

ÉDUCATION À LA CONSCIENCE

ÉDUCATION DE LA CONSCIENCE

Inter-commissions

6 et 7 mars 2001

SOMMAIRE

Ouverture (Paul Malartre)	p. 1
Introduction (André Blandin)	p. 6
Éducation à/de la conscience : synthèse des travaux en ateliers (Joseph Decoopman)	p. 11
Pour une éducation de la conscience (Bruno-Marie Duffé)	p. 15
Conclusion (André Blandin)	p. 31
Épilogue	p. 33

OUVERTURE

*Paul Malartre*¹

Je voudrais en ce temps de lancement de ces deux jours de travail, vous redire que cette première, à savoir la réunion des cinq commissions du Comité National de l'Enseignement Catholique, si elle est bien sûr intéressante dans son principe est aussi un symbole extrêmement important.

Une illustration du caractère propre

Le caractère propre de l'Enseignement catholique - et je suis toujours agacé quand on nous répète, qu'il ne se définit pas - nous l'avons ici. Le caractère propre de l'Enseignement catholique n'est pas un état, une situation. Le caractère propre est un lien qui unit dans une même démarche, l'acte pédagogique, l'accueil des plus défavorisés, la proposition explicite de Jésus-Christ en catéchèse et qui, bien sûr, est irradié par la démarche pastorale et par la volonté d'ouverture à l'universel.

Je réfléchissais aux titres de ces cinq commissions. Faut-il en rajouter ? Je ne le crois pas ! La pastorale, la catéchèse, la pédagogie, l'attention aux plus en difficulté et la démarche d'ouverture à l'universel, nous expriment ce caractère propre de l'Enseignement catholique. Un caractère propre qui lit toutes ces activités et démarches éducatives, et leur donne force.

La transversalité passe peut-être par la pastorale. Pour nous, la pastorale, c'est essayer de vivre un sens de l'homme éclairé par l'Evangile. Le Père Lamotte employait une formule que j'ai volontiers retenue dans son guide pastoral : « la pastorale, c'est l'art de vivre ensemble en référence à Jésus-Christ. » À partir de là, nous pouvons décliner le « reste ». Nous pouvons rappeler que la catéchèse, l'éveil à la Foi - découverte, proposition de Jésus-Christ - nous invitent justement à ne pas vivre - comme on a peut-être eu tendance à le faire dans l'Enseignement catholique - ce qu'on a appelé, parfois un peu méchamment, une pastorale de l'enfouissement.

Mais la catéchèse, si elle est pour nous essentielle dans le cadre du projet éducatif de nos établissements, ne peut, à elle seule, spécifier l'Enseignement catholique. Là encore, autre agacement, que d'entendre encore quelquefois, que l'Enseignement catholique serait une sorte d'enseignement public auquel on ajouterait de la catéchèse. Ou ce qui est encore peut-être pire, entendre dire que la différence entre un lycée public et un lycée privé tient à ce que l'aumônerie est à l'intérieur de l'établissement dans l'Enseignement catholique et à l'extérieur dans l'Enseignement public. En disant cela, je veux rappeler que la catéchèse n'a de valeur - partout mais avant tout dans l'Enseignement catholique - que si elle s'inscrit en cohérence réciproque avec ce qui est vécu au quotidien dans l'acte pédagogique et l'acte éducatif.

Nous savons bien que l'acte d'enseigner dit quelque chose du sens de l'homme que l'on veut développer. Quand, à une certaine époque, je me suis intéressé particulièrement aux enfants autistes, j'ai appris, qu'à ce niveau de handicap profond, la méthode pédagogique retenue disait beaucoup du sens que l'on avait du handicap. Certaines méthodes pédagogiques visent plutôt l'acquisition de réflexes conditionnés et s'apparenteraient presque, excusez le terme, au dressage. D'autres essaient, à partir de difficultés énormes, de développer, peu à peu une responsabilisation, même très parcellaire, et disent quelque chose du sens de l'enfant que l'on veut bâtir. Nos choix pédagogiques et éducatifs ne sauraient donc être neutres.

Dans ce rapide parcours, j'allais dire, de l'emboîtement et de l'articulation entre tout ce que vous représentez par chacune de vos commissions, il faut évoquer aussi ce que nous rappelle le Statut. Dans son optique, nous ne sommes pas des établissements d'enseignement catholique, mais des établissements catholiques

¹ Secrétaire Général de l'Enseignement Catholique.

d'enseignement. Ce qui veut dire, entre autres, que nous ne pourrions pas nous appeler catholiques s'il n'y avait pas cette dimension d'ouverture à l'universel : ouverture, ici, dans l'établissement, ouverture vers l'ailleurs.

Les bonnes raisons de faire des Assises

Les Assises vont s'inscrire dans cette cohérence transversale de l'Enseignement catholique qu'explicitent très bien les cinq commissions. Nous avons souhaité engager une réflexion de tout l'Enseignement catholique.

Je rappelle les raisons qui nous ont amenés à engager cette démarche d'Assises.

- Les dernières Assises se sont déroulées il y a sept ans. Or, sept années représentent un temps particulièrement long, dans la démarche éducative, en raison par exemple des mutations accélérées des générations d'élèves et de parents.

Par ailleurs, les Assises de 1993 et le document « Donner du sens à l'école » rédigé à cette occasion, n'ont pas, à notre avis et pour des raisons diverses, été parfaitement exploités. Le document « Donner du sens à l'école », dans sa dernière partie, décrivait en effet un certain nombre d'engagements pour les années suivantes. Ils n'ont pas été tenus. Il nous est apparu qu'il était de notre devoir maintenant de le faire. Il n'est pas trop tard ! Au contraire... Cela d'autant plus que ce document – c'était son titre – mettait l'accent sur l'importance aujourd'hui, de parler de sens et de s'interroger sur le sens. L'intuition, qui a sous-tendue les Assises de 1993, était donc bonne. Elle était anticipatrice. En effet, rappelez-vous, en 1993, il n'était pas fréquent de s'interroger sur le sens. Aujourd'hui, ça éclate partout. Nous avons donc à prolonger cette réflexion.

- Autre raison d'enter en Assises, les interrogations, les réflexions que suscite notre système éducatif. Elles portent plus particulièrement aujourd'hui sur le collège ou les IUFM. Alors qu'environ un jeune sur deux, après la classe Terminale, perd au moins une année à s'orienter de façon pertinente, la réflexion pourrait aussi être axée sur le post-bac. Il nous apparaît qu'entre les attentes des familles et des jeunes à l'égard de l'École et les réponses que celle-ci apporte, le décalage se creuse. Le temps est venu, où de simples ajustements ou encore des réformes de l'enseignement ne suffisent plus, assurément dans le domaine pédagogique, mais surtout dans le champ de l'éducatif. Le temps est venu de faire preuve d'un renouvellement courageux et audacieux.

Quand on observe les interrogations qui traversent le système éducatif depuis deux années, on constate qu'elles portent assez peu sur la chose scolaire. Elles touchent à la violence scolaire. Voilà qui mérite réflexion. Il est beaucoup question beaucoup d'éducation affective et sexuelle. Quels engagements - sur ces sujets et sur bine d'autres – l'Enseignement catholique français, au seuil de ce siècle et de ce millénaire, va-t-il prendre ?

- Mais, la raison sans doute essentielle pour nous chrétiens, de cette démarche d'Assises, tient au Jubilé. En effet, chrétiens en Eglise, nous sommes tous invités, par cette démarche de Jubilé, à parcourir 2000 ans de christianisme pour mieux entrer dans l'espérance des temps nouveaux. C'est là que réside le sens profond de nos Assises. Dans le souffle du Jubilé, la démarche d'Assises nous invite, par un ressourcement auprès de nos fondateurs et, dans leur sillage, auprès de tous les acteurs qui ont fait l'histoire de l'Enseignement catholique et lui ont donné sa raison d'être, à être, à notre tour, des pionniers. C'est dans cet esprit que nous souhaitons que votre réflexion de ces deux jours, que le travail déjà amorcé depuis longtemps dans chacune de vos commissions, nous permettront d'être créatifs. C'est une façon indirecte de dire, vous l'avez compris, que nous comptons sur vous.

Les grands chantiers à ouvrir

Permettez-moi maintenant d'évoquer, à grands traits et sans prétendre à l'exhaustivité, ce qui semble déjà se dessiner comme chantiers.

- Nous ne pourrions sans doute pas échapper à une proposition, à un discours, à une mise en œuvre sur l'âge du collège. Il n'est pas dit que le clivage actuel collège / lycée professionnel soit pertinent à terme. Ce qui nous a piégés dans le collège unique, c'est l'idée que, au nom de l'égalité des chances - que bien évidemment nous ne discutons pas – il fallait proposer à tout jeune un enseignement à peu près identique. Nous progresserons par la pluralité des propositions. Il y a là des pistes à explorer.
- Dans le champ de l' AIS, en termes d'accueil des élèves, l'Enseignement catholique a progressé. Nous sommes cependant encore loin du compte. Aujourd'hui, beaucoup d'enfants qui souffrent de handicaps ne sont toujours pas scolarisés comme il le faudrait.

Ne devons-nous pas – en lien d'ailleurs avec mes propos précédents sur le collège - chercher ce qui serait de l'ordre des passerelles ? Il y a sans doute lieu d'imaginer de quelque chose entre la CLIS et l'enseignement qu'on dira « ordinaire » en école, ou encore entre la SEGPA et, on dira, l'enseignement habituel en collège ?

- La coupure entre formation initiale et formation continue va aller en s'atténuant, et cela à tous les niveaux. Dans les années qui viennent, les établissements catholiques d'enseignement ne pourront sans doute plus se contenter de n'accueillir que des enfants, adolescents, jeunes de 2 à 18 ans. Nous avons à explorer en direction des établissements de la seconde chance. Pourquoi ne pas aider un jeune de 20 ans, 25 ans et plus à passer un baccalauréat ? Alors même qu'on prédit aux jeunes qui vont entrer dans la vie active, qu'ils exerceront sans doute, trois, quatre, cinq, six professions, très différents les unes des autres, on comprend que notre formation doit de plus en plus s'orienter sur l'adaptabilité et sur la reprise de formes de scolarité à tout âge de la vie. Les besoins vont aller en s'accroissant et il appartient à l'Enseignement catholique de voir en quoi il peut être utile à tout âge. Il y a là un projet qui se cherche.
- La commission nationale de pédagogie a évoqué l'importance de la relation école/famille. Nous avons beaucoup à faire. Il est même parfois permis de se demander si, dans certains endroits - d'après les échos que nous pouvons recueillir dans nos rencontres et déplacements – nous ne sommes pas en train de reculer sur cette collaboration ou cette complémentarité éducative école/famille. Voilà encore une piste de travail.
- L'Enseignement catholique manifeste une certaine frilosité à l'égard de la concertation. C'est à peine, un établissement catholique sur deux qui est doté d'un conseil d'établissement. Qu'on l'appelle conseil d'établissement ou de toute autre façon, y a-t-il un lieu, où, autour du chef d'établissement responsable de la communauté éducative, on se rappelle ce que l'on veut vivre dans l'établissement on dialogue, on échange, on évalue ... ?
- Nous entendons aussi profiter de cette démarche d'Assises pour nous réinterroger sur le projet social de l'Enseignement catholique : comment le projet social de l'Enseignement catholique incarné dans chacun de nos établissements s'inspire de la pensée sociale de l'Eglise ? Dans ce domaine, nous avons sans doute à réfléchir selon de deux axes essentiels :
- Savons-nous encore, comme nous y invite l'Eglise, dans les relations entre les personnes distinguer la personne et sa fonction ? Alors que toutes les personnes ont même dignité, quelles que soient leurs tâches et leurs fonctions dans l'établissement, n'y a-t-il pas encore trop de hiérarchies qui ne sont pas de l'ordre des fonctions ?
- N'avons-nous pas encore parfois tendance à confondre pouvoir et autorité dans le domaine des relations entre les personnes dans nos établissements ?

Voilà des pistes de travail sur lesquelles nous souhaiterions avoir des paroles, si possible fortes, pour mettre en cohérence ce que nous disons, ce que nous disons de ce qui nous inspire - l'Évangile, la pensée sociale de l'Église - et ce qui se dit dans les relations enseignants/élèves, personnel/élèves, adultes entre eux dans nos établissements.

- Dans le champ de l'éducation affective et sexuelle, nous avons aussi quelque chose à dire à l'occasion de ces Assises. Un important travail est en cours². Cette réflexion relative à l'éducation affective nous amène à aborder la question de la mixité. Une question jusqu'alors peu travaillée tant dans l'Enseignement public que dans l'Enseignement catholique. Or, les changements familiaux et conjugaux que nous connaissons, qui atténuent assez souvent le rôle du père, parfois celui de la mère, font que les élèves, dès l'école et en collège, ont eux-mêmes du mal à vivre et à percevoir l'identité sexuée. Par ailleurs, nous savons que la mixité ne se vit pas de la même manière selon qu'on est en grande section de maternelle, en CM2, en 3^e ou en Terminale. Sans remettre en cause, en aucune façon, la mixité dans nos établissements, il convient de poursuivre la réflexion engagée sur ce thème.
- Nous aurons sûrement quelque chose à dire, dans le cadre de ces Assises, sur l'interculturel, l'interreligieux, et, dans la mesure où dans nos établissements tous ne professent pas une confession, sur ce qu'on pourrait appeler le contact avec la non-croyance.

À cet égard, peut-être serait-il opportun de réfléchir, en termes de mission d'Église, à la façon dont l'Enseignement catholique peut vivre profondément son projet éducatif, sa spécificité quand les critères de choix de l'Enseignement catholique par les familles et les élèves sont de plus en plus divers. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas, chez chacun, en chaque famille et en chaque élève, une quête éducative et spirituelle. Quête spirituelle que les uns ou les autres peuvent avoir quelques difficultés à formuler. Nous devons être attentifs à tout cela alors même que l'Enseignement catholique accueille, dans ses établissements, de plus en plus de musulmans ou de jeunes d'autres confessions. La question est bien de savoir comment, aujourd'hui, dans un milieu de plus en plus divers au point de vue culturel et religieux, être école catholique

Ce sont là quelques pistes que, nous sentons se dessiner. N'y voyez pas un ordre du jour pour vos travaux ! J'avais simplement pour prétention de vous exposer les thèmes, les chantiers sur lesquels l'Enseignement catholique aura bientôt quelque chose à dire et à faire. Il va de soi que la porte reste largement ouverte.

Passion d'espérance !

Je terminerai par un petit commentaire sur ce que nous ressentons de ces Assises. Nous avons participé, les uns et les autres, à beaucoup de rassemblements et de temps forts. Des dates sont retenues jusqu'en décembre 2001. Nous aurons visité, je crois, à peu près toutes les régions et presque tous les départements. Certes, certains résistent et tardent à s'engager dans la démarche initiée le 16 septembre 2000. Mais globalement, nous pouvons dire que les choses sont bien parties.

