

Les grands défis contemporains de l'école

par Jean De Munck¹

Quelle est aujourd'hui la mission de l'école ? Nous nous proposons de prendre cette question à la racine, au niveau de la formulation d'un projet culturel. Pour cela, il convient de faire un pas de côté par rapport aux deux manières dominantes de parler de l'école.

La première manière dominante consiste à réduire la question de l'école à un ensemble de questions pédagogiques. Il est bien sûr vrai que le cœur de la profession d'enseignant réside dans la transmission des savoirs, qui pose d'épineux problèmes méthodologiques, techniques, relationnels, affectifs. Les pédagogies évoluent et se transforment au gré de nos connaissances scientifiques (psychologie, neurosciences), des mutations politiques et morales, des transformations de la composition du public scolaire. Cependant, la question pédagogique demeure orpheline tant que n'est pas posée celle des finalités de l'éducation. Quelles sont les savoirs (théoriques ou pratiques) qui comptent pour faire un homme ou une femme accompli(es) ? Quelles sont les composantes cognitives, morales, esthétiques, des savoirs nécessaires à la liberté ? Prolixes sur la question des moyens, les pédagogues sont beaucoup plus discrets sur celle des finalités.

Il est vrai que d'autres instances parlent volontiers des finalités de l'école. La deuxième manière d'aborder la problématique de l'école tend à y voir un ensemble de problèmes d'adéquation fonctionnelle à des attentes formulées dans les systèmes économiques et politiques. De ce point de vue, la définition des finalités de l'école ne repose pas sur une philosophie de l'éducation, indexée à une théorie

¹ CriDIS (Université Catholique de Louvain)

de l'épanouissement de la personne. Elle cherche plutôt ses repères dans les problèmes économiques et politiques que rencontrent les sociétés développées.

D'un côté, le marché, et en particulier le marché de l'emploi, rencontre en permanence des problèmes de fonctionnement. Le travail dans les sociétés industrielles requiert un dosage complexe entre des connaissances de base partagées et des spécialisations professionnelles. Il suppose un apprentissage de l'état de l'art, mais aussi de la créativité. L'école est donc appelée à remplir les missions de formation des personnes à ces compétences complexes. Comme la société industrielle est caractérisée par une permanente innovation, les marchés ne cessent de solliciter l'école qui, malgré ses efforts, n'est jamais totalement adaptée à leurs exigences.

D'un autre côté, l'école est un instrument important de l'action de l'État politique. Celui-ci s'est progressivement accaparé le « monopole de l'éducation légitime », comme le dit Gellner². L'État contrôle, organise, gère l'école et attend qu'elle résolve des problèmes d'intégration sociale que ne peuvent résoudre d'autres formes d'action publique. L'école a servi d'instrument de légitimation de la construction nationale à partir du XIXe siècle. Il s'agissait pour l'État en construction de séculariser la société, de développer une homogénéité linguistique sur son territoire, de diffuser un « roman national » propice à enflammer les cœurs et les disposer à la guerre ou à la paix. Il s'agissait d'asseoir la légitimité de son pouvoir en distillant une loyauté « civique » à l'égard de la monarchie, ou de la république, ou de la démocratie. Comme il constitue avec l'économie un couple fonctionnel, l'État moderne a aussi veillé à harmoniser ses propres finalités avec les objectifs économiques.

Je voudrais ici soutenir une troisième voie d'approche. Dans la perspective que je défendrai ici, les finalités de l'école sont à chercher dans une philosophie de l'éducation tout à fait assumée plutôt que dans l'adaptation à des nécessités fonctionnelles. Les moyens pédagogiques et la résolution des problèmes sociaux sont certes des éléments importants de la problématique scolaire, mais ils ne constituent que des composantes secondaires d'un projet scolaire qui veut d'abord être un projet d'éducation de personnalités libres.

² Gellner E. (1983), *Nations et nationalismes*, Paris : Payot, p. 53

À cet égard, la tradition chrétienne de l'enseignement est précieuse. Nous pouvons y faire référence créatrice sans révérence servile. Elle est orientée par une visée humaniste, et est centrée sur le développement des personnes. L'idée fondamentale est que des hommes libres doivent disposer d'un bagage intellectuel, moral et esthétique pour être libérés des déterminismes locaux, nationaux, utilitaires, économiques. Le salut, au sens chrétien, présuppose cette liberté qui s'acquiert par l'éducation. Dans cette perspective, la question de l'école se confond avec celle d'un projet culturel universaliste. Ce projet a connu diverses formulations, qu'on devrait détailler et critiquer.

L'école chrétienne a connu évidemment une longue histoire. Je ne puis malheureusement, faute de place et de compétence, en retracer tous les méandres, mais je pense qu'on ne peut sous-estimer l'importance d'une coupure historique radicale, qui sépare le moyen-âge des temps modernes. Jusqu'à la Renaissance, l'école était exclusivement destinée aux clercs. La transmission et la recherche du savoir (*studium*) ne pouvait se détacher de la formation du clergé (*sacerdotium*). Après la Renaissance, l'école chrétienne va prendre en charge une transmission culturelle beaucoup plus différenciée. Dans sa formulation moderne, l'école chrétienne n'a plus pour seul objectif la formation des clercs. C'est dire que le *studium* se distingue du *sacerdotium*. Ainsi autonomisé, le *studium* participe à la fois de la culture profane et de la culture religieuse, car il intègre l'apport de l'humanisme de la Renaissance. L'école qui va se construire à partir du Concile de Trente va ouvrir une perspective très nouvelle qui a contribué décisivement à la modernisation des sociétés occidentales. Nous nous situons après cette coupure historique.