Nous avons eu quelques rencontres et rassemblements impressionnants : là 1100 chefs d'établissement, ailleurs 1000 enseignants, dans des diocèses plus petits, 30 écoles réunies, chacune apportant déjà son projet innovant et astucieux. Notre rôle à nous, responsables nationaux, est précisément de faire s'exprimer tout ce qui pourrait rester caché. D'autres dates sont fixées pour ce « printemps de l'Enseignement catholique » - j'emprunte cette expression à une région - un « printemps que nous allons vivre ensemble, un de ces temps forts dont nous avons besoin, qui nous encouragent parce qu'ils mettent en avant, dans la perspective des Assises, les réalisations déjà conduites et les projets à venir

² Cf la parution du vu document de Croire Aujourd'hui « Apprendre à aimer ». Cf. également la préparation d'un Okapi au niveau du collège.

Il importe de souligner que la démarche qui est engagée et ce titre « Éduquer, passion d'espérance » sont en parfaite adéquation. Ce titre avait pourtant reçu un accueil un peu froid : non relayable par les médias en raison même du terme d'espérance, dans l'Enseignement catholique lui-même « trop catho » aux dires de certains. Quelques mois après le lancement de ces Assises, il apparaît que c'est sur ce terme d'espérance qu'il nous faut travailler.

Jeudi, vendredi, et samedi vont se tenir, en Guadeloupe, les journées nationales de l'Enseignement catholique des Antilles : Guyane, Martinique, Guadeloupe. Seront présents - et ce sera un peu une première - Monsieur Denis, Président de la Fnogec, Monsieur de Labarre, Président de l'Unapel et moi-même. Et nous aurons une journée nationale de l'enseignement catholique pour les Antilles. Nous allons bien sûr présenter les Assises. Je recevais, hier encore, un fax me disant : « nous espérons que vous nous parlerez d'espérance à partir du titre des Assises. »

Parce qu'il faut aider les jeunes à réfléchir sur le sens de sa vie à partir du sens de l'école, à partir du sens de la préparation à un métier, il convenait assurément de lancer les Assises. Rappelons-nous que l'Enseignement catholique par excellence, au nom de ses références, au nom de l'Évangile, est convaincu que tout élève - même le plus « difficile », même le plus « pénible » - a un avenir. C'est ce que nous avons voulu rappeler dans cette « passion d'espérance ». Au nom de notre foi en la résurrection, nous ne pouvons pas nous inquiéter des mutations que nous vivons, nous ne pouvons pas les déplorer, les regretter. Nous avons au contraire à nous rappeler que chaque jeune a un avenir. Et c'est avec cette espérance, que nous partageons ensemble, que je vous souhaite un bon travail.

INTRODUCTION

André Blandin³

La première raison de notre rassemblement tient à l'habitude qu'avaient prise vos Présidents de se réunir régulièrement depuis quatre ans maintenant et d'échanger sur les ordres du jour et les réflexions de chacune des commissions.

Puis, nous nous étions dit que, puisque nous nous voyons régulièrement, nous pourrions presque imaginer des réflexions communes aux commissions. À ce moment-là, souvenez-vous, nous avons choisi comme sujet transversal à l'ensemble « Personne et Société ». Les rapports entre la personne et la société : comment intégrer à la société et respecter l'évolution des personnes dans leurs richesses et, en même temps, comment les aider dans leurs difficultés ?

C'est un peu le thème transversal que nous avons choisi pour notre projet d'éducation de la conscience ou à la conscience, qui est proche de cette première réflexion.

La deuxième raison de cette réunion est bien sûr la mise en route des Assises de l'Enseignement catholique. Les commissions sont des instances de réflexion et de consultation du Secrétariat Général et du Comité National de l'Enseignement Catholique. Il est donc normal qu'elles soient en première ligne pour la préparation de ces Assises et ensuite, pour leur suivi, cela va de soi.

Pour ce modeste propos d'introduction, trois chapitres :

- le premier que j'ai intitulé : « se situer et se connaître », conséquences de cette réunion ;
- le deuxième sera une réflexion sur le fond de notre projet éducatif ;
- le troisième est l'objectif que vous connaissez, sur lequel nous allons travailler : proposer des orientations en fonction des Assises.

Se situer et se connaître

Qui êtes vous ? Qui sommes-nous dans cette salle ? Vous n'êtes pas n'importe qui ! En effet, quand on regarde les instances nationales de l'Enseignement catholique, on s'aperçoit que vous êtes fort bien placés.

C'est ce qui apparaît sur l'organigramme (Cf. page 10) qui reprend le Titre V du Statut relatif aux Instances nationales de l'Enseignement Catholique.

Le Statut de l'Enseignement catholique combine deux mouvements :

- un mouvement de type associatif qui remonte des établissements vers les CODIEC⁴, vers les instances régionales ou nationales ;
- un mouvement qui part du haut, qui est lié à la nomination personnelle : au niveau de l'établissement, le chef d'établissement qui est nommé par sa tutelle ; au niveau du diocèse, le directeur diocésain qui est nommé par son Evêque ; et au niveau national, le Secrétaire Général qui est nommé par la Conférence des Evêques et les Secrétaires Généraux adjoints qui sont nommés par le CEMSU⁵.

Nous avons continuellement, dans l'Enseignement catholique, ce mouvement descendant et ce mouvement ascendant.

³ Secrétaire Général adjoint de l'Enseignement Catholique.

⁴ Comité diocésain de l'enseignement catholique.

⁵ Comité épiscopal du monde scolaire et universitaire.

En ce qui concerne le national, la charnière, le point de rencontre entre ces deux mouvements est le Comité national, lui-même présidé par le Président du CEMSU et la Commission Permanente qui est l'ultime instance qui est élue dans le système de l'Enseignement catholique.

Le Comité National de l'Enseignement Catholique

Le Comité National est composé de représentants de toutes les organisations et associations de l'Enseignement catholique.

Sa fonction est définie à l'article 50 : « Le Comité National est à la fois le garant de la continuité de l'Institution et l'instance qui fournit l'impulsion nécessaire aux évolutions souhaitables en tenant compte de l'initiative des établissements. »

La Commission Permanente

Ce Comité national élit une Commission Permanente qui comprend actuellement une quinzaine de membres, à savoir : le Secrétaire Général, ses deux Adjoints, les délégués généraux et une dizaine de membres qui – c'est là aussi une caractéristique de l'Enseignement catholique - sont élus à titre personnel comme conseillers du Secrétaire Général. Ils ne représentent pas directement leur organisation mais, comme ils sont tous issus d'organismes ou d'organisations de l'Enseignement catholique, évidemment ils parlent aussi en fonction – sinon, au nom – de leur situation dans les organismes.

Le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique

Il est composé du Secrétaire Général nommé par la Conférence des Evêques de France, des deux Secrétaires généraux, des deux délégués généraux. Leur rôle est d'assurer en quelque sorte l'interface entre l'Enseignement catholique et les pouvoirs publics en particulier⁶.

Ce rôle est complexe : « La mission du Secrétaire Général, d'ordre administratif, pédagogique et pastoral, est de coordination et d'exécution en vue de promouvoir la politique de l'Enseignement Catholique qui est définie par le Comité National en lien avec le Comité Épiscopal du Monde Scolaire et Universitaire⁷. »

Les organismes nationaux de l'Enseignement Catholique

Ils sont au nombre de quatre : le CNEAP⁸, la FNOGEC⁹, l'UGSEL¹⁰ et l'UNAPEC¹¹.

Bien qu'ils ne soient pas tous de même nature et qu'ils aient chacun leur fonction, ils sont respectivement créés et reconnus dans le Comité National pour des missions précises.

Ils ont la liberté d'élaborer leur propre politique. Le Secrétaire Général ou ses représentants sont toutefois présents dans les Conseils d'administration. Ils ont, en quelque sorte, le pouvoir de tutelle ou de veto dans certains cas. Ces organismes doivent fournir un rapport au Comité National dont ils dépendent.

Les commissions nationales

Ce sont des instances de réflexion et de consultation du Comité National. Les commissions dépendent donc du Comité National.

Quant aux membres des commissions, ils sont nommés, sur proposition de leurs organismes d'origine, avec l'accord du Secrétariat Général. C'est explicite dans le Statut.

Comme je vous le disais tout à l'heure, vous n'êtes pas n'importe qui dans l'organigramme de l'Enseignement Catholique.

⁶ Cf. article 63 : « Il assure les relations de l'Enseignement Catholique comme tel avec les pouvoirs publics. »

⁷ Article 62.

⁸ Comité National de l'Enseignement Agricole Privé.

⁹ Fédération Nationale des Organismes de Gestion des Établissements de l'Enseignement Catholique.

¹⁰ Union Générale et Sportive de l'Enseignement Libre

¹¹ Union Nationale pour la Promotion pédagogique et professionnelle dans l'Enseignement Catholique.

Une réflexion de fond

Je pense qu'il est inutile devant vous, de rappeler ce qui fait le cœur du projet éducatif de nos établissements, ce que l'on appelle, d'un mot barbare, « le caractère propre ». Ce dernier est bien de lier enseignement, éducation et recherche et témoignage sur le sens. Et ce, évidemment, dans le respect du cheminement des personnes et en misant sur leurs capacités à grandir. Bref enseigner !

Je ne vais pas dépeindre à nouveau devant vous, l'ensemble du décor de l'Education Nationale dans lequel nous évoluons maintenant. C'est une situation qui, par certains côtés, est une situation de crise. Il suffit de lire la presse : tout ce qui s'écrit sur la violence scolaire, tout ce qui se dit ou ne se dit pas sur le collège ou le lycée professionnel et les 60 000 jeunes qui sortent du système éducatif sans formation actuellement.

Nous sommes sur un fond de crise. Un fond de crise d'une école :

- qui, dans sa partie amont, est coincée par la difficulté qu'elle a à enseigner les fondamentaux, faire apprendre tout simplement à parler, lire, écrire et compter ;
- et qui, sur sa partie aval, est évidemment concurrencée par d'autres moyens de diffusion des connaissances et de la culture. Je vise ici les « mutimédia », les « TICE » et la difficulté qu'ont les enseignants à faire la part, dans un exposé, entre ce qui est copié et collé, récupéré sur Internet, et ce qui relève de la réflexion personnelle des élèves.

Cela provoque une nouvelle posture, un nouveau métier pour l'enseignant. Il n'est plus, vous le savez, uniquement le transmetteur de connaissances mais celui qui accompagne l'élève, lui apprend à chercher lui-même ses propres informations et à les sélectionner. En réalité, il y a quelque chose de très intéressant, puisque nous retrouvons le pédagogue, la montée de la pédagogie, de l'accompagnement de l'élève au sens étymologique du terme. Ce changement de métier d'enseignant peut aussi vous réjouir. Nous avons à travailler là, des choses nouvelles.

Comme le disent François Dubet et Marie Duru-Bellat, dans *L'hypocrisie scolaire*¹² : « La société est rentrée dans l'école et les enseignants sont obligés, bon gré mal gré, de se transformer en travailleurs sociaux. » Force est de constater que la demande éducative vis-à-vis de l'école, qu'elle vienne des familles ou de la société, est de plus en plus forte. Cette demande s'accroît peut-être même au-delà de ce que l'école peut supporter. À cet égard il convient sans doute de reconstituer ce tissu entre l'école et la famille, qui existait autrefois, et qui a complètement disparu.

Philippe Meirieu affirme que « l'école n'est pas un service public mais une institution recours, porteuse de valeurs ». Souvenez-vous du colloque des lycéens en 1998, lorsqu'ils réclamaient plus de comportement adulte, quand ils disaient : « Donnez du sens à nos apprentissages, dites-nous à quoi ça sert ! »

Une enquête conduite, il y a trois ans, par Robert Ballion, mettait en évidence qu'il n'y avait aucun rapport, pour les lycéens, entre ce qu'ils faisaient au lycée et ce qu'ils feraient plus tard.

On comprend leur désespérance ; on comprend leur demande de sens !

Nous sommes là au cœur de la session qui s'ouvre maintenant : « L'éducation de et à la conscience ».

Enseigner, éduquer, réécrire, non pas « donner du sens » mais « accueillir le sens ». La formule des Assises de 1993 - « Donner du sens à l'école pour donner du sens à la vie » - était assurément bonne. Mais peut-être étions-nous trop volontaristes : nous apprenons à discerner le sens, à le découvrir. Nous sommes là pour en témoigner mais nous ne donnons pas le sens, nous n'en sommes pas l'origine !

Permettez-moi cette citation. « Je rappelle que le sens que l'on donne à l'institution école dépend du sens que l'on donne à sa vie. Mais le chrétien donne-t-il sens à son existence ? Est-il le créateur du sens de sa vie ? En rigueur de termes, non. Il accueille en effet la révélation de Dieu sur l'homme : il accueille un salut que Dieu lui accorde gratuitement. Il reconnaît que cette révélation donne sens à son existence et à l'Histoire, mais il ne

¹² Le Seuil, 2000.

donne pas lui-même ce sens, il l'accueille comme une Bonne Nouvelle. » Ces propos sont de Monseigneur Coffy¹³ qui revient sur « Donner du sens à l'école ».

L'existence de plusieurs commissions ne signifie pas que chacune d'entre elles, chacun d'entre vous, est en quelque sorte spécialisé(e) sur l'un des trois aspects que je viens de donner : enseigner, éduquer, et témoigner du sens. Séparer ainsi les commissions serait une erreur. Chaque commission a sa propre entrée certes, mais chaque commission doit être aussi à même d'aller jusqu'au sens. La Commission nationale de pédagogie ne peut pas ignorer qu'à travers les postures de l'enseignant, la pédagogie pratiquée ou la didactique enseignée, sont porteuses d'une certaine vision de l'homme. Par ce qu'il dit ou ne dit pas, par ce qu'il fait ou ne fait pas, un enseignant traduit ou trahit des valeurs.

Il en est de même pour la Commission de pastorale. Certes elle a une entrée bien spécifique mais, en même temps, elle est en lien avec ce qui se passe en termes d'enseignement ou de pédagogie, pour les raisons que j'évoquais à l'instant.

Et l'on pourrait ainsi prendre l'ensemble des commissions.

Nous sommes donc à pied d'œuvre pour manifester cette transversalité de notre recherche.

Les propositions

Proposer des orientations. Je rappelle que l'Enseignement catholique s'est engagé, au cours des Assises, à formuler des propositions. Elles s'enracineront dans les pratiques qui remonteront du terrain dans le travail des instances nationales, en particulier de votre travail durant ces deux jours.