Entre le XVII^e siècle et nous, l'histoire culturelle s'est accélérée. La modernisation très rapide des sociétés occidentales a bouleversé l'école. Je pense qu'à l'orée du XXI^e siècle, dans nos pays d'Europe de l'Ouest, l'école se trouve en face de quatre défis majeurs. :

(1) Le premier défi est la réaffirmation d'un projet éducatif fondé sur un concept universaliste de la culture humaine, qui englobe et dépasse d'autres attentes sociales, notamment celles en provenance de la sphère économique et de la sphère politique.

(2) Le deuxième défi est celui de l'articulation de cultures multiples dans une école qui ne se ramène pas à une culture monolithique.

(3) Le troisième défi consiste à reprendre un projet d'éducation morale et esthétique dans un contexte moderne où tant le jugement moral que les perceptions esthétiques se sont complexifiées.

(4) Enfin, quatrième défi : la sécularisation conduit à un potentiel effacement du religieux, spécialement en Europe de l'Ouest, ou bien symétriquement, du retour de formes diverses de sectarisme, d'intégrisme et de dogmatisme. Le rôle de l'école dans cette nouvelle donne religieuse est crucial. Une école d'inspiration chrétienne doit prendre cette situation très au sérieux pour lui apporter une réponse adéquate sur le long terme.

Premier défi : le projet culturel universaliste de l'école

Une spécificité de la perspective de l'école chrétienne tient à la centralité, dans le projet éducatif, de la notion de « personne ». Cette notion, ancienne dans la tradition, à laquelle Mounier a donné un sens moderne, ne désigne pas l'individu atomisé, mais la subjectivité incarnée dans un corps, et tissée par des liens sociaux. L'éducation n'est que la face volontaire et explicite d'une « socialisation » qui est conçue d'emblée comme une « personnalisation ».

Trois sphères d'éducation

Dans cette perspective, la « personne » intègre au moins trois niveaux de socialisation fondamentaux. A chaque niveau, correspond un type d'éducation spécifique.

(1) A un premier niveau, le groupe de socialisation est local, circonscrit par les liens locaux, familiaux, comme ceux de la parenté, du clan, du village, des « proches » quels qu'ils soient. Dans ce cas, l'identité de la personne est tissée par des liens de proximité. C'est la sphère du premier contact avec la langue. C'est le monde où s'apprend le code d'une sensibilité culturelle de base, notamment le code de l'intimité, de la pudeur. Par imitation, des modèles de comportement se transmettent dans cette dimension. L'expérience (notamment celle des psychothérapies) montre que cette « socialisation primaire » laisse des traces pratiquement ineffaçables et incorrigibles dans les vies d'adultes.

Le projet éducatif de l'école ne s'alimente pas principalement à cette première sphère de l'identité personnelle. Rien n'est plus éloigné de notre tradition que de rabattre le projet d'école sur cette première sphère. L'école projette l'enfant dans un univers de pairs (les autres enfants) et où les savoirs qui prévalent ne sont pas les savoir-faire et savoir-être familiaux, mais des savoirs réflexifs transmis par des étrangers (les professeurs). Au sein d'une école, les enfants reçoivent une exo-éducation qui ne reproduit pas les codes du groupe familial.

Cependant, l'école ne peut pas ignorer cette première sphère de socialisation, qui constitue à la fois une capacitation et un obstacle pour sa propre entreprise. Dans certains cas, la proximité entre l'école et la culture familiale est telle qu'elles rentrent en symbiose harmonieuse. Dans d'autres cas, au contraire, la « culture scolaire » apparaît très désaccordée à celle du milieu d'origine. Les sociologues, comme Pierre Bourdieu, ont souligné l'importance de ces conjonctions et de ces décalages dans la formation des inégalités scolaires et, par extension, sociales. Sur le plan pratique, il est essentiel que les écoles articulent un rapport de coopération avec les parents plutôt qu'un rapport d'hostilité, même si dans certains cas cette coopération est très difficile.

(2) S'il n'est donc pas la famille ou le cercle des proches, quel est donc le groupe de référence de la personne du point de vue scolaire ? Il s'agit de la société *dans son ensemble*, comme groupe structuré par des attentes de comportement *généralisées*. Sur ce plan, on peut distinguer en fait deux types de collectifs auxquels prépare, et donc se réfère, l'école.

D'abord, il s'agit de former à l'école des *citoyens*, dans l'ordre étatique *national*. Des valeurs et des normes sont transmises dans les écoles, des savoirs théoriques et pratiques sont enseignés, qui garantissent le fonctionnement de sociétés politiquement différenciées. On sait l'importance qu'eut l'école pour la formation des États-nations depuis le XVIIIe siècle. Ni la langue nationale, ni l'histoire nationale, ni les valeurs de la nation, n'auraient pu pénétrer des populations très nombreuses sans la densification d'un réseau d'écoles progressivement enlevées à l'Église et transformées en « appareils idéologiques d'État ».

En second lieu, il s'agit de former des *producteurs*, dans l'ordre économique. L'école constitue une instance de proto-professionnalisation permettant, à terme,

aux élèves de se situer dans la division du travail. On peut dire que, dans ce cas, le groupement de travail est le groupe de référence. On apprend à l'école les techniques d'un métier, qui sont d'abord des techniques de base (lire, écrire, calculer), mais qui en fonction des filières se ramifient selon des attentes de compétences variées. L'enseignement dit « technique » ou « professionnel » se distingue dès le cycle secondaire de l'enseignement des « lettres », ou des « sciences », ou de l'enseignement « artistique » etc. Dans cette dimension, le projet éducatif définit la personne selon les références imposées par des groupes de production.

Ces deux cadres de référence coexistent difficilement au sein des écoles contemporaines, car ils sont porteurs d'exigences différenciées, et même contradictoires. L'accord et l'antagonisme des citoyens ne repose pas sur les mêmes règles que la coopération et compétition des producteurs. Définir l'inclusion sociale par la participation aux délibérations d'un collectif démocratique, ce n'est pas la définir par l'insertion efficace dans des chaînes de production.

Ce conflit entre les deux référentiels de l'école caractérise les sociétés développées. Tout au long des XIXe et XXe siècles, l'État a dominé la scène scolaire, en imposant un lexique très civique et politique au monde scolaire. Mais le monde des entrepreneurs n'a jamais été absent, car les exigences de la production industrielle (ou post-industrielle) n'ont cessé de faire peser un poids grandissant sur la formation des jeunes gens. Aujourd'hui, il est clair que les acteurs économiques font de plus en plus entendre leur voix dans l'école. La mutation du vocabulaire pédagogique tient beaucoup à la subversion de l'ordre civique par l'ordre économique : les « compétences », la « flexibilité », les « performances » et les « débouchés » envahissent le discours des écoles et de ses « gestionnaires ».

Cependant, même s'ils sont très importants, ces deux groupes de référence ne proposent pas une véritable philosophie de l'éducation. A la place, vient plutôt une *adaptation* des jeunes à leurs attentes. Cette adaptation n'offre pas de point d'appui à l'indépendance et à la critique. C'est pourquoi nous pouvons qualifier ce niveau de niveau « conventionnel » (au sens de Kohlberg³). Il est certain que l'école ne peut proposer une éducation qui ferait de ses élèves des inadaptés sociaux,

³ Cf. la reconstruction des niveaux de moralité par **Kohlberg, Lawrence** (1981), *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco : Harper and Row.

incapables de participer à la vie citoyenne et économique. Mais la question qui se pose est celle de savoir si cette visée d'adaptation épuise la visée d'éducation, et donc les contenus normatifs de la notion de « personne ». Une personne n'est-elle pas aussi un centre de liberté, capable de dire oui, mais aussi de dire non, à des demandes politiques et économiques ? Une personne n'est-elle pas aussi membre d'un collectif plus large que celui de l'État ou de l'entreprise, la profession, à laquelle elle consacre son effort économique ?

(3) Ni les groupes économiques, aussi étendus soient-ils, ni les groupes politiques, ne peuvent prétendre à une vraie universalité. Le troisième groupe de référence, qui fournit un point de vue critique décisif sur les deux autres, c'est tout simplement la communauté humaine, le genre humain. Or la notion de « genre humain » n'est pas d'ordre politique ou économique. Certes, on peut aujourd'hui observer l'existence d'agences politiques transnationales, mais nous ne disposons pas d'un État mondial digne de ce nom. Et si l'économie se globalise, le processus est loin d'avoir abouti, quoiqu'en disent les thuriféraires de la mondialisation qui enterrent un peu trop vite le « local » et le « national ».

En fait, la meilleure manière de référer la personne au genre humain est de passer par la médiation de la *culture*. Ce sont l'usage du symbolique et la production des connaissances en tant que tels qui constituent la part universelle de notre personne. Certes, par un côté, les cultures sont locales, situées et historiques. Les deux premières sphères (familiale, politique et économique) produisent et reproduisent, chacune, leurs cultures spécifiques. Mais certaines formations culturelles remarquables dépassent ces frontières « conventionnelles » et instaurent un espace « post-conventionnel » de communication universelle où la participation requiert l'abandon de la particularité de chacun, qu'elle soit familière, nationale ou professionnelle.

C'est le cas de la *science*, qui vaut pour tous les hommes, et renvoie à une communauté illimitée de communication comme y ont insisté Charles Sanders Peirce, Karl Otto Apel et Jürgen Habermas. La science désigne ici autant la science empirico-formelle dont le modèle est la physique moderne, que la science herméneutique, qui se fonde sur l'interprétation (sciences du langage, histoire, sciences sociales). C'est aussi le cas de l'*art*, qui a l'étonnant pouvoir de transcender les frontières non seulement spatiales mais aussi temporelles. En un sens très profond, nous sommes les contemporains des peintres rupestres de Lascaux. C'est

enfin le cas de *la philosophie et des religions de l'âge axial*⁴. La philosophie grecque, la sagesse bouddhique, ou bien les monothéismes chrétiens et musulmans, sont des doctrines qui s'adressent à tous les hommes, sans distinction de race, de nation, ou d'époque. Elles se moquent totalement de la place de chacun(e) dans la division du travail.