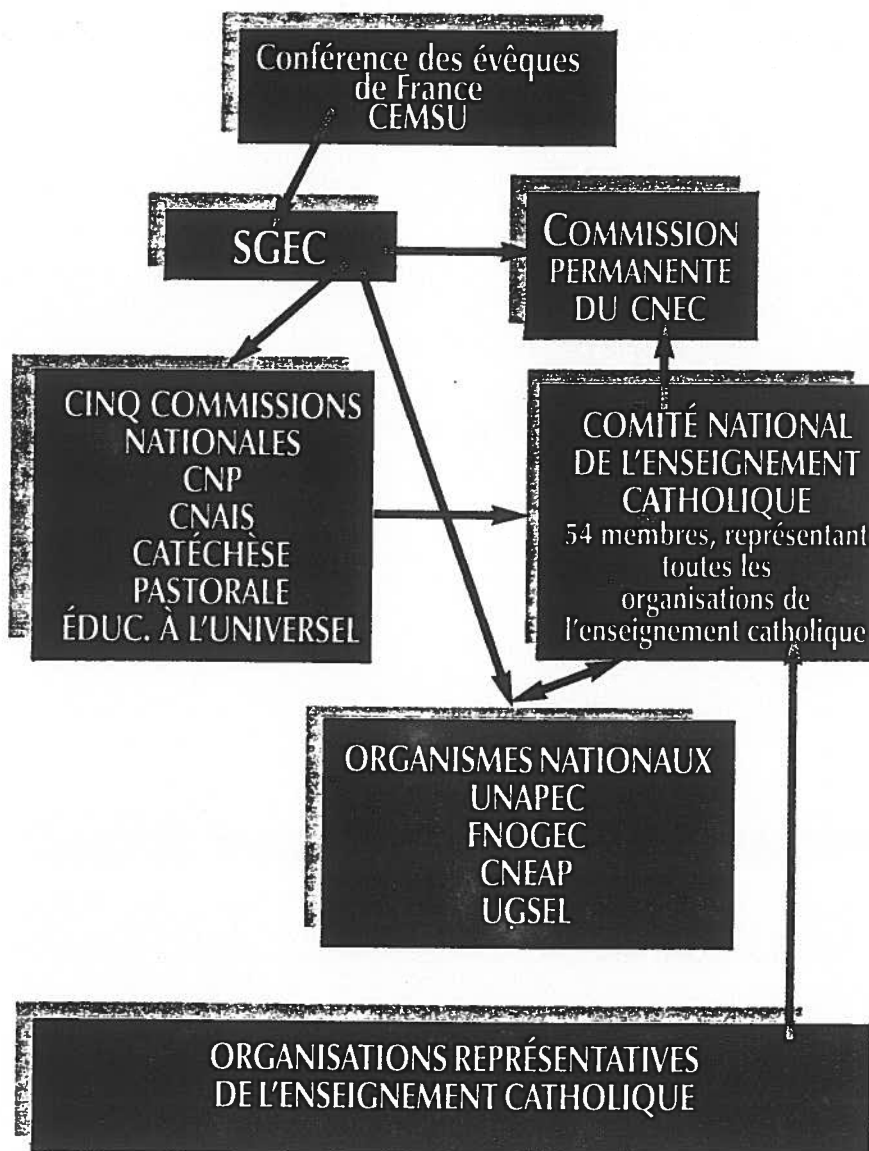
L'Enseignement catholique doit proposer des orientations qui s'inscrivent dans la ligne de ses fondateurs. Quels qu'ils soient, ils avaient toujours la même démarche.

- D'abord recenser les besoins éducatifs non couverts et y répondre en fonction d'un projet éducatif de leur vision de l'homme.
Il ne s'agit pas simplement de répondre à des besoins éducatifs, encore faut-il le faire avec un projet éducatif et le conjuguer avec les attentes des jeunes. La société est non pas le simple reflet de l'école, l'école prophétise aussi la société que nous voudrions.
- Ensuite manifester que cette réponse au besoin éducatif s'enracine dans le Christ et son Évangile, c'est-à-dire lier enseignement, éducation et révélation du sens.

Ces orientations sont destinées à l'ensemble du système éducatif. Il y a 40 ans que nous sommes associés à l'État. Je dis habituellement que l'association à l'État fait partie de notre caractère propre. En conséquence, il ne faut pas se lamenter, comme le font certains, de ce que l'enseignement public ait adopté un certain nombre de réformes que nous avons imaginées. Tant mieux ! S'il les a adoptées, c'est probablement qu'elles étaient pertinentes et tant mieux ! Si elles peuvent servir à tout le monde, tant mieux ! Si cela peut donner sens à ce que nous faisons aujourd'hui, tant mieux aussi !

Pour conclure je rappellerai qu'il n'y a pas d'avancée possible en direction de l'innovation, dans l'ensemble de la structure de l'Enseignement Catholique, si les rapports entre les personnes et les organismes ne sont pas des rapports de confiance. Confiance qui se nourrit de connaissance mutuelle, qui se nourrit de vérité dans la parole.

¹³ ECD 1991 de janvier 1995, « Réflexion théologique sur le sens ».



ÉDUCATION À/DE LA CONSCIENCE – TRAVAUX EN ATELIERS

Questions posées aux groupes par Bruno-Marie Duffé

- Si l'on vous demandait de définir « la conscience morale », que diriez-vous ?
- La morale est-elle pour vous une « affaire d'éducation » ? En dehors de l'éducation, qu'est-ce qui entre, selon vous, dans la capacité d'une personne à se forger un jugement moral ?
- Partagez-vous l'opinion selon laquelle « la conscience morale » est « une affaire strictement personnelle » ?
- Quel lien établissez-vous entre la primauté donnée à la conscience morale personnelle et la relativité des valeurs, des références, voire des impératifs moraux, actuellement ?

Synthèse des travaux de groupe Joseph Decoopman¹⁴

1 / La morale comme « capacité à »

- Il y a quelque chose au fond de l'homme. Ce quelque chose est latent. Ceux qui se sont exprimés -> une génération pour laquelle la morale n'est plus une morale close, définie dont on hériterait et dont il suffirait de prendre conscience au fil du temps.

« La conscience morale est la capacité active à discerner le bien du mal et le chemin de vie du chemin de mort. »

« Capacité de l'homme de reconnaître et mettre en œuvre les exigences requises pour exercer son métier d'homme en référence à des valeurs et des normes. »

« Capacité d'une personne à se forger un jugement moral. »

« Capacité à exprimer ce que je suis par rapport à un idéal et à juger ce que je fais par rapport à cet idéal. »

- Ce quelque chose qui est latent est à développer. D'où l'idée de processus, de quelque chose qui est en devenir ou en construction.

« La conscience morale se construit sans cesse. Elle n'est jamais acquise de façon définitive. »

« La conscience morale comme processus de mise à distance, de mise en doute, d'innovation, de prise de risques »

« A partir d'un potentiel, des apports des autres, et de l'expérience, la conscience morale se forge progressivement dans une recherche de cohérence à travers tensions et divergences. »

- Parce qu'il y a processus, apparaît l'idée d'éducabilité.

« On pose le processus d'éducabilité chez toute personne. »

« Pour ce faire, il nous paraît capital de croire en l'éducabilité de chacun. L'avenir est toujours possible. »

¹⁴ Vice-Président de la Commission Nationale de Pédagogie.

2 / Mise en opposition, mise en dialectique

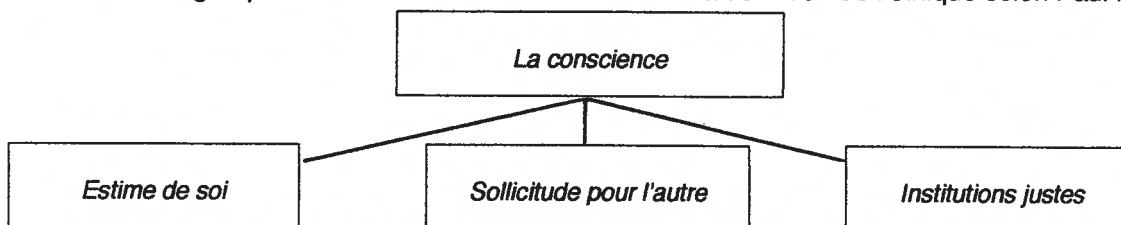
- Individu et société ou encore individuel et communautaire

« La construction d'une conscience morale est individuelle, mais ne peut se faire (se construire) sans les autres »

« La conscience morale est une affaire personnelle, elle exige l'altérité pour sa mise en actes. Mais le développement de la conscience morale ne peut se faire sans une référence responsable à la morale commune, laquelle est à penser ensemble. »

« La conscience morale est une affaire personnelle au sens où elle renvoie aux choix individuels. Mais elle ne prend sens que dans le collectif. »

Les travaux de groupe mettent en évidence l'influence de la définition de l'éthique selon Paul Ricoeur.



- Universel et relativité

« Comment résoudre la tension entre le caractère universel et absolu d'une conscience morale et sa relativité dans les rapports avec le temps, l'espace et les relations aux autres ? »

3 / Normes et aspirations

- La morale c'est - il ne faut pas le nier et certains groupes le rappellent - des normes, des interdits qui permettent le vivre ensemble.

« La référence aux normes est essentielle, mais à condition qu'elle revienne en permanence au sens (ça ne se fait pas pour ..., ça se fait en vue de ...) »

« Il y a des interdits fondateurs qui permettent à toute société la constitution de la cellule familiale et la pérennité de l'espèce tu ne tueras pas, tu ne mentiras pas Ces Interdits doivent être pris en compte par l'éducation pour permettre le vivre ensemble. »

- Toutefois la morale n'est-ce pas aussi la réponse à un appel, à quelque chose comme une invitation ?

« La conscience morale, réponse à un appel, à une demande, à une interrogation (question du sens interne et du sens de l'existence) »

C'est à ce sujet qu'on a rapporté la démarche de Lévinas selon laquelle je me sens interpellé par le visage de l'autre.

4 / La référence à l'homme – Le retour à la personne

Pour les organisateurs de la journée, il convenait de travailler sur le triptyque Ecole, Société, Personne. En introduisant le thème « Education à et de la conscience », les organisateurs entendaient rester fidèles à ce souci de la Personne. Plusieurs groupes ont bien senti la question.

- Par exemple en plaçant la morale dans le processus d'humanisation

« La conscience morale est aussi une voix Intérieure qui éveille une humanisation de tout homme, habité par Quelqu'un. »

- On encore en définissant la morale comme « la capacité de l'homme de reconnaître et mettre en œuvre les exigences requises pour exercer son métier d'homme ... »

« La valeur première c'est l'homme vivant sur laquelle se fonde la conscience morale. »

« La conscience morale c'est ce qui fait qu'un homme est Homme. »

« Placer non pas l'élève, en tant que tel, mais l'Homme au centre du dispositif. »

5 / Distance – Choix – Liberté – Responsabilité

La morale est aussi un processus et dans la mesure où c'est un processus - et c'est sans doute là que se joue la spécificité de l'homme - qui permet de prendre de la distance, du recul, de faire des choix, d'exercer sa liberté et d'être renvoyé à sa responsabilité.

- La capacité à prendre de la distance, du recul, le discernement

« La conscience morale comme processus de mise à distance. »

« La morale est une affaire d'éducation. Eduquer, c'est donner au jeune les moyens de se positionner dans la vie par rapport aux valeurs qu'il aura repérées puis intégrées. »

« La conscience morale est la capacité à discerner le bien du mal et le chemin de vie du chemin de mort. »

- La capacité à faire des choix

« La conscience morale implique la capacité de faire des choix personnels. »

- L'exercice de la responsabilité et la liberté

« Le régulateur de l'agir, c'est la responsabilité qui nous renvoie à notre conscience morale. »

« La conscience morale est un discernement avant l'action et une évaluation après l'action, ce qui suppose l'exercice de la liberté. »

6 / La relativité

- Relativité des valeurs

On s'est beaucoup interrogé sur la relativité des valeurs qu'on a interprétées selon plusieurs sens.

- La relativité par rapport au contenu que l'on donne à une valeur (question de vocabulaire)
Exemple « honneur » : des sens différents selon les époques, les groupes et les applications qu'on en fera.

- Relativité en ce sens que mes valeurs ne sont pas celles de l'autre et que les valeurs varient selon les groupes d'appartenance (sociaux, culturels, ethniques)

« La conscience morale est difficile à séparer de l'appartenance à un groupe social, d'une histoire, des référents culturels qu'un groupe s'est donnés.

D'où la nécessité de référer ces valeurs à des valeurs fondamentales. »

« Les valeurs sont relatives selon les contextes dans lesquels elles s'expriment. »

- Relativité en ce sens que les valeurs sont devenues des « objets jetables » qu'on utilisera pendant un temps et qu'on abandonnera pour passer à autre chose.

« Au nom de valeurs communes on peut avoir des actes très différents ; c'est la façon dont on traduit les valeurs en acte qui est relative. »

Devant cette relativité des valeurs, on peut se poser la question de savoir si on peut parler de valeur au singulier.

D'où sans doute la nécessité de développer des constellations ou des bouquets de valeurs, d'articuler les valeurs -> « Timeo hominem unius valoris »

- Relativité plus générale

Question posée par un groupe par rapport à la relativité

« Comment résoudre la tension entre le caractère universel et absolu d'une conscience morale et la relativité dans les rapports entre le temps, l'espace et la relation avec les Autres ? »

Jusqu'où accepter la relativité sans tomber dans « une morale de situation » ?

7 / Le témoignage, l'engagement, le rôle du modèle et de l'adulte

- Les groupes ont souligné l'importance des témoignages, des engagements dans la construction d'une conscience morale

« Témoigner pour répondre aux questions qui se posent. »

« La conscience morale a besoin de personnes de référence, de groupes d'appartenance pour se construire. Cet apprentissage passe par l'exemple, le témoignage ... »

- Jusqu'où les adultes d'aujourd'hui sont-ils des adultes qui savent avoir une parole ?

« Il convient que les adultes jouent pleinement leur rôle d'adultes accompagnateurs, en donnant des clés de lecture et de compréhension des valeurs qui s'imposent pour le bien vivre ensemble.

La référence aux normes est essentielle, mais à condition qu'elle renvoie en permanence au sens (ça ne se fait pas pour ... ; ça se fait en vue de ...). Un des enjeux aujourd'hui est sans doute l'urgence de doter les adultes accompagnateurs d'outils nécessaires à cette mission de faire émerger la conscience morale chez les jeunes. »

8 / Demandes de précisions et de définitions

La conscience morale a été abordée en termes de processus, de mouvement, de mouvance. Il ne faut pas s'étonner que dans beaucoup de groupes émerge une demande de précisions et de définition :

- Conscience de soi et conscience
- Individu et personne
- Société et communauté
- Ethique et morale
- Valeurs, normes et interdits
- Idéal et idéologie
- Morale et citoyenneté
- Les dimensions de la conscience : morale/individuelle/interne ; sociétale/collective/externe ; supracommunautaire/universel.

POUR UNE ÉDUCATION DE LA CONSCIENCE

Bruno-Marie Duffé¹⁵

Je voudrais d'abord vous dire la raison pour laquelle j'ai fait le choix de vous présenter les réflexions qui vont suivre. Je m'aperçois, quand je relis l'histoire qui est la mienne - l'histoire de mon itinéraire intellectuel, l'histoire de mon engagement comme pasteur, comme prêtre - que je dois beaucoup à l'Enseignement catholique. Même si il est difficile de situer exactement les inspirations premières de ces engagements, de cet intérêt pour l'exercice de la responsabilité, je sais que je dois beaucoup à des personnes qui ont été, pour moi, des éducateurs à la responsabilité. Je dois sans doute aussi beaucoup à un certain type d'enseignement, à un certain type de présentation du savoir, qui m'a amené - par le biais de la philosophie en particulier - à m'intéresser à la question du sens, et à la question des rapports entre personne et communauté.