On peut donc vraiment dire que dans la *philosophie*, dans la *religion universelle*, comme dans *l'art* ou la *science*, chacun(e) d'entre nous n'est, pour reprendre la formule terminale de l'autobiographie d'un philosophe célèbre, qu'un homme, « tout un homme, fait de tous les hommes, et qui les vaut tous et que vaut n'importe qui ».

La tradition chrétienne présente comme avantage décisif de référer son projet éducatif à ce troisième niveau de socialisation. Dans la théologie chrétienne, cette dimension est explicitée par la notion de fraternité des hommes (nous sommes tous frères et sœurs, par-delà les citoyennetés, les générations et les classes sociales). Dans l'école chrétienne, on ne considère pas uniquement les élèves comme des membres de groupements politiques ou économiques, mais d'abord comme des membres de l'humanité en tant que telle. Du coup, sans abolir les appartenances plus restrictives, le projet éducatif s'ouvre vers de nouveaux horizons.

Le projet des « humanités »

Comme leur nom l'indique, les « humanités » inventées par les Jésuites visaient cette troisième dimension.

Il est intéressant de remonter à la conjoncture des XVI^e et XVII^e siècles pour comprendre ce qui s'est passé. Au cours de la Renaissance, dès le XVe siècle, on avait assisté à la formation de la « République des lettres », bien décrite par Marc Fumaroli⁵. Cette « république », à moitié réelle et à moitié idéale, rassemblait, de manière transnationale, des lettrés et des savants. Ces humanistes cultivaient les textes grecs et romains, développaient des contacts intenses, s'écrivaient et se parlaient au point de former une sorte de société spécifique, entièrement tournée

⁴ Karl Jaspers a proposé d'appeler « âge axial » le moment historique qui a vu surgir l'ensemble des doctrines, philosophies et religions remarquables (vers le VI^e-Ve siècles avant le Christ). Ces doctrines à tendance universaliste ont été structurantes des grandes civilisations au plan mondial (philosophie grecque, judaïsme, bouddhisme, confucianisme, taoïsme etc.).

⁵ Fumaroli, Marc (2008), *La République des lettres*, Paris : NRF (Gallimard)

et alimentée par les choses de l'esprit. Ils développaient des « Academia », c'est-à-dire des lieux d'enseignement profanes relativement détachés de l'Église, destinés parfois à de très jeunes enfants et adolescents. À l'instar de l'Église, ils cultivaient le projet d'une société qui s'arrache aux particularités de la naissance. Mais en même temps, ils avaient tendance à contester la culture scholastique officielle, de sorte que, comme l'écrit Pascale Casanova, « l'humanisme européen est aussi une des premières formes d'émancipation des lettrés contre l'emprise et la domination de l'Église »⁶. Les humanistes détachaient le *studium* du *sacerdotium*, ouvrant ainsi la voie à une école profane. En pleine guerre des religions, la « République des lettres » établissait des contacts entre protestants et catholiques. Elle favorisait leur dialogue plutôt que leur affrontement. Du coup, elle projetait une forme de société universelle différente, et même concurrente, de celle portée par la politique officielle de l'Église.

Dans une large mesure, la construction de la Compagnie de Jésus fut une réaction de l'Église à cette « République des lettres ». Plutôt que de s'opposer frontalement à l'humanisme, la Compagnie a proposé une synthèse du catholicisme et de l'humanisme lettré. Elle constitue en effet « un ordre lettré, c'est-à-dire un ordre qui assume tout le domaine des lettres..., mais en le subordonnant à la théologie tridentine, au droit canon, à l'alliance thomiste de Platon et d'Aristote »⁷. Les Jésuites ont littéralement fait rentrer la République des lettres dans l'école catholique. Les programmes scolaires vont alors intégrer des références non religieuses comme des éléments importants de toute formation. Ce n'est qu'à ce moment que l'école catholique sort vraiment du Moyen-Age.

Dans cette matrice, reprise et théorisée par les philosophes des Lumières, les lettres et la religion deviennent donc à parts égales les points d'appui de l'éducation scolaire. La mathématique et la science s'ajouteront à elles, pour former la base d'une éducation « humaniste ».

La « personne » qu'entend éduquer l'école intègre donc ces trois niveaux de structuration (familier, fonctionnel et universel). L'école d'inspiration chrétienne privilégie nettement le troisième niveau. C'est ce projet qu'il importe de reprendre et renouveler à l'aube du XXI^e siècle. Ce projet est d'autant plus pertinent que nous

⁶ Casanova, Pascale (1999), *La république mondiale des lettres*, Paris : Seuil, p. 76

⁷ Fumaroli, Marc (2008), *op. cit.*, p. 332

sommes entrés dans une ère de globalisation. Les « humanités » en ce sens ne constituent pas une filière particulière de l'école ; elles en sont l'inspiration fondamentale, qui vaut pour la totalité des cycles d'études.

Deuxième défi : l'articulation des cultures

Le projet culturel universaliste est certes la voie royale de l'enseignement, mais la culture n'est pas unifiée. Nous vivons dans des sociétés extraordinairement plurielles, où coexistent des cultures très différentes les unes des autres. Le deuxième défi que rencontre aujourd'hui l'école est celui de l'articulation des cultures. Nous ne disposons plus, comme au Moyen-Age, d'une ontothéologie permettant d'assurer une garantie d'unité aux savoirs enseignés à l'école ou à l'université. Comment l'école doit-elle se situer par rapport à cet éclatement ?

Les humanités : un dialogue interculturel

Prolongeons un instant encore l'exploration du noyau normatif fondamental de l'école catholique. Cette tradition naît en réalité d'une question interculturelle.

Les humanistes critiquaient la civilisation médiévale en s'appuyant sur les textes issus de la civilisation grecque et latine. Par exemple, ils enseignaient à leurs élèves à lire l'*Odyssée* avec ferveur. Le récit d'Homère déroule une sagesse qui, sur certains points cruciaux, est l'exact contraire du message du Nouveau Testament. L'*Odyssée* met en scène un temps circulaire (on revient au même point), et non une eschatologie comme dans le monde judaïque. A rebours de toute annonce biblique, le héros central refuse l'immortalité. Exemple : dans un épisode célèbre, Calypso est amoureuse et veut garder Ulysse auprès d'elle. Dans ce but, elle va convaincre les dieux de donner à Ulysse l'immortalité. Ulysse refuse, preuve qu'il est grec et non pas chrétien : selon lui, un homme doit conserver sa place dans l'univers, au milieu des mortels, non des dieux. Il craint par-dessus tout de rompre l'ordre du cosmos par « ubris » personnelle.

Le Nouveau Testament affirme au contraire que l'humain a vocation à devenir divin. Comment concilier de telles thèses antagonistes ? Comment des monothéistes pouvaient-ils s'accorder avec ces humanistes qui semblaient restaurer tout un Olympe païen, où batifolent Venus, Apollon, Jupiter, toutes sortes de nymphes et de satyres ?

La coopération entre les deux cultures n'était pas acquise d'avance. La confrontation était plus probable, et elle a historiquement prévalu dans bien des circonstances. Rappelons juste un fait, témoins éloquent de ce conflit : alors que la Renaissance battait son plein dans les villes d'Italie du Nord, Botticelli a été obligé de brûler ses toiles sur les ordres de Savonarole, le dominicain qui avait pris le pouvoir à Florence. Pourtant, les esprits éclairés de l'époque, comme Budé, ou Érasme, percevaient toute l'importance du dialogue interculturel entre la chrétienté et les textes antiques. Les collèges jésuites, et dans leur sillage les autres ordres scolaires, ont compris qu'avec l'étude des textes anciens, venaient des savoirs d'une extrême importance : la grammaire, la rhétorique, la philosophie, l'histoire. Ces humanistes étaient conscients du potentiel civilisateur du dialogue interculturel. Ils savaient que, nonobstant les croyances périmées dont ils sont imprégnés, les textes anciens étaient porteurs de progrès considérables. D'ailleurs, ce dialogue renaissant n'était-il pas la répétition d'un dialogue plus ancien, qui a imprégné le christianisme dès sa naissance, le dialogue entre la philosophie grecque et la tradition biblique, entre Athènes et Jérusalem ?

Les collèges catholiques vont mettre à leurs programmes les historiens latins et les poètes grecs, au même titre que la Bible. Le conflit potentiel entre humanisme et christianisme a été désamorcé de cette manière. Au fond, l'école catholique moderne commence avec l'idée qu'une culture accède à plus de vérité en se confrontant avec l'altérité plutôt qu'en la fuyant.

Ce n'était que le début d'une longue histoire. L'humanisme n'est pas resté la seule source de tension culturelle au sein de l'école catholique. D'autres savoirs devront progressivement être intégrés au sein de l'école, tout aussi perturbants.

Il y eut aux XVIIe et XVIIIe siècles l'émergence d'une esthétique moderne qui a beaucoup troublé les esprits catholiques. Par exemple, la place du théâtre à l'école a été âprement discutée. Battant en brèche le monopole du latin dans les écoles, la langue vernaculaire s'est progressivement frayé un chemin, suite notamment aux initiatives de Port-Royal. Et puis surtout, dès le XVIIIe et surtout au XIXe siècle, l'affirmation des savoirs scientifiques modernes a une fois de plus bouleversé les programmes. Les sciences empirico-formelles relèvent d'un ordre de validité différent des savoirs herméneutiques qui ont été jusqu'alors privilégiés par la tradition humaniste. L'extraordinaire avancée de la grammaire et des sciences historiques était fondée sur des techniques d'interprétation des textes. Les sciences

modernes, articulées aux mathématiques et à l'expérience empirique, ouvrent un nouveau champ culturel. Elles produisent des résultats qui peuvent paraître perturbants aux esprits croyants, comme la théorie de l'évolution humaine. Comme on le sait, cette situation a pu motiver, notamment du côté de certains courants protestants, la fermeture de l'école à une partie des sciences modernes. Ce ne fut pas le cas du côté catholique.