L'enseignement lui-même de la morale, tel que j'ai pu l'expérimenter, m'a amené à une autre remarque. Nous pouvons donner des points de repère et même une pensée morale. Demeure tout entier, le problème - le mystère - de l'évolution et de l'histoire singulière des personnes. En disant cela, je vise à « déculpabiliser » quelque peu les éducateurs, qui tentent de transmettre un certain nombre de références, de valeurs et qui ont mauvaise conscience parce qu'ils ont le sentiment de ne pas être entendus.

J'aborderai trois points dans mon propos. D'abord je chercherai à inscrire le débat de la conscience morale dans une histoire et une culture. Dans une deuxième série de réflexions, je cernerai ce que l'on met sous les termes de conscience et de conscience morale. Enfin je vous proposerai quelques réflexions autour de la compréhension des jeunes dans la perspective d'une éducation à la conscience morale. Cela me conduira à vous présenter un certain nombre des paradoxes auxquels il nous faut travailler.

1 – LA QUESTION DE LA CONSCIENCE MORALE DANS L'HISTOIRE DE LA CULTURE OCCIDENTALE ET DANS L'HISTOIRE DE LA MORALE

Je voudrais commencer par une réflexion à placer en exergue de vos travaux.

« C'est l'histoire tragique d'un court-circuit de la pensée. À quoi bon se torturer dans la recherche interminable et inutile de la vérité, alors qu'on nous la sert toute prête et complète sous la forme d'une idéologie ou d'une doctrine. Les choses deviennent limpides. Il n'est plus de question sans réponse et l'homme est définitivement libéré des épreuves existentielles les plus épuisantes. Le fondement de ce court-circuit de la pensée repose sur l'erreur fatale qu'un produit ingénieux et à la portée de tous - et que représente une doctrine ou une idéologie, sinon un simple produit humain - que donc ce produit ingénieux est à même de décharger les épaules des hommes de leur fardeau de questions incessantes toujours unies dans leur genre et essentiellement incommunicables, à même de transporter l'homme de l'état d'êtres d'interrogation à celui d'existences réformistes. L'erreur consiste à croire que l'on peut remplacer un dialogue implanifiable, interminable et déchirant avec sa conscience par la vision panoramique d'une brochure touristique, qu'à la manière d'un engin à poulies qui nous débarrasse de la peine physique il existerait un produit qui nous libère de notre responsabilité individuelle et de notre douleur immémoriale.¹⁶ »

Ces propos ne sont pas ceux d'un Père de l'Église. Ils ne sont pas non plus ceux de quelqu'un qui aurait puisé dans la réflexion théologique ou dans la tradition chrétienne. C'est à Vaclav Havel - l'actuel Président de la

¹⁵ Le Père Duffé est Docteur en Philosophie, Directeur de l'Institut des Droits de l'Homme et professeur d'Éthique sociale à l'Université Catholique de Lyon.

¹⁶ Vaclav Havel, *Écrits politiques*, Calman-Lévy, 1989 (page 201).

République tchèque - que nous devons ces propos tout à fait intéressants pour notre sujet puisque Vaclav Havel y évoque sa propre histoire et l'histoire contemporaine de son peuple.

Avant de dresser à grands traits les contours de cette culture et de cette histoire dans lesquelles s'inscrit le débat sur la conscience morale, je voudrais vous exposer trois réflexions.

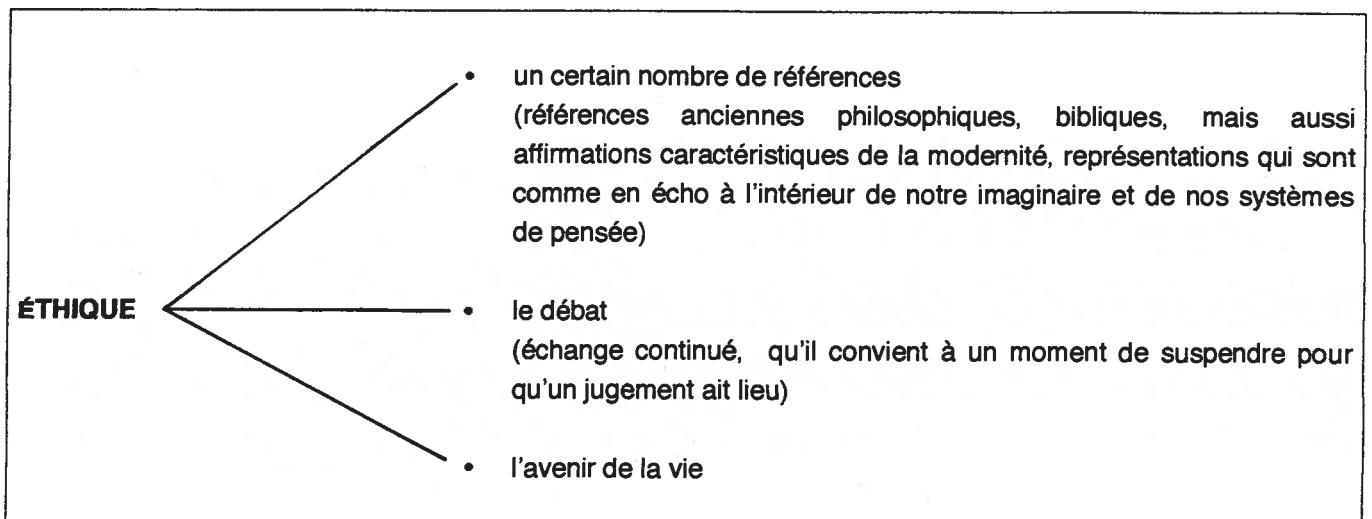
- *Première réflexion* : nous ne sommes pas les inventeurs de l'éthique. La question du « Que faire pour bien faire ? » ou « Que dire pour dire le bien ? » n'est pas une question nouvelle. C'est sans doute même une question permanente et déterminante dans l'histoire de la philosophie occidentale. Nous pourrions dire, pour une part, que cette question structure la philosophie occidentale. C'est du moins ce qu'amènent à penser les relectures incessantes de l'héritage socratique, qui prêtent à Socrate l'intention de faire préciser à ses interlocuteurs ce qui les fait vivre, ce qui les fait parler, ce qui les maintient en situation de quête du sens. Nous ne sommes donc pas les inventeurs de l'éthique. Il s'agit d'une question permanente, qui traverse notre culture et notre mémoire occidentale en particulier. Et pourtant - et c'est un paradoxe premier - en tant que questionnement sur nos raisons d'agir et d'être, sur nos modes de décision, sur notre apprentissage du jugement, l'éthique est à réinventer à chaque époque, comme si l'héritage ne suffisait pas. J'insisterai beaucoup sur cette dialectique entre héritage¹⁷ et réinvention¹⁸ pour suggérer que chaque contexte nécessite de chaque génération qu'elle trouve les moyens de dire ce qui a du sens, ce qui est le bien pour elle, ce qui est le chemin de la vie et, par opposition, ce qui est le chemin du mal et de la mort.
- *Deuxième réflexion* : ce qui est caractéristique de notre approche contemporaine de l'éthique, c'est la considération du sujet, ce que l'on met sous les termes d'individu, de sujet raisonnable. C'est aussi la place centrale conférée au débat, à la négociation, à tout ce qui est de l'ordre de l'échange, du dialogue, de la confrontation, voire de l'affrontement. C'est donc, me semble-t-il, autour de cette tension (considération du sujet-considération du débat) que nous évoluons dans les questions d'éthique fondamentale. Dans le même temps, nous percevons que l'éthique, l'éducation à la morale, la formation ou la formulation même du jugement ne peuvent pas constamment demeurer en débat. Nous devons pouvoir vivre ensemble, décider, nous prononcer. En conséquence, il convient de poser des impératifs éthiques, c'est-à-dire des devoirs, des impératifs comme indicateurs du chemin à suivre. Il y a là une deuxième dialectique, non plus entre sujet et débat, mais entre conscience et loi, celle-ci devant être entendue tant dans son acception civile que dans son acception éthique.
- *Troisième réflexion* : l'idée même de source de l'éthique suggère qu'en amont de nos débats et de nos décisions, se trouvent des inspirations, des convictions et, pour une part essentielle, des représentations¹⁹. Et ces inspirations, ces convictions, ces représentations entrent dans la construction ou l'élaboration de notre jugement moral.

Nous dirons donc, en résumé de ces trois réflexions, que l'éthique contemporaine aurait donc à voir et à faire en permanence avec un certain nombre de références passées, avec le débat présent, et avec l'avenir de la vie. Faire de l'éthique, c'est puiser dans un certain nombre de références, de valeurs, c'est débattre et c'est s'intéresser à l'avenir de la vie.

¹⁷ Héritage au sens de référence morale ou éthique.

¹⁸ Réinvention au sens de reformulation du jugement aujourd'hui

¹⁹ Inspirations comme références que l'on trouve et que l'on retrouve ; convictions comme des affirmations auxquelles on donne crédit et qui nous structurent comme être libre ; représentations comme des systèmes symboliques qui nous aident par exemple à parler de notre humanité, à dire ce qui contribue à la construction de notre humanité



J'en viens maintenant à l'explicitation de la culture, de l'histoire dans lesquels s'inscrit le débat sur la conscience morale. Et pour cela j'envisagerai successivement l'héritage de notre culture et le contexte de la modernité qui est la nôtre aujourd'hui.

L'héritage de notre culture

Pensée de l'être, représentation de l'altérité et conception de la loi sont les trois éléments qui me semblent marquer le passé de notre culture.

- **La pensée de l'être**

L'approche occidentale de l'éthique a été marquée par le fait que la pensée de la construction de la personne, la pensée du chemin et de l'avenir prend sa source non pas dans une pensée de l'agir, de l'avoir ou du savoir, mais dans une pensée de l'être.

Tout être humain a une place dans le monde ; tout être porte en lui le mouvement de son accomplissement : il y a là une double affirmation fondamentale héritée de la philosophie grecque, affirmation qui a structuré notre pensée et qui continue de nous irriguer. Les deux intuitions sont déterminantes ; elles ont évidemment, la deuxième en particulier, des incidences pédagogiques directes. Tout être a une place dans le monde (je ne dis pas encore parce que Dieu l'y a mis) cette place est marquée pour lui. Tout être porte en lui le mouvement de son accomplissement, c'est-à-dire qu'il ne peut trouver cette place qu'à condition de déployer ses possibilités.

Ce schéma - que nous devons à Aristote et qui a été central dans la tradition chrétienne et plus largement occidentale - consiste à envisager l'être dans ses possibilités. Des possibilités dont Aristote dit, qu'au commencement de l'existence, au commencement de l'histoire, elles sont comme enveloppées. Elles sont données sur le mode de la promesse.

Tout être vient au monde avec des possibilités comme « en promesse ». Elle demandent à se développer et à passer de l'enveloppement au développement, via le temps de la maturation et de la maturité. Ces possibilités ou ces puissances, dit Aristote, se développent et s'accomplissent, passent de la promesse à l'acte, puis s'épuisent progressivement. Ces possibilités et l'être s'effacent. Demeure ce que cet être a pu donner de lui-même puisque parmi ces possibilités il y a la possibilité de donner la vie. Ainsi la vie et les capacités de la vie, la vie et la promesse de la vie continuent.

Ce schéma - enveloppement, développement et mouvement - où tout être a une place dans le monde, où tout être porte en lui le mouvement de son accomplissement, a été sollicité pour dire l'intuition à la fois biblique et chrétienne, de développement du projet même de Dieu créateur, créant l'homme co-créateur et lui confiant sa création.

- La représentation de l'altérité

Si nous sommes marqués par cette représentation de l'être, nous sommes également marqués - et c'est la deuxième veine qui irrigue notre culture - par la représentation de l'altérité. En découle cette double affirmation que nous prenons non plus chez les philosophes grecs mais dans la Bible : tout être prend corps d'un Autre, cet Autre est l'Autre absolu. La vie vient donc d'un Autre, nous ne sommes pas les producteurs de la vie, nous recevons la vie, elle nous est confiée ; et cet Autre, dans sa différence radicale et essentielle, rend possible la conscience de notre humanité.

Nous prenons conscience de notre propre humanité, grâce à l'Autre, qui est à distance de nous, qui n'est pas nous et qui pourtant nous appelle à être, à vivre.

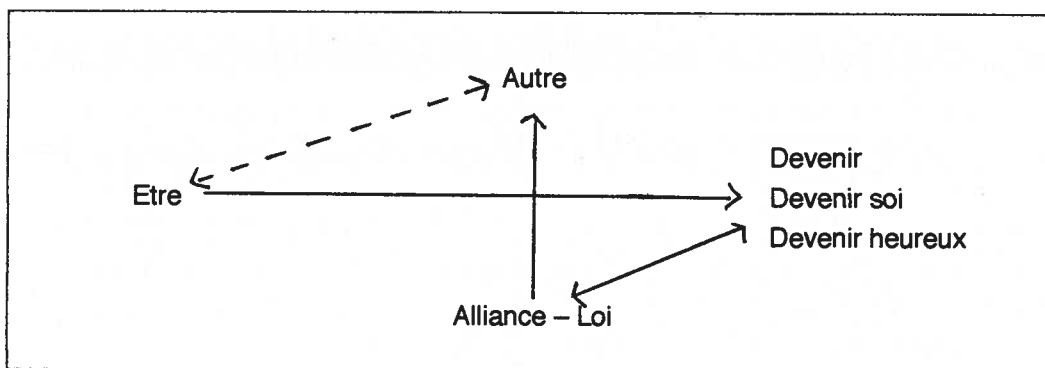
Saint Irénée, dans son *Adversus haereses*²⁰, nous dit que Dieu n'avait pas besoin de l'homme. Dieu appelle l'homme à la vie pour avoir devant lui un vis à vis en qui déposer ses bienfaits, à qui confier sa création. Ce créateur crée sa créature pour lui confier ce qu'il a de plus précieux. Ainsi, l'idée même de création, dans la tradition biblique et chrétienne, suggère que celui qui va habiter ce monde, dans les mains de qui sera confiée la création, va lui-même continuer la création. L'intuition d'une création inachevée, dont parlent Irénée et les Pères de l'Église, ouvrira à la thèse selon laquelle l'homme va donner dans la création ce qu'il est et ce qu'il sait.

- La conception de la loi

Sur le plan éthique, la tradition biblique articule très fortement l'acte premier de la création, et l'alliance, acte second qui implique la créature. Dans l'alliance, nous devenons co-créateurs, coopérateurs de Dieu. La loi, qui est le marquage symbolique, grâce auquel nous nous souvenons de la différence entre Dieu et l'homme, nous permet de faire mémoire de cette initiative qui vient de Dieu. Nous comprenons que cette responsabilité première nous oblige à un certain nombre d'exigences au quotidien.