Face aux fondamentalismes

Le projet éducatif des écoles catholiques admet donc une pluralité des cultures et des ordres de validité. Je pense qu'on dispose là d'une clef essentielle pour une résistance à la résurgence des fondamentalismes dans notre propre monde.

Le fondamentalisme religieux peut s'exprimer dans la lecture littérale des textes sacrés, et/ou dans le refus de la science (par exemple, le refus de la théorie de l'évolution). Inversement, on doit aussi parler, bien sûr, du fondamentalisme de certains scientifiques qui, à l'instar de certains esprits religieux, ont tendance à considérer leur propre démarche comme l'unique voie de vérité. Le scientisme repose sur des erreurs épistémologiques grossières, depuis longtemps dénoncées par la philosophie des sciences. Il est tout à fait déraisonnable de déclarer que la méthodologie de la science moderne représente la seule forme de rationalité possible, et d'évacuer comme une superstition toute démarche religieuse. Cette dernière attitude ne relève pas des Lumières, mais de leur caricature. Elle n'a été partagée que par quelques philosophes matérialistes ou voltairiens du XVIIIe siècle et est restée étrangère à tout l'idéalisme allemand.

Troisième défi : rencontrer le défi de l'éducation morale et esthétique

Dans les sociétés libérales, on peut observer une tendance forte à évacuer de l'école la formation des élèves au jugement moral et esthétique. L'école se centre sur le développement des connaissances scientifiques, car elles reposent sur des bases apparemment plus consensuelles que les valeurs morales ou esthétiques. Comme la science progresse à vive allure, elle remplit sans difficulté les programmes, et mord de plus en plus sur d'autres matières. Peu à peu s'installe l'idée que seule la science positive mérite d'être transmise aux élèves, car elle seule relèverait vraiment de la rationalité.

Au contraire, je pense que sur les traces de la tradition kantienne, il importe de soutenir que le jugement moral et le jugement de goût relèvent de la rationalité, certes de manière différente de la rationalité scientifique. À ce titre, ils peuvent faire l'objet d'enseignement.

Il est notoire que les écoles catholiques ont toujours fait de l'enseignement moral une composante fondamentale de leur projet. Et en intégrant les lettres antiques, les collèges proposaient aussi une éducation esthétique. Cette tradition qu'on peut dire inclusive et anti-scientiste n'a rien perdu de son importance car en matière de moralité ou de beauté, nous n'avons pas besoin de moins, mais de plus d'éducation. Mais nous devons tenir compte des mutations de la morale (1) et de l'esthétique (2) en modernité pour actualiser notre enseignement.

(1) Depuis les années 1960, nous connaissons de remarquables évolutions qui ont éloigné de nous l'idée que la morale se réduisait à un catalogue d'interdits et de péchés. Ce fut un incontestable progrès par rapport à des formes rigides de moralité qui n'étaient pas au service de la liberté et de l'épanouissement des personnes. Mais il ne faudrait pas en conclure que l'idée même de jugement moral a disparu de notre horizon. Bien au contraire : les sociétés modernes ne peuvent se passer d'un appel constant à la responsabilité et à la lucidité morale des personnes.

En fait, dans le monde moderne, les questions de moralité se sont incroyablement complexifiées. Nous avons appris à distinguer *le droit de la morale*, qui ne se recoupent que très partiellement. Les obligations juridiques ne ressortissent pas du même ordre de validité que les exigences morales. Dans nos sociétés, le droit et la moralité peuvent rentrer en conflit. Nous avons aussi appris à distinguer entre des questions de *morale universelle* et des questions *d'éthique individuelle*, au sens existentialiste du choix d'un style de vie.

Les *sources de la moralité* peuvent être de divers ordres : la morale universaliste oriente certains de nos jugements, mais la moralité utilitariste n'est pas absente de notre univers, ni d'ailleurs l'appui sur des traditions particulières. Et nous savons, grâce à la théologie chrétienne autant que par les apports des morales philosophiques modernes, qu'il existe une différence entre *la morale laïque* et *la morale religieuse*. La morale ne découle pas entièrement de la religion. Celle-ci ajoute, complète, et parfois radicalise, un point de vue qui relève de ce que les

philosophes appelaient la « morale naturelle », c'est-à-dire celle qui ne découle pas d'une révélation.

Ces distinctions ne sont pas seulement des distinctions philosophiques, qui n'intéressent que quelques savants érudits. En réalité, elles constituent les structures pratiques de la vie quotidienne dans les sociétés développées. Comment peut-on croire qu'un jeune peut aujourd'hui s'orienter dans les sociétés contemporaines sans un apprentissage de ces grammaires morales complexes qui rendent possible la coopération sociale ?