Nous pourrions dire, à cet égard, que notre culture occidentale est toujours marquée par une dialectique non résolue entre la pensée de l'être et la pensée de la loi. La pensée de l'être, c'est la conception d'un être qui demande à s'accomplir, qui porte en lui-même l'aspiration à s'accomplir, à s'affirmer. La loi, c'est le souvenir de l'Autre. C'est la différenciation qui nous évite de tomber dans l'indistinction, ou encore, pour le dire en termes quelque peu lapidaires, qui nous évite de nous prendre pour Dieu et donc aussi qui nous invite au respect fondamental de l'Autre, à la considération radicale de l'Autre et des autres.

On peut synthétiser cette première série de réflexions dans un schéma.



Il importe de garder à l'esprit le fait que notre culture et notre pensée de la morale s'enracinent dans une pensée, non pas d'abord de l'agir, mais de l'être, c'est-à-dire une considération de la promesse inscrite en chacun. C'est la raison pour laquelle sans doute, nous nous interrogeons en permanence, dans les questions d'éthique, sur la possibilité pour chacun - là où il est, là où il en est - d'accomplir le Bien, d'avancer d'un pas, de progresser, d'aller vers le Bien. Pensée de l'être, mais aussi pensée de l'Autre. Il n'y a pas de représentation de

²⁰ Contre les hérésies.

la morale, en Occident en tout cas, sans la pensée de l'être et sans la pensée de l'Autre. Dans la perspective biblique et chrétienne, elle-même structurée grâce à la pensée grecque, cet Autre requiert que nous prenions soin de la distinction entre soi et l'Autre, entre ce que nous avons reçu et ce que nous devons faire. La loi, qui est fondamentalement la loi mosaïque - les Dix Commandements - sur la base de laquelle se constitue une communauté dans la Bible. Une loi qui sera évidemment synthétisée, reprise par le Christ dans les Évangiles - il n'y a plus qu'un seul commandement, le commandement de l'Amour - mais qui est toujours l'exigence fondamentale de considérer l'Autre comme Autre, et de se considérer soi-même, dans le respect qui est l'amour socialisé. Ce mouvement entre l'être et l'Autre se cristallise autour de la nécessité d'une loi, sur fond d'alliance, alliance entre Dieu et l'homme, alliance entre les hommes. Ce mouvement s'ouvre enfin sur un devenir : il n'y a pas de pensée morale, il n'y a pas de morale sans pensée du devenir, sans pensée de l'avenir, sans pensée de l'accomplissement de cette promesse comme horizon du devenir.

J'en viens maintenant au contexte de la modernité dans lequel nous sommes aujourd'hui.

Le contexte de la modernité actuelle

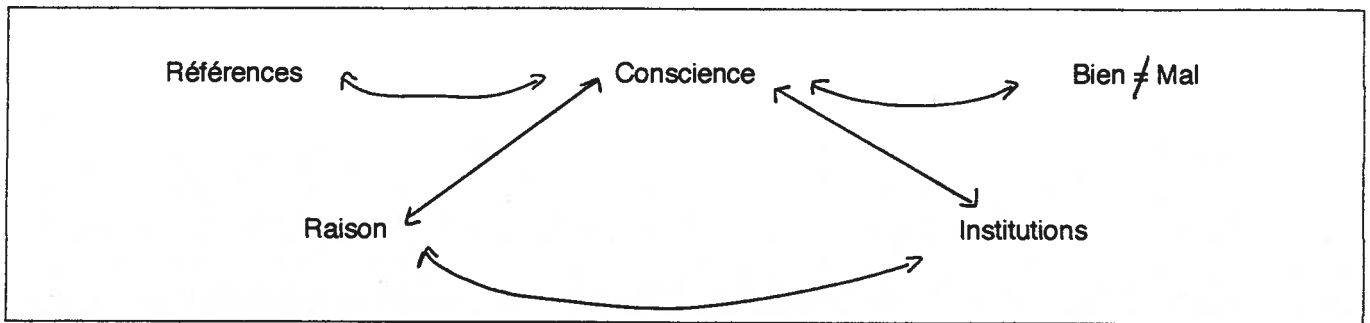
Ce qui marque la culture, là où nous en sommes aujourd'hui, ce n'est plus seulement cette pensée de la promesse, de l'Alliance ou du devenir. C'est fondamentalement le primat de la construction rationnelle et la traduction - certains diront la réduction - rationnelle de la morale à une loi que nous construisons nous-mêmes, que nous nous donnons à nous-mêmes. Une loi de la raison dont la validité repose sur son caractère raisonné. Nous sommes donc moins dans cette référence à une pensée de l'être et de la promesse, même si nous sommes en train de la redécouvrir. Nous sommes moins dans la pensée de l'altérité absolue d'un Dieu qui confie sa création à sa créature. Nous sommes beaucoup plus dans l'approche de la loi, de la loi morale en particulier, comme fruit de la raison.

Deux choses semblent déterminantes à cet égard pour caractériser la modernité. D'une part, cette loi comme fruit de la raison s'impose à nous. Elle est le fruit et l'expression de notre « auto-nomie ». Nous nous donnons à nous-mêmes nos normes, nous sommes pour ainsi dire auteurs de normes, « autonormes ». Nous ne faisons donc pas référence d'abord à l'Autre mais à nous-mêmes en tant que constructeurs de nos lois, et constructeurs de la morale. Cette loi, nous la qualifions d'universelle. C'est là son caractère déterminant afin qu'elle ait du sens. Nous devons donc reconnaître cette loi dans son universalité et dans la diversité des situations. La loi doit demeurer : c'est ce qui fait sa force et sa validité. D'autre part, et plus fondamentalement, ce qui se dégage de cette modernité c'est que le sujet - le sujet comme sujet de raison - est au cœur. Cela dit, même si nous affirmons que la raison est première, nous n'oublions pas que le sujet est affecté, qu'il est un sujet sensible. Nous pouvons dire dans la période où nous sommes, que nous tentons une réconciliation entre la raison et l'affect, entre la raison et la sensibilité. (C'est vraisemblablement la caractéristique de la post-modernité.)

Nous évoquons un sujet autonome, mais nous n'oublions pas que ce sujet est également dépendant. Il nous faudra donc essayer d'articuler autonomie et dépendance. Nous savons que ce sujet est individuel, irréductible dans son individualité. Nous n'oublions pas non plus qu'il est membre d'une société. Nous tentons alors, en valorisant cette autonomie, de fonder une autorité de la morale. Nous pouvons donc ajouter que nous vivons une dialectique entre l'institution de cette loi - construction de nos repères, de la vie sociale et de la vie politique - et la conscience.

Le sujet peut-il être envisagé uniquement comme autonome ? L'individu peut-il être envisagé comme microcosme, comme une unité à partir de sa raison, autour de sa raison ? Le sujet a-t-il, comme autorité morale ultime, une conscience isolée, envisagée comme instance de discernement et de jugement, au risque de faire l'expérience de la solitude ? Ou bien a-t-il une référence, des références dans l'institution, une autorité formatrice, régulatrice ? Voilà les problèmes dans lesquels nous évoluons aujourd'hui.

On peut synthétiser ces réflexions dans un schéma.



La question de la conscience aujourd'hui, c'est évidemment la question de nos références, de ce qui nous inspire. C'est aussi, et en permanence, la question de la raison et la question de la cité.

Poser la question de la conscience morale, c'est poser la question de savoir comment nous relierons une raison inscrite en chacun, qui est une capacité propre à chacun, et des institutions - institutions civiques et politiques - elles-mêmes produits de la raison.

Nous sommes donc dans une tension entre une raison, qui à certains moments voudrait s'isoler ou revendique d'être seule avec elle-même, une conscience qui serait uniquement en débat avec elle-même, un jugement qui se construirait dans la solitude, et l'institution qui est et doit être le lieu où se confrontent et où se rassemblent des consciences. Il n'est donc pas possible de poser aujourd'hui la question de la conscience et de l'éducation morale sans se situer dans cette tension actuelle entre une raison individuelle et une institution, par définition collective.

2 - CONSCIENCE, CONSCIENCE MORALE EXPLICITATION TERMINOLOGIQUE

Je voudrais maintenant en venir à une deuxième série de réflexions qui me permettront de préciser ce que nous mettons sous les termes de conscience et de conscience morale en particulier.

Pour définir la conscience, il nous faut avoir à l'esprit le malentendu qui, dans les débats, oppose conscience psychologique et conscience morale. Ce malentendu est tel que, dans certaines langues, deux termes désignent la conscience. La langue allemande distingue, de manière très forte, la « *Bewusstsein* » et la « *Gewissen* ». Dans le premier terme - « *Bewusstsein* » - le « *Sein* » indique que se joue un rapport avec l'être. Le second terme « *Gewissen* » renvoie au savoir²¹, ce qui voudrait dire qu'il y a un rapport avec le savoir. Le terme « *Bewusstsein* » est employé pour désigner le rapport qu'on entretient avec son être, son identité, son histoire. Le mot « *Gewissen* », qui désigne le rapport que l'on entretient avec son savoir, est utilisé pour dire la conscience morale.

Ces précisions m'amènent à avancer sept propositions pour définir la conscience.

- **Un rapport**

Lorsque nous disons conscience, et en particulier conscience morale, nous évoquons un rapport, une relation. Et sans doute évoquer l'éducation possible de la conscience, c'est permettre que se déploie un rapport : un rapport avec soi-même et un rapport avec l'Autre, un rapport avec une mémoire ou avec un héritage et un rapport avec le savoir - que ce savoir soit marqué par l'expérience que nous avons acquise ou par les références que nous avons reçues.

²¹ Wissen = savoir.

Il s'agit donc, dans un premier temps, de définir la conscience comme l'expérience d'un rapport. On retrouve ici – dans la relation à soi et à l'Autre - l'influence de la culture grecque d'une part et de l'inspiration biblique d'autre part. Il ne saurait y avoir de rapport à soi seul pas plus que de rapport à l'Autre seul. Il y a rapport à soi et à l'Autre.

Ce rapport se déploie sous la forme d'un dialogue. Hannah Arendt nous dit : lorsque je pense, je parle avec moi-même, je me retire dans ce dialogue avec moi-même. La pensée est donc le dialogue avec soi-même. On peut dire cela de la conscience morale : un rapport avec soi-même. L'éducation à la conscience consiste donc avant tout à prendre soin de soi-même, et à entrer en relation avec l'autre, dans le respect de soi et de l'autre.

Cette première proposition fournit déjà une clef pour comprendre la raison pour laquelle Paul Ricœur définit l'éthique comme la recherche d'une vie bonne²², avec et pour l'autre, dans la sollicitude à l'égard de l'autre et, dans des institutions justes. Ce rapport à soi-même et ce rapport à l'autre semblent donc déterminants pour qualifier la conscience morale, comme expérience du soi.

En disant cela, nous n'opposons plus conscience psychologique et conscience morale. Nous les articulons. Nous établissons un lien entre l'histoire de quelqu'un, son éducation, son existence et sa vie et le rapport qu'il entretient à son devenir, à ce qu'il va devenir, à l'autre et à lui-même.

- **Une histoire**

La conscience, et en particulier la conscience morale, est une histoire. Développer sa conscience morale, c'est faire une relecture appréciative, discriminante et critique du chemin parcouru. Il y a donc dans l'éducation à la conscience à ménager une place au récit de la vie, aux seuils, aux lieux, aux personnes qui nous ont marqués dans le passé, et jusqu'à aujourd'hui.

- **Un écart**

La conscience, et en particulier la conscience morale, est l'expérience d'un écart : un écart entre ce que nous voudrions faire et ce que nous faisons. Cet écart est absolument essentiel. C'est en effet cet écart et cette expérience de l'écart qui nous constituent comme sujets moraux. Et, lorsque nous ne faisons plus l'expérience de l'écart, nous perdons l'expérience du Bien et du Mal ; nous perdons aussi le sens du possible et aussi de l'impossible.

Faire l'expérience de l'écart, c'est reprendre à notre compte cette phrase de Saint Paul : « Le Bien que je voudrais faire, je ne le fais pas ; par contre le Mal que je ne voudrais pas faire, je le fais. »

Cette expérience de l'écart peut être une expérience de la responsabilité aussi bien qu'une expérience du malheur.

Je mesure l'écart, et en mesurant l'écart, je nomme le Bien. Je définis aussi où j'en suis aujourd'hui dans cette fidélité à l'idéal du Bien, de la Justice, du Beau, du Noble que j'annonce dans le discours que je tiens à propos de la morale.

- **Un débat**

La conscience est un débat. Cette manière de parler n'est pas une invention des modernes. On rencontre déjà chez Saint Thomas d'Aquin une représentation de la conscience en débat : Dieu a donné à chacun la capacité de s'interroger, c'est-à-dire de se juger, et de se maintenir, en quelque sorte, en inquiétude par rapport au Bien que l'on voudrait faire.

Il y a en chacun une capacité à être interrogé par sa propre conscience. Ce n'est donc pas seulement une conscience qui justifie, c'est une conscience qui interroge. C'est un débat dans la modernité. Ce débat devient un débat avec l'autre, avec les autres. Ce n'est pas seulement un débat avec son confesseur ou avec l'autre proche, c'est un débat largement ouvert. Il y a, pourrions-nous dire, une socialisation du débat moral qui s'opère dans la modernité. Avec l'universalisation des références, on vivra un enrichissement et en même temps une difficulté à vivre le débat.

²² C'est là une autre manière de traduire Aristote en termes contemporains : la recherche de l'accomplissement de ses possibilités.

En définitive, c'est le débat entre le possible et l'impossible, entre le recevable et l'irrecevable, entre l'humain et l'inhumain, entre ce qui construit l'humanité et ce qui la déconstruit .

Ainsi, pour éduquer à la conscience morale, convient-il d'essayer de parler, avec des jeunes en particulier, de ce qui rend plus homme ou de ce qui détruit l'humain, de ce qui contribue à la construction de l'humain - de l'humain comme personne et de l'humain comme communauté - et de ce qui détruit l'homme ou son image.

- **Une liberté**

À partir de ce qui précède, il faut inévitablement affirmer que la conscience est une liberté. Une liberté comme capacité de parole, et donc une capacité à être devant l'autre, sans peur, à être devant soi-même, à apprendre à être devant soi-même. Il s'agit là de dépasser la culpabilité et de dépasser la rigidité du rapport à la loi. Il s'agit de pouvoir dire ce que nous sommes devenus, de nous souvenir de notre capacité de choisir entre le Bien et le Mal, entre la vie et la mort. Il s'agit enfin, dans cette approche de la liberté, de nous rappeler à nous-mêmes que nous avons une capacité de prononcer un jugement, c'est-à-dire une appréciation de l'expérience et une manière d'interpréter les événements de notre vie.

- **L'irréductibilité de la conscience**

Il y a une irréductibilité de la conscience humaine, et en particulier, de la conscience morale. Je veux dire ici que la conscience morale est à considérer comme un sanctuaire qui ne peut pas être franchi par l'autre. Il y a un irréductible de la conscience. Nous pouvons certes contribuer à fortifier une conscience morale. Nous pouvons, bien entendu, l'éduquer, au sens fort de conduire, de faire un chemin avec et pour cette conscience. Mais nous ne pourrions jamais être et décider pour l'autre. Personne ne peut dire ce qui est au cœur de cette conscience morale, ce qui est déterminant pour elle, ce qu'est le sens ultime, l'option ultime, le « je crois » intime de cette conscience.

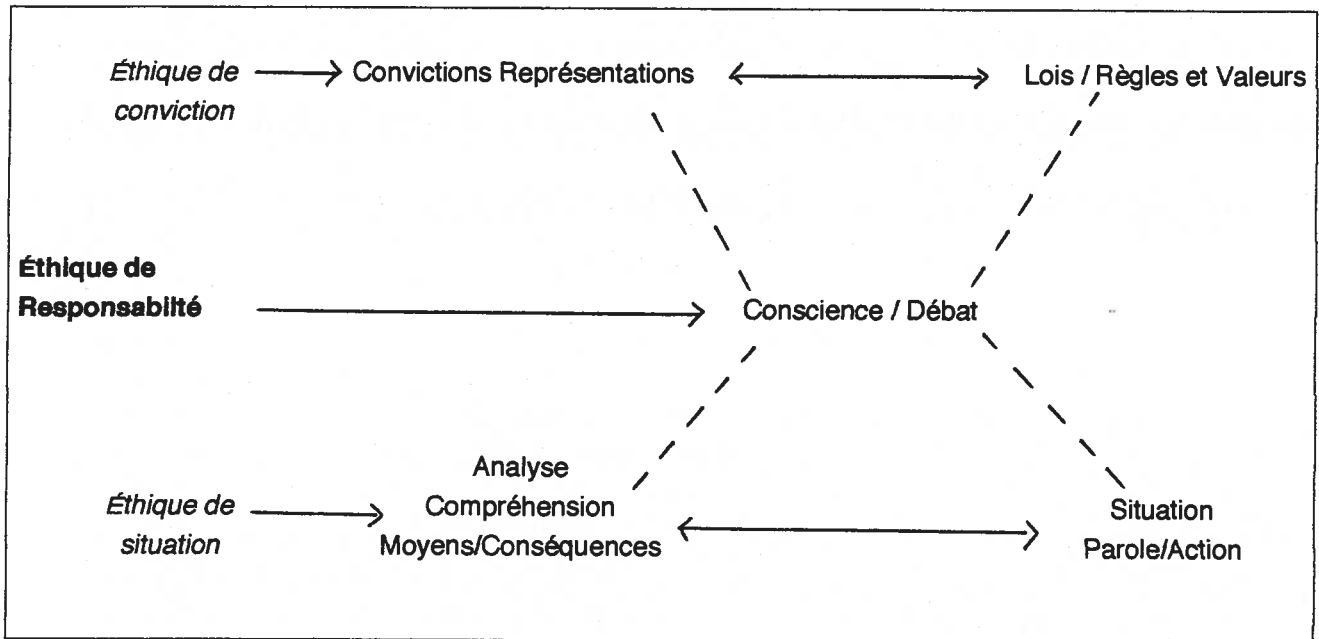
- **L'expérience d'un double risque**

La conscience morale est toujours marquée par l'expérience d'un double risque : risque du repli, de la solitude et risque de la parole, de la sortie de soi.

Risque du repli et de la solitude. Il y a des consciences solitaires. Le risque du repli sur soi existe : je veux tellement être autonome que je reste seul. Je refuse l'influence de l'autre ; je lutte contre toute influence. Une telle attitude est illusoire : c'est en effet grâce à l'autre que nous existons, c'est avec l'autre et devant l'autre que nous nous affirmons. Mais la tentation du repli, le risque de la solitude existent. Nous les rencontrons. Sans doute même les avons-nous expérimentés ? Parler de la conscience, c'est en conséquence, parler de la solitude, des solitudes.

La conscience morale, c'est aussi le risque de la parole, le risque de la sortie de soi, l'apprentissage de la sortie de soi. Pour ma part, c'est dans ce champ du risque de la parole que je dois sans doute le plus à l'Enseignement catholique : j'ai appris à parler, à l'intérieur même des lieux d'enseignement, conçus comme lieux de responsabilité. Encore faut-il préciser que parler, ce n'est pas seulement prononcer des mots. Parler c'est pouvoir être dans un groupe, être devant d'autres et pouvoir écouter. En effet, parler c'est d'abord écouter : nous ne pouvons parler que parce que nous avons d'abord écouté. Mais parler c'est aussi être dans cette relation intersubjective qui fait que l'autre a quelque chose à nous dire, que l'autre n'est pas seulement là par hasard. Nous sommes donc à l'égard de l'autre dans une attitude d'écoute, d'hospitalité, de considération ; ce qui n'est pas sans intérêt du côté de l'éducabilité ou de la pédagogie de la conscience. Pour Paul Ricoeur, c'est sans doute le seuil le plus fort de ce qu'on peut appeler la tolérance. Paul Ricoeur définit en effet trois seuils de la tolérance. Le premier seuil est minimal : je te tolère parce que tu es là, je ne peux pas faire sans toi. Le second est celui de la rencontre : nous nous tolérons au sens où nous nous donnons l'un à l'autre la possibilité d'exister. Le troisième seuil, le plus fort, est la représentation de cette tolérance comme la considération de l'autre qui a un message à nous offrir.

Le schéma ci-dessous constitue un outil qui permet de situer la conscience, la conscience morale en particulier, au regard des différentes composantes de la démarche éthique. L'éthique étant définie comme un champ dans lequel nous nous donnons, et nous nous rappelons, l'obligation morale, en fonction de quoi nous définissons ce qui est bon et ce qui ne l'est pas, ce qui va vers une plus grande humanité et ce qui la détruit.



• L'éthique de situation

- Celui qui s'intéresse à l'initiation et à la réflexion éthiques cherche à développer une pensée autour de la parole et de l'action. Que faire pour bien faire ? Que dire pour bien dire ? Cette réflexion sur l'action, sur la parole est située : ainsi dans le domaine pédagogique, « Comment faire pour être bien avec ceux qui nous sont confiés ? » ; dans le domaine social « Comment faire pour faire progresser la justice sociale, l'équité, etc. ? » ; dans le domaine politique, « Comment voter pour bien voter ? ». Il n'y a donc pas d'éthique - et à plus forte raison, il n'y a pas d'éducation possible à la conscience - sans cette considération première de la situation : Où sommes-nous ? Avec qui sommes-nous ? D'où venons-nous ? Où voulons-nous aller ? Ce sont des questions comme celles-là qui sont structurantes du débat éthique, ou de l'initiation à la démarche éthique.
- Pour mieux saisir cette situation, et pour être en phase avec cette situation, pour prononcer une parole qui soit audible par les autres, pour poser un acte, affirmer un jugement, nous ressentons fortement la nécessité de faire une analyse de cette situation, c'est-à-dire de la comprendre. Comprendre où nous sommes, quels sont les moyens dont nous disposons pour intervenir, quelles sont les démarches pédagogiques que nous utilisons, quel est le projet que nous avons, quelles sont les conséquences des moyens utilisés. Quand nous nous interrogeons sur les moyens mis en œuvre et sur leurs effets, nous sommes dans le champ de l'analyse compréhensive, c'est-à-dire une analyse en termes de moyens, d'anticipation, de relecture des expériences passées, dont on tire un certain nombre d'enseignements. Nous avons là un premier niveau, un premier registre : celui de l'éthique de situation. Faire un va et vient entre des situations et une analyse de situations relève de l'éthique de situation. Chercher à être efficace, à être un pédagogue utile dans des situations diverses relève de l'éthique de situation. Toutefois, ces éthiques de situation, qui ont été fortement développées dans les années 60, en particulier à propos de la transformation des institutions, n'honorent que très peu ce qui va être le niveau des valeurs et des règles d'une part, des convictions et des représentations d'autre part. Les unes et les autres relevant de l'éthique de conviction

- **L'éthique de conviction**

Nous avons, avec l'éthique de conviction, un deuxième registre. Nous pouvons en effet construire un développement éthique et initier, éduquer à l'éthique, en prenant appui sur les règles communes, c'est-à-dire les trois interdits majeurs, que sont l'interdit de l'inceste, l'interdit du meurtre, l'interdit du mensonge, Si nous retravaillons, à partir de cela, la loi tant civile que morale ou encore les règles, le règlement interne d'un établissement, les règles de jeu, nous nous situons plutôt du côté de la communauté, de la structuration de la société.

Nous nous rendons compte aussi que sur ce registre, les lois, les valeurs sont marquées, inspirées par des convictions et des représentations de la personne humaine. Ainsi par exemple, la valeur de la fraternité (parmi les trois valeurs républicaines). La fraternité renvoie à la visée d'une communauté humaine où chacun se reconnaît, où chacun reconnaît l'autre à la manière d'un frère. Voilà qui n'est pas loin de certaines valeurs chrétiennes : cette fraternité, c'est « l'agapé » chrétienne, sécularisée en termes de fraternité. Toute valeur pointe vers des convictions, vers des représentations qui constituent notre mémoire collective.

- **L'éthique de responsabilité**

Certains, parmi les enseignants, se situent plutôt du côté de l'éthique de situation, disant qu'il faut essayer de comprendre où en sont ces jeunes, ce qu'il est possible de faire avec eux, les moyens qui peuvent être mis en œuvre pour les ouvrir à un absolu ou au respect de l'autre. D'autres vont dire qu'il existe des convictions et des règles, que c'est cela qui est structurant.

Pour ma part, je défends la thèse selon laquelle la conscience permet l'articulation entre deux les registres : celui des convictions et des règles, celui des situations et de la compréhension des situations.

Il ne s'agit pas de renvoyer dos à dos une éducation au nom d'une éthique de conviction pure et dure en quelque sorte, et une éthique qui, parce que située, serait donc nécessairement relative, peut être même relativiste. Il convient - et c'est ce que permet la conscience - de les mettre en débat. Éduquer la conscience, c'est donc apprendre à quelqu'un à débattre avec lui-même sur le double registre des situations vécues et des convictions à vivre.

C'est aussi apprendre à débattre entre nous de ce qui est préférable pour ouvrir une situation à un mieux être et pour permettre aussi à des convictions d'être honorées, en terme de dignité de la personne humaine par exemple.

Chercher à articuler ces deux registres que sont l'éthique de conviction et l'éthique de situation, c'est vouloir se situer dans le champ de l'éthique de responsabilité ; cette dernière est caractérisée par une affirmation du sujet qui répond de ses actes et répond à l'autre à partir de ses choix.

3 - QUELQUES PISTES POUR LA COMPREHENSION ET L'ÉDUCATION MORALE DES JEUNES

Je voudrais maintenant exposer ce que j'ai appelé, plus haut, des schémas, des jeux de paradoxes. Ces schémas peuvent constituer une aide pour tout éducateur qui entend se situer dans une perspective d'éducation à la conscience.

Il convient d'abord d'essayer de définir le terme « comprendre ». Pour un certain nombre de philosophes contemporains, parmi lesquels Hannah Arendt « comprendre », c'est s'ajuster à l'altérité, c'est-à-dire trouver le ton juste pour parler à l'autre et pour l'entendre. D'une certaine manière « comprendre », c'est se réconcilier avec le monde, être en phase avec l'altérité. Mais cela veut dire aussi nécessairement « prendre en compte d'où

ce n'est pas pardonner. Non pas excuser ce qui est fait, ce qui se dit ou ce qui apparaît, mais essayer de comprendre, et donc « s'ajuster ».

Notre propos est maintenant de savoir ce que nous devons avoir à l'esprit si nous voulons nous ajuster à la culture contemporaine et à ce que nous en montrent les jeunes, en particulier les adolescents avec lesquels nous évoluons (à tous les sens du terme).

Il nous faut, me semble-t-il, avoir à l'esprit le fait que cette culture - et par la même ces porteurs de la culture que sont les jeunes - sont marqués par la caducité et la rapidité des modèles, des valeurs, des schémas, des références ou encore des discours.

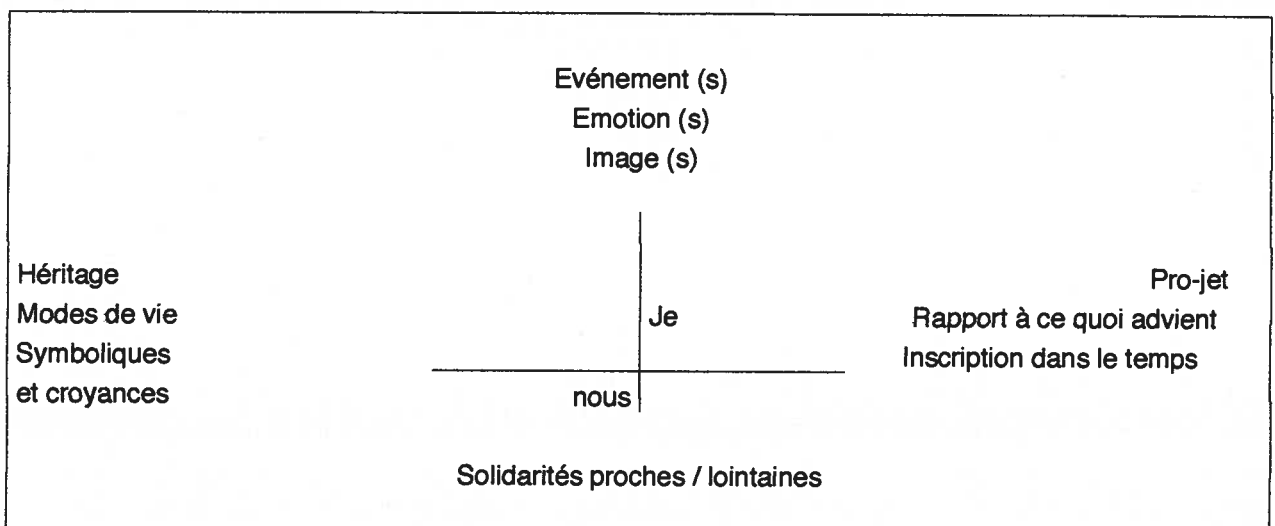
Cette caducité des modèles et des discours se double d'un primat de l'émotionnel. Il s'accompagne aussi d'une recherche d'ancrage. C'est ainsi que les jeunes revendiquent de s'affirmer dans une culture singulière. À l'intérieur même de certains pays, on s'affirme Moldaves et non pas d'abord Roumains ou Ukrainiens, Colombiens et non pas Latino-Américains, Indiens et non pas Paraguayens. À l'intérieur de nos régions et de nos cités, on s'affirme d'abord Blacks, Bretons ou Corses ...

Nous avons donc à la fois un brassage d'images et de références, une recherche d'ancrage et de racines.