(2) Il en va de même dans le domaine de la sensibilité. L'esthétique que les collèges ont diffusée à l'aube de la modernité était profondément marquée du sceau du classicisme (d'inspiration gréco-romaine). Ce choix scolaire a eu une profonde influence sur les lettres et les arts modernes. Mais nous ne pouvons plus en rester à ce stade. L'esthétique s'est progressivement affranchie de traditions qui la retenaient prisonnière dans des formes passées, codées, conventionnelles. Depuis le XIXe siècle, nous assistons à une ouverture considérable des modes d'expression de la sensibilité. Au XIXe siècle, le romantisme a inauguré un nouveau rapport entre forme et contenu, raison et sentiment ; au XXe siècle, le surréalisme a poussé jusqu'au paroxysme une subversion esthétique qui avait commencé dans la seconde moitié du XIXe siècle. La puissance explosive de la recherche esthétique a permis de se débarrasser de bien des pesanteurs inutiles.

Cependant, il ne s'ensuit nullement que tout se vaut et que les goûts sont indiscutables. Au contraire, on n'arrête pas de discuter la valeur des œuvres et des sensibilités. On reconnaît que des chefs d'œuvre l'emportent sur des œuvres de moindre qualité. On admet aussi qu'une sensibilité ne trouve son expression propre qu'au fil d'un long travail éducatif, réalisé dans le milieu de l'intersubjectivité. C'est la tâche de l'école d'introduire à une rationalité élargie qui inclut l'esthétique.

Le repli de l'école sur la dimension cognitive de la personnalité représente un piège qui, tôt ou tard, se paie de très grandes difficultés sociales. On le perçoit bien aujourd'hui dans la problématique insistante des incivilités qui détruisent la vie de quartiers ou des familles. On le perçoit aussi dans la dégradation esthétique des milieux de vie, qui perdent en harmonie et en singularité, malgré l'explosion des potentialités expressives nées de la diffusion de nouveaux médias. Une nouvelle éducation morale et esthétique est devenue nécessaire.

Quatrième défi : introduire à la démarche religieuse

En Europe de l'Ouest, l'école d'inspiration chrétienne se trouve devant un quatrième défi : introduire les élèves à une dimension de la culture humaine qui n'est guère présente dans son environnement. Je veux bien sûr parler de la religion.

La sécularisation exceptionnelle des sociétés ouest-européennes

A cet égard, le monde a totalement changé. L'école reçoit la délicate mission d'ouvrir des enfants et des adolescents à cette dimension fondamentale de la culture à laquelle, par exception historique, leur propre société s'est progressivement fermée. Le monde occidental du XIXe siècle était encore très profondément imprégné de culture chrétienne. Cette situation a perduré jusque dans les années 1960. Le problème de l'école catholique était alors de *rectifier* le rapport à la foi qui trouvait sa racine dans le monde familier et familial de l'élève. Ce premier rapport à la religion était naïf, spontané, superstitieux, proche, lié aux personnes de référence, aux parents, aux amis. L'école catholique cherchait à rendre ce rapport plus réflexif, plus instruit, mais ne devait pas le constituer par ses seules forces.

Nous ne vivons plus dans ce monde. Divers facteurs se sont cumulés pour séculariser nos sociétés. Depuis les années 1970, la religion s'est radicalement retirée de la culture ambiante. L'école contemporaine accueille désormais une majorité d'élèves qui, dans leur milieu d'origine, n'ont jamais entendu parler de religion. Il appartient à l'école d'éveiller aux questions religieuses fondamentales, c'est-à-dire les questions de la vie, de la mort, du sens, du dépassement de la contingence, de l'origine, de la finalité, de Dieu, de la souffrance, de la dépendance... Les écoles ne peuvent plus supposer que les élèves et leurs parents sont déjà engagés dans une démarche de foi qu'ils voudraient approfondir.

C'est la raison pour laquelle il serait absurde que l'école enseigne un catéchisme. Le catéchisme, entendu comme rapport réflexif à la foi, peut être enseigné si la question religieuse est déjà présente chez les élèves. Mais le catéchisme ne peut servir à introduire la question religieuse.

On peut bien sûr remarquer que cette situation culturelle constitue une exception dans le monde. On ne connaît pas d'équivalent à une telle sécularisation en-dehors de l'Europe de l'Ouest. L'Amérique reste très religieuse, au Nord comme

au Sud (le Québec excepté). Il en va de même de l'Europe dite « de l'Est », et du reste du monde. Cette exception peut conduire les jeunes Européens à un nouvel ethnocentrisme : l'ethnocentrisme du séculier. Dans ce cas, ils ne comprennent tout simplement pas le reste du monde. Ils soupçonnent toute forme de religiosité d'être alimentée par un lamentable obscurantisme. Ce faisant, ces Européens perdent le contact avec une part fondamentale de la culture et de l'histoire de l'humanité.

Deux obstacles barrent l'accès à la religion

Qu'elle soit ou non d'inspiration chrétienne, l'école ne peut évidemment se contenter de reproduire cette tendance lourde et exceptionnelle de nos sociétés ouest-européennes. Sur ce point, le défi consiste à repérer les obstacles fondamentaux à la question religieuse. Deux obstacles méritent d'être épinglés.

(1) Une idée s'est fortement répandue dans les sociétés occidentales : elle assimile le religieux à la domination, et même à la violence. D'un côté, les philosophies du soupçon ont jeté sur toute forme de religion le soupçon d'une complicité avec la domination. D'un autre côté, le mythe de la violence de la religion est fortement conforté de nos jours. Nous nous trouvons donc devant une espèce de paradoxal renversement : alors que la religion a été, dans le christianisme, pensée comme vecteur de liberté et de paix, voilà qu'elle apparaît aux yeux du grand public comme au service de la domination et de la violence. Ce préjugé fait obstacle à l'accès au religieux dans nos sociétés.

Il n'est certainement pas douteux que la religion a souvent été instrumentalisée au service de la domination et de la violence. Cependant, comme la discussion post-marxiste l'a fait apparaître au sein même de la théorie critique⁸, la religion ne se limite pas du tout à une idéologie. La première tâche de l'initiation au religieux consiste donc à distinguer ce qui, dans les religions historiques, a servi la domination (de classe, de genre, coloniale) de ce qui sert l'émancipation des personnes. Il s'agit d'introduire aux « liens qui libèrent » plutôt qu'à des contraintes qui diminuent la vie. L'autre tâche, complémentaire, consiste à rectifier la version très romancée de l'État moderne qui est souvent présentée et confortée par les manuels d'histoire. Cette version fait de l'État moderne le pacificateur sans lequel la violence religieuse règnerait sur le monde. Cette idéologie politique tend à faire

⁸ Cf. e.a. **Ott, Michael** (2001), *Max Horkheimer's Critical Theory of Religion : the Meaning of Religion in the Struggle for Human Emancipation*, Lanham, MD:University Press of America.

oublier que l'État est très responsable de la politisation de la religion qui a conduit aux guerres de religion des XVI^e et XVII^e siècles⁹. Elle tend aussi à masquer le fait que les grandes guerres de la modernité ont été menées par des États-nations séculiers, de même qu'à occulter le fait que les totalitarismes, qui ont si tragiquement marqué le XX^e siècle, doivent leur existence à des idéologies d'inspiration séculière.

(2) Un deuxième obstacle à la prise en compte de la parole et de la pratique religieuses tient au fait que les sociétés libérales ont tendance à considérer que la religion appartient au domaine de l'intimité, à la sphère privée. La religion est progressivement privée, par l'idéologie séculière dominante, d'existence publique. Cette privatisation va jusqu'à rendre difficile, voire à interdire, l'expression de convictions religieuses dans l'espace public. Cela va tout à fait à rebours des promesses de la modernité en matière de libre circulation des opinions. Cela constitue un obstacle à la discussion, à la recherche de la vérité et à la construction libre du sens. On en vient à une construction purement subjective du rapport au religieux. Le sociologue allemand Ulrich Beck a expliqué dans un livre l'importance que prend, dans les sociétés modernes, le rapport individuel, privé et singulier avec Dieu¹⁰. Il permet une réelle pacification sociale dans un cosmopolitisme individualiste. Mais en même temps, cet individualisme peut priver la religion de toute référence partagée, encourageant des régressions à des superstitions et des postures dogmatiques. Il est dangereux de défendre, comme Beck, un « nouveau type de tolérance dont le but n'est pas la vérité mais la paix » si cette paix conduit à un relativisme post-moderne. Le pari de l'école doit consister, dans ce contexte d'individualisation, à maintenir le caractère publiquement discutabile, et donc intersubjectivement contrôlable, du discours religieux. Il s'agit de promouvoir la paix, certes, mais sans perdre de vue la vérité.

Il y a certes d'autres obstacles à l'accès au religieux. Mais ces deux obstacles-là me semblent constituer aujourd'hui une barre de résistance très épaisse à la compréhension du religieux dans les sociétés ouest européennes. Ils méritent d'être déconstruits en priorité dans nos écoles.

⁹ **Cavanaugh, William** (2009), *The Myth of Religious Violence : Secular Ideology and the Roots of Modern Conflict*, Oxford : Oxford university Press. Cf. aussi **Casanova, José** (2008), *The problem of religion and the anxieties of European secular democracy*, in Motzkin, Gabriel & Fisher, Yochi, *Religion and Democracy in Contemporary Europe*, London : Alliance Publishing Trust, p. 62 et svtes.

¹⁰ **Beck U.** (2010), *A God of One's own : religion's capacity for peace and potential for violence*, transl. Rodney Livingstone, Cambridge : Polity Press.

En conclusion, l'école contemporaine peut effectivement trouver dans la tradition chrétienne des éléments importants pour la poursuite de sa propre mission. Il n'y a dans ce geste aucun conservatisme, bien au contraire. Le progressisme scolaire réside aujourd'hui dans un projet universaliste qui ne se réduit ni à un projet d'intégration politique, ni à un projet d'efficacité économique, mais les dépasse et les englobe par la culture universelle. La religion y a sa place, à l'instar de la philosophie, des arts, et de la science empirico-formelle. Il est certain que la reformulation de ce projet appelle des changements profonds dans la méthode pédagogique, et dans le choix des savoirs à transmettre. La discussion sur les finalités de l'éducation reste cependant le préalable de toute discussion possible à ce sujet.