C'est sans doute parce qu'ils vivent dans cette tension entre une culture de la mobilité et cette recherche d'ancrage que les jeunes ont quelque peine à se projeter, c'est-à-dire à imaginer ce que sera demain, pour eux.

- Cela m'amène à un **premier jeu paradoxal** que j'exprimerai en termes d'identité.

Si nous voulons œuvrer à une éducation de la conscience, il nous faut prendre un peu de temps pour réfléchir autour de l'identité. Qui est quelqu'un ? Qui est un jeune ? Qu'est-ce qui entre dans l'identité d'un jeune ? C'est là une question extrêmement difficile. Essayons de préciser.



- Entre d'abord dans l'identité un premier ensemble de composants : *l'événement, l'émotion, l'image.*

Il apparaît que, dans la conscience morale d'un certain nombre de jeunes, la parole d'un acteur, d'un joueur de foot, projetée sur un écran tient lieu de référent, y compris sur le plan moral. Il ne s'agit pas simplement d'une identification sur le plan psychologique, mais aussi parfois sur le plan moral. C'est ainsi que le joueur de foot devient beaucoup plus qu'un joueur de foot. Il devient celui qui représente son quartier, son ethnie, celui qui a connu un itinéraire de promotion, qui lui-même a promu des jeunes. Il a donc été, dans tous les sens du terme, un entraîneur qui fonctionne sur les registres de la profession, du lien social et des valeurs.

Nous nous devons donc, comme éducateurs, de repérer, de comprendre ces émotions et de nous y ajuster. Et cela même si nous sommes un peu en retrait par rapport à ce premier registre constitutif de l'identité que sont les événements et les images. En effet nous « fonctionnons »

constitutif de l'identité que sont les événements et les images. En effet nous « fonctionnons » moins sur le registre de la mise en scène - même s'il y a bien évidemment de la mise en scène dans la pédagogie – de l'image et de la fête.

Il nous faut aussi, comme éducateurs, être conscients de la tension entre la construction de l'identité et ces images fortes, ces détours et ces précautions que nous prenons dans l'éducation.

- Le deuxième élément qui entre en jeu dans l'identité, ce sont *les jeux de solidarités*, que ces solidarités soient proches ou lointaines. Il est d'ailleurs difficile de distinguer ce qui est proche et ce qui est lointain, du fait de ce brassage des cultures dont les racines peuvent être lointaines, mais qui se vivent ici.

À titre d'exemple de ces jeux de solidarité, je citerai celui qui passe par la religion. Ainsi les jeunes qui se définissent dans leur identité à partir de l'Islam. Finalement, la religion entre beaucoup plus comme affirmation identitaire que comme dimension strictement religieuse. D'autres exemples pourraient être trouvés qui empruntent, non plus au champ de la religion, mais à celui du quartier, de la musique ou du vêtement.

Ces jeux de solidarités sont particulièrement complexes. C'est ainsi que, dans une même classe ou un même établissement, des solidarités vont se jouer entre Européens et Africains, tandis qu'entre eux, des Européens par exemple auront de la peine à s'entendre.

Il nous appartient, à nous éducateurs, de repérer, comprendre ces solidarités et de nous y ajuster.

- Un troisième élément entre en jeu dans l'identité, c'est *ce qui relève de l'héritage*

Il s'agit d'un élément que nous ignorons souvent. Nous affirmons en effet le plus souvent que les jeunes sont au commencement de leur vie et que ce n'est pas d'abord l'héritage qui compte. Pour ma part, je m'inscris en faux devant cette affirmation. De manière quelque peu provocatrice, je dirai que les jeunes sont des héritiers. Ils sont héritiers du mode de vie de leurs parents, de leur milieu familial, de leur ethnie, au sens large du terme. Et ils « agissent » ces modes de vie : sans forcément savoir quel est le sens profond des symboliques, des valeurs, des références. Ils en sont porteurs et les continuent parce qu'ils sont de cette communauté, de cette famille.

Ils sont donc héritiers des modes et des agissements de leurs parents. C'est ainsi que les jeunes, que nous côtoyons aujourd'hui, dont nous disons qu'ils sont des consommateurs, sont en fait des enfants de consommateurs. Ils n'ont pas inventé la culture de la consommation. Ce sont leurs parents qui ont développé cette culture, et qui ont tout pensé - y compris l'éducation - en termes de consommation.

De la même façon, la génération des années 50 a hérité des parents des réflexes d'économie, de lutte contre le gaspillage. Aujourd'hui certains quinquagénaires (dont je suis) sont encore attentifs à éteindre les lumières quand ils quittent une pièce ...

Comme ils ont hérité de modes de vie, les jeunes ont aussi hérité de symboliques, au sens propre du terme, c'est-à-dire de manières de penser le lien. Le symbolique doit en effet être entendu comme ce qui relie les membres d'un même groupe, d'une même communauté. Autrement dit, la loi, la parole, la règle ou le projet d'un établissement scolaire sont fondamentalement des symboliques parce qu'autour de ce projet, de cette règle, de cette organisation, des hommes et des femmes vont vivre ensemble. Les jeunes sont donc héritiers de symboliques. Les horaires constituaient fondamentalement une symbolique pour les générations précédentes qui jamais n'auraient imaginé qu'on puisse ne pas déjeuner à midi, ou encore qu'on puisse ne pas se retrouver pour dîner ensemble le soir. Aujourd'hui il est coutumier de faire une brève pause pour déjeuner, ou encore de se retrouver le soir devant des

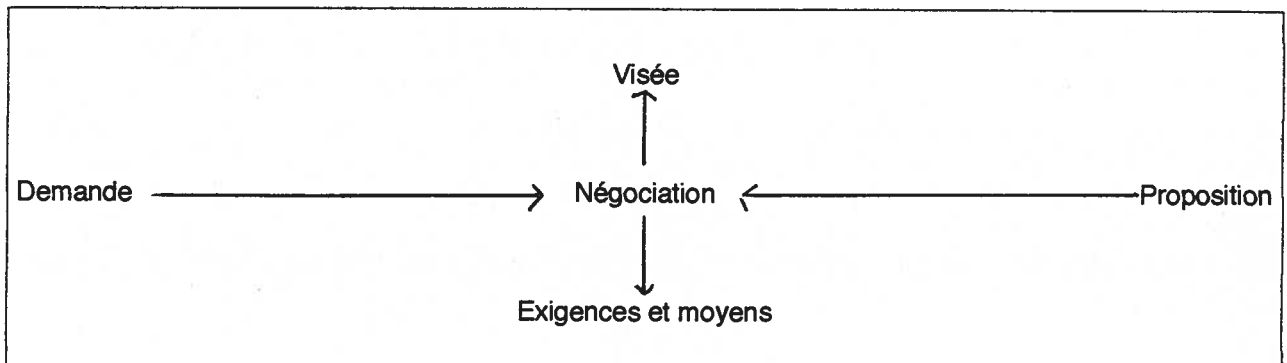
images. Conséquence, il est difficile d'initier les jeunes à la symbolique du pain partagé. Ce à quoi il convient d'ajouter la dévalorisation du pain comme produit symbolique de base.

- Enfin dernier élément qui participe à l'identité des jeunes, ce sont *les croyances et la capacité à se projeter dans l'avenir*.

Cela nous oblige à un travail important sur le projet : il est effet constitutif de l'identité de chaque jeune. Et c'est parce qu'il y a articulation entre l'identité d'un jeune (ce qu'il est, son histoire, ce qu'il est devenu, là où il en est) et le projet, que ce projet a du sens.

Avoir un projet, c'est s'inscrire dans le temps. C'est parce qu'une personne a un passé qu'elle peut avoir un avenir. Encore faut-il aider les jeunes à prendre conscience qu'ils viennent de quelque part, qu'ils ne sont pas seulement dans l'instant, qu'ils s'inscrivent dans le temps. Cela suppose qu'ils aient conscience de ce qu'ils ont reçu, qu'ils aient un rapport d'interprètes à l'égard de ce qu'ils ont reçu.

- Cela étant dit, je voudrais vous soumettre un **deuxième schéma paradoxal**.



Nous sommes, les uns et les autres, affrontés, dans le travail de la pédagogie et, plus largement, dans le travail du projet éducatif, à ce que l'on appelle assez largement « la primauté de la négociation » (qui est une forme de débat).

Beaucoup de jeunes, et plus largement de nos contemporains, négocient. Nous sommes dans une culture de la négociation : nous avons appris à négocier et nous négocions beaucoup de choses, du prix d'un objet à l'application d'un règlement.

Conséquence de ce primat de la négociation : nous constatons une réduction de toute affirmation ou, en tout cas, une relativisation de toute référence. C'est l'ère du « on doit pouvoir s'arranger ».

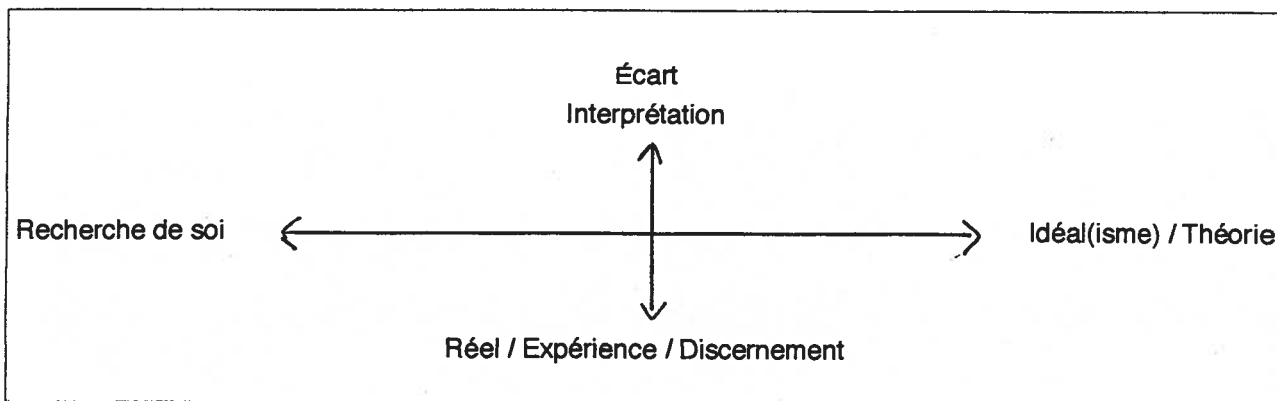
Poser la question de la négociation, c'est poser la question de la proposition. Si l'on part de l'idée que beaucoup de choses se négocient et se débattent, il faut approfondir le paradoxe. Il faut que la négociation prenne appui sur une vraie proposition, et parvienne à un échange, où celui qui demande a devant lui quelqu'un qui propose, sous peine d'en arriver à une surenchère des arguments, voire des émotions.

Il convient donc, dans une perspective d'éducation à/de la conscience morale, que nos projets articulent demande et proposition. C'est parce qu'il y a une demande et que celle-ci rencontre une proposition que peut s'affirmer une conscience : conscience de sujet et conscience du choix et de la volonté.

Encore faut-il, du côté de la demande et donc de la proposition, pouvoir rendre compte de la visée. Nous voyons là l'importance d'affirmer la visée de notre projet pédagogique. C'est une manière d'éduquer à la morale que d'explicitier une visée, c'est-à-dire une construction d'humanité.

Enfin poser la question de la négociation, c'est aussi, en écho de cette visée que j'ai évoquée, poser la question des exigences et des moyens requis pour honorer la visée.

- Un **troisième schéma paradoxal** peut aussi nous aider à la compréhension de ces jeunes.



Tant sur le plan de l'éducation que sur le plan de la morale proprement dite, les jeunes nous renvoient souvent à nos écarts : « Vous dites, mais est-ce que vous faites ? »

Nous-mêmes, nous affirmons, tant dans nos institutions que dans nos existences personnelles, un certain nombre de valeurs, de principes, de références, mais nous vivons un écart par rapport à ces exigences, à cette morale.

Il ne faut pas avoir peur de cet écart, mais lui reconnaître une valeur éducative : toute perspective morale s'inscrit dans un réel et s'ouvre à une perspective.

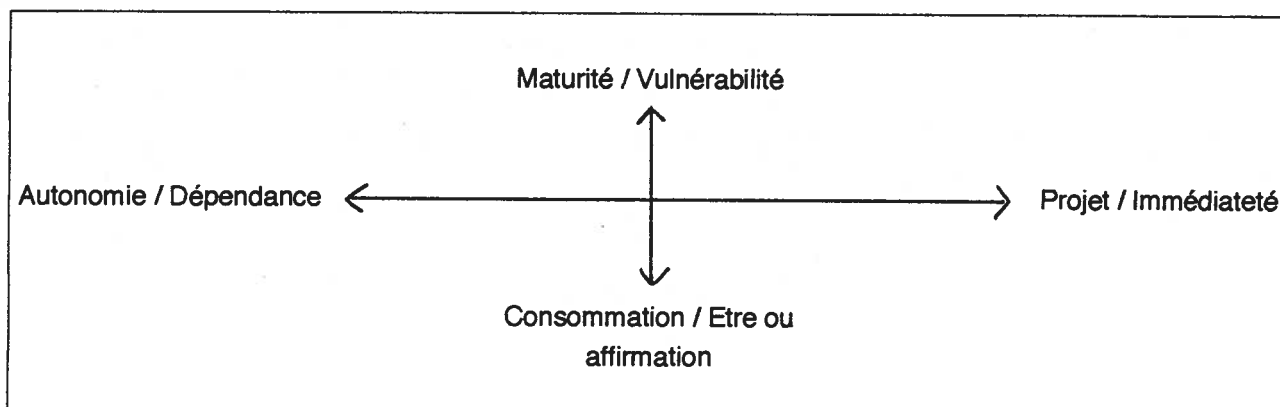
Il est certain que le professeur ou l'éducateur qui reconnaît n'être pas lui-même indemne de l'écart, peut apparaître vulnérable, fragile. Il ne l'est pas nécessairement. En reconnaissant vivre un écart, il apparaît en quête d'une exigence morale. En posant que cet écart peut être une invitation à grandir en fidélité à un idéal, il apparaît non pas vulnérable, mais crédible. Il peut être beaucoup plus convaincant que celui qui tient un discours moralisateur. Discours qui peut devenir très culpabilisant, la culpabilité étant précisément l'impossibilité de vivre l'écart entre le bien que nous annonçons et la réalité dans laquelle nous sommes.

Éduquer à la morale, c'est en fait montrer que nous sommes toujours dans l'écart entre le bien que nous annonçons et la réalité quotidienne dans laquelle nous sommes impliqués.

Les jeunes sont dans une quête d'affirmation de soi. Ils sont aussi attirés, séduits par ce qui relève de l'idéal, voire de l'idéalisme. Gardons-nous, en conséquence, de dire de tel jeune qu'il est idéaliste, oubliant que cet idéalisme cache une volonté de s'inscrire dans un horizon.

- **Dernier schéma paradoxal** par lequel j'achèverai mon propos.

Paradoxe qui n'est pas le moindre, puisqu'il est en quelque sorte le paradoxe des paradoxes. Il fait en effet jouer tout ce que j'ai dit et fournit une hypothèse de travail à poursuivre du côté de l'éducation de la conscience morale ou de l'éducation à la morale d'une manière générale. Il permet de mettre en relation les contradictions qui traversent notre culture.



- **Contradiction autonomie/dépendance**

J'ai déjà évoqué l'affirmation de l'autonomie. Nous disons : « Est libre, est moralement libre, celui qui se donne à lui-même ses propres normes ». Mais disant cela, nous oublions qu'il n'y a pas d'autonomie sans une certaine dépendance. Nous oublions que nous existons ensemble et non pas isolément. Nous oublions que nous pouvons nous affirmer ensemble mais jamais sans l'autre.

Il convient, dans une perspective d'éducation à la morale, de retravailler ce couple « autonomie/dépendance ». Il ne s'agit pas de survaloriser une dépendance qui serait une aliénation. Il ne s'agit pas de revenir à un discours culpabilisant (un discours en termes de « vous devez, et si vous ne faites pas, vous êtes dans le péché ou l'immoralité », avec lequel nous n'en finissons pas de régler nos comptes). En fait, si nous avons des problèmes avec la morale, c'est que nous avons des problèmes avec le moralisme, c'est-à-dire avec cette dérive clôturée et enfermante du discours moral qui montre à l'autre qu'il n'a pas fait ce qu'il devait faire.

Encore une fois, si nous nous intéressons aujourd'hui à une nouvelle éducation à la morale, ce n'est pas pour développer de nouvelles dépendances, une nouvelle aliénation ou une nouvelle pression morale sur l'Autre. C'est, au contraire, pour permettre à ce sujet de se construire. C'est pour lui permettre de découvrir que son autonomie passe par la relation avec l'autre, qu'elle est une manière d'être avec l'autre et avec les autres.

- **Contradiction consommation/affirmation**

Si nous avons à travailler sur le couple « autonomie-indépendance », nous avons aussi à travailler sur le couple « consommation-affirmation ».

J'ai déjà évoqué cette tension dans laquelle nous sommes : culture de la consommation mais aussi pseudo-liberté de choix. Assurément nous choisissons parmi un certain nombre de programmes, de possibilités. Encore nous faut-il nous demander au nom de quoi nous opérons ces choix. En réalité, nous choisissons souvent ce qui est plutôt dans l'ordre de la facilité ou de l'immédiateté. Et parfois nous « choisissons » ce qui s'impose à nous.

La question est alors de savoir comment permettre à un jeune qui s'inscrit dans cette culture de s'affirmer, d'être quelqu'un et ce faisant, de pouvoir dire « je ».

- **Contradiction maturité/vulnérabilité**

Dans cette culture, nous affrontons un troisième paradoxe : le paradoxe entre la maturité et la vulnérabilité. Nous faisons l'expérience de la vulnérabilité, de nos fragilités. Les jeunes nous renvoient très fortement cette fragilité des institutions, des personnes, de nos projets...

La question sera donc de savoir comment contribuer à une maturité, sans gommer les fragilités, sans gommer la vulnérabilité. Cela suppose d'en passer par la discussion autour de nos fragilités, par « une éthique de la discussion », à savoir : un débat dans lequel ces fragilités seront prises en compte comme un défi à relever.

- **Contradiction projet/immédiateté**

Cet ultime paradoxe n'est pas le moindre : il s'agit de vivre aujourd'hui en construisant demain, d'imaginer demain en commençant maintenant. La traduction de cette tension en termes d'espoir et de confiance suggère qu'il n'y a pas d'éthique sans espérance, sans la dynamique d'une confiance dans le temps qui vient. À cet égard, le discours des générations adultes est absolument déterminant pour les plus jeunes : les témoins de demain sont les acteurs libres d'aujourd'hui, et leur témoignage ne passe pas inaperçu.

Si « éduquer », comme le mot l'indique, c'est « conduire », et donc « oser dire où nous voulons aller », se trouve alors posée la grande question de savoir quelle est donc notre espérance..

Mon prédécesseur à la chaire de théologie morale, à la Faculté de Théologie de Lyon, écrivait dans les années 70: « S'il n'y a rien à espérer pourquoi voulez-vous contester ce qui existe ? Mais une telle attitude de non espérance est une attitude qui est contraire à l'idéal chrétien proprement dit dans lequel Dieu offre à chaque homme, à chaque jour, un avenir nouveau. »

Nous touchons là quelque chose qui est à l'articulation de la philosophie morale et de la référence chrétienne, à savoir : faire de l'éthique requiert une expérience de la relation et aussi de l'espérance.

Faire de l'éthique, c'est s'inscrire dans une perspective d'un meilleur être, d'un être plus accompli, d'une vie humaine plus déployée, plus humaine, c'est-à-dire plus conforme à ce qui convient pour le développement de la personne et celui de nos sociétés.

Éduquer moralement suppose donc de dépasser l'opposition souvent faite entre la transmission du savoir, l'enseignement proprement dit, et la révélation du sujet à lui-même. C'est une opposition stérile : nous avons besoin de savoir. Il importe d'investir le savoir pour faire connaître les valeurs qui sont déterminantes pour nous en termes de considération de la personne, de dignité de la personne, d'amour de l'autre, de solidarité.

Par ailleurs, ce projet d'éducation morale doit permettre au sujet de s'affirmer, de se révéler à lui-même, de révéler ses capacités. En permettant à chacun de révéler ses capacités, ce projet d'éducation morale permet de comprendre la complémentarité des valeurs des uns et des autres, dans la diversité des cultures.

Ce projet est bien évidemment porteur d'une conception de la personne humaine et de sa réussite, non pas simplement en termes de maîtrise de savoir ou de savoir-faire, mais en termes de contribution spécifique de chacun à l'histoire humaine. Éduquer moralement dans cette perspective, c'est manifester que nous croyons au sujet, que pour nous, la personne est un objet de foi et de confiance.

Nous avons confiance en l'homme. Nous donnons crédit à ses capacités. Ce qui est déterminant, ce n'est pas seulement l'éducation morale mais la révélation de la personne. Et nous sommes au service de cette révélation. C'est volontairement que j'utilise le terme de « révélation ». Nous nous situons en effet dans cette perspective chrétienne : nous savons que Jésus, en se révélant, a révélé les hommes à eux-mêmes. L'éducation morale nous place, d'une certaine manière, dans une perspective qui consiste à révéler l'homme à lui-même, dans ses dimensions à la fois personnelles et sociales.

Nous avons donc un double ancrage. Le premier ancrage est une certaine représentation de la personne, unique en elle-même. Cette unicité est au cœur du personnalisme chrétien : ce qui fait la personne, c'est à la fois son caractère unique et communautaire. Unité et communauté sont deux dimensions inséparables. Le deuxième ancrage est l'espérance : nous espérons quelqu'un en chaque individu, en chaque jeune, et nous espérons qu'il pourra donner à la communauté, à la société, ce dont il est porteur.

Appréhendée de la sorte, la morale n'est pas simplement un cadre. Elle est bien sûr un cadre qui redit la loi, les interdits, les commandements, les règles sans lesquels on ne peut pas vivre ensemble. Mais les règles, les commandements, les prescriptions, quels qu'ils soient, doivent permettre de contribuer à la révélation des identités propres.

Contribuer à cette identité, c'est permettre à quelqu'un de dire « je ». Si quelqu'un apprend à dire « je », il y a de fortes chances qu'un jour, il dise « je suis responsable ». C'est permettre aussi à quelqu'un de dépasser les vulnérabilités des contradictions et des écarts. C'est permettre à quelqu'un de dépasser la pesanteur de notre humanité, de dépasser les contradictions dans lesquelles chacun se trouve, en les prenant comme autant d'occasions d'espérer encore. Espérer « contre toute espérance » pour reprendre l'expression qui est attribuée à Abraham par Saint Paul et qui fait que cet homme se met en marche, sans savoir où il va, conscient de sa fragilité. Mais il se met en marche en recevant la parole de l'Autre, et, en prenant en lui l'espérance proposée par l'Autre, Dieu, comme une parole à vivre.

Éduquer à la morale, c'est évidemment prendre conscience de nos fragilités mais aussi accueillir la parole de l'Autre et prononcer une parole qui fait vivre.

CONCLUSION

André Blandin

Première remarque, l'Enseignement catholique compte sur vous. Sans reprendre les phrases qui ont émaillé ces deux journées, j'aimerais revenir sur ce que je disais en introduction et insister sur trois mots : la connaissance mutuelle, la reconnaissance que l'on doit, et la confiance que l'on vous fait.

Les commissions ne sont pas simplement des pavés sur un organigramme. Vous avez prouvé, hier et aujourd'hui, que ce sont aussi des personnes qui se rencontrent dans leur diversité, la diversité de leur langage, la diversité de leur cheminement.

Mais, de même que les enseignants ne transmettent bien que ce qu'ils expérimentent, je crois que si l'on veut que l'Enseignement catholique soit fidèle aux objectifs qu'il annonce, il faut que sa vie interne soit conforme à ses objectifs.

On sait bien qu'un enseignant n'éduque pas à la liberté de parole s'il n'est pas lui-même en situation d'avoir une parole libre. Je ne pense pas qu'on puisse éduquer à la responsabilité si, dans l'Institution, on n'est pas en mesure d'avoir une action responsable.

J'ai bien entendu ce qui a été dit tout à l'heure par la Commission Nationale de Pédagogie qui, d'une façon « soft » a dit : « on pourrait remonter ainsi comme ça aux directions diocésaines et au-delà ». Je l'ai bien entendu en ce qui me concerne pour le secrétariat général.

Deuxième remarque, faut-il une nouvelle instance pour l'Enseignement catholique qui serait l'Assemblée générale des commissions ? Cela ferait un pavé supplémentaire sur l'organigramme.

Faut-il reproduire cette expérience dans un ou deux ans ? Je laisse la question ouverte.

Avant de répondre, je voudrais rappeler que cette session est née d'un projet commun aux présidents de commissions. Je rappelle que les présidents de commissions se rencontrent habituellement depuis quatre ans maintenant. Elle s'est inscrite ensuite dans la dynamique des Assises. Avant de l'institutionnaliser, il faut être sûr que c'est porté par un projet.

Derrière ce projet, il y avait (et cela a été réalisé durant ces deux jours) deux fonctions :

- La première est ce que l'on a appelé la transversalité, sur le même mode que ce que j'exprimais à l'instant : si l'on veut remettre un peu de cohérence dans l'école, il faut que les institutions qui portent cette école, qui inspirent l'école, soient elle-mêmes cohérentes. Les efforts qui ont été faits pour se parler ces deux jours, vont dans ce sens là.
- Un effort de transversalité, un effort aussi de prise de distance. Je l'évoquais ce matin. Un temps de remise à plat sur le fond, en termes de projet et de finalité, non pas simplement des recettes ; j'évoque l'attitude par rapport aux réformes de l'Education nationale. Vous savez bien qu'il y a deux écueils, soit on les suit bêtement en disant que, de toute façon, il y en a une qui bouscule la précédente, soit on les refuse carrément. Mais je crois que ces deux attitudes sont tout aussi inconséquentes et qu'il est de notre devoir de prendre un peu de recul, d'examiner les enjeux et de prévoir l'avenir par rapport à cela.

Il est clair que tout ce qu'évoquait Paul Malartre hier - la continuité éducative, une nouvelle conception de la mixité, une réflexion sur l'éducation affective, d'autres rapports entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général - vaut mieux que les querelles qui sont surtout idéologiques ou, des querelles qui ont d'autres objectifs que le développement des jeunes.

Avant donc de dire que l'on va reproduire ce que nous avons fait ces deux jours, voyons si ces fonction ne peuvent pas se remplir autrement.

Il y aura sans doute un compte-rendu au Comité National de ces deux jours, de même qu'il y a, au prochain Comité National, un compte-rendu de ce que font les organismes.

Troisième et dernière remarque : revenons, si vous le voulez bien, à Lyon quelques instants pour citer, comme Bruno-Marie Duffé l'a fait ce matin, toujours dans le même livre de Sainte Irénée une phrase que vous connaissez tous, au moins la première partie : « *La gloire de Dieu, c'est l'homme vivant. Et la vie de l'homme, c'est la vision de Dieu.* » Certaines traductions disent : « *La gloire de Dieu, c'est l'homme debout.* » J'aime assez ce terme de « debout ».

Nous avons entendu ce matin des expressions, telles que « chaque homme a sa place », « chaque homme est appelé à son propre développement ». Notre premier travail, le vôtre, le nôtre, est effectivement de remettre des jeunes et des hommes debout !

« *Allez dire à Jean ce que vous voyez et entendez. Les aveugles voient, les lépreux sont guéris, les boiteux marchent, la bonne nouvelle est annoncée aux pauvres dans le même temps !* » C'est le signe messianique dans Saint Mathieu au chapitre XI.

Nous ne pouvons pas non plus en rester comme aujourd'hui, aux finalités et aux projets à long terme. Il nous faut aussi des propositions concrètes. Si nous voulons que les Assises et que les propositions aient un sens, il faudra bien à la fois qu'elles reposent sur les finalités que l'on a exposées ce matin et en même temps, qu'elles soient des propositions d'amélioration concrète, et non pas simplement des recettes. C'est maintenant votre travail ; travail dont nous avons eu les prémices.

Nous avons entendu aussi ce matin, « révéler le sens ». On vient de le reprendre : « *en se révélant, Jésus-Christ révèle l'homme* ». Nous faisons, dans notre caractère propre, le pari que cette révélation s'inscrit au cœur même de notre démarche d'éducateur. C'est bien ce que nous avons à retenir de ces deux jours.

La gloire de Dieu, c'est l'homme debout. Et la vie de l'homme, c'est la vision de Dieu !

ÉPILOGUE

En conclusion des deux journées de travail, deux axes prioritaires de travail se sont dégagés : « s'engager dans la durée » et « réussir ensemble ». On trouvera, dans le tableau ci-dessous, les expressions issues du travail de chacun des commissions qui se rapportent à ces deux axes.

S'ENGAGER DANS LA DURÉE	RÉUSSIR ENSEMBLE
<p data-bbox="331 725 663 757">Éthique de la responsabilité</p> <p data-bbox="427 808 568 840">Conscience</p> <p data-bbox="360 891 635 922">Mémoire Récit Pardon</p> <p data-bbox="440 974 555 1005">Intériorité</p> <p data-bbox="448 1057 547 1088">Alliance</p> <p data-bbox="405 1140 584 1171">Fidélité- Projet</p>	<p data-bbox="1038 732 1318 763">Mondialisation Pluralité</p> <p data-bbox="1066 815 1291 846">Respect Fraternité</p> <p data-bbox="1051 893 1305 925">Mutualisation Mutuel</p> <p data-bbox="1046 976 1310 1008">Altérité Communauté</p> <p data-bbox="954 1059 1401 1090">Reconnaissance (plus que tolérance)</p> <p data-bbox="1134 1137 1217 1169">Parole</p> <p data-bbox="1118 1220 1233 1252">Personne</p>

