

SOCLE COMMUN & PROJET EDUCATIF DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

Intervention de Claude BERRUER

*Adjoint au Secrétaire général
de l'Enseignement catholique*

I. Une culture commune pour favoriser l'appartenance.

Le socle commun ne vise pas à seulement définir des contenus, des programmes, mais à faire entrer dans une culture. « Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale. »¹

1. La culture pour fraterniser en humanité.

a) L'humanisation par la culture.

Or la culture est fondamentalement un acte humanisant. «c'est le propre de la personne humaine de n'accéder vraiment et pleinement à l'humanité que par la culture »²

Croyant en un Dieu créateur, nous sommes invités à nous faire par l'éducation co-créateurs : « L'homme n'est pas, l'homme est à faire. Nous sommes des ébauches d'homme. Dieu ne crée pas l'homme tout fait. Dieu crée l'homme capable de se créer lui-même ». Ce travail de création est travail de culture. Ce n'est pas pour rien que notre langue a longtemps désigné l'œuvre de culture du terme « humanités ».³

Tout être humain est, depuis, les origines porteur d'une inquiétude face à son environnement souvent menaçant, face à son devenir, constamment incertain. Génération après génération, la culture retient les traces de cette inquiétude humaine et des efforts menés pour tenter de la conjurer, des mythes fondateurs aux investigations scientifiques d'aujourd'hui. Toutes les œuvres d'art du patrimoine, toutes les traces des recherches gardées en archive disent ce patient labeur des artistes, des savants pour pénétrer le mystère du monde et de l'homme. Quels que soient les progrès des sciences, nous sommes toujours, comme Pascal saisi de vertige devant l'infiniment grand, et l'infiniment petit, devant l'opacité du monde et de l'être humain.

Entrer dans la culture, c'est donc se sentir doublement solidaire, solidaire de nos contemporains, habités des mêmes questionnements, voire des mêmes angoisses, solidaire des générations précédentes qui nous ont précédé sur notre chemin d'humanité.

C'est dans ce sens que l'Enseignement catholique cherchant à définir le métier et la mission d'enseignant le définit d'abord comme « un passeur de savoirs, de compétences et d'humanité. »⁴

A cet égard, parler de culture humaniste est quasiment un pléonasme.

¹ Décret du 11 Juillet, p. 3

² Gaudium et spes, n°53

³ François Varillon, Joie de croire, joie de vivre.

⁴ Etre enseignant dans l'enseignement catholique, CNEC, Juillet 2007, 1^{ère} partie.

b) La culture pour entrer dans l'intelligence du monde.

La culture, malgré ses tâtonnements d'aujourd'hui encore, permet donc d'entrer, pour une part, dans l'intelligence du monde. C'est un des enjeux du socle que d'articuler des connaissances diverses en une culture qui peut faire sens. Le projet éducatif de l'enseignement catholique ne peut qu'y souscrire. Nous écrivions déjà dans « donner du sens à l'école » le défi de « passer de l'école des savoirs à l'école de l'intelligence. »⁵

Dès les Assises de 1991, appelant à une école où l'élève apprend, l'Enseignement catholique précisait qu'il s'agissait d'honorer la « capacité de toute personne à appréhender son univers et à participer à la construction de son milieu. »⁶

Faire œuvre d'intelligence, c'est faire œuvre de tri, de « discernement » au sens étymologique. Il s'agit certes d'abord de rassembler, ce que dit la racine « legere », mais pour organiser, pour choisir ce que dit le préfixe « inter ». Faire œuvre d'intelligence ce n'est pas acquérir un savoir encyclopédique, ce n'est pas devenir érudit...c'est être capable de tisser des liens entre les savoirs. C'est là une perspective forte du socle. Nous y reviendrons.

c) La culture pour entrer dans l'intelligence de la relation.

Enfin, la culture n'est pas un en-soi. Elle s'élabore à partir de questions posées par l'homme et est espace de vie pour une société. Ce sont dans des peuples de sédentaires qu'est né le terme de culture pour dire, simultanément, l'idée d'entretenir, d'exploiter (et la culture permet bien de maîtriser cette création dont la gérance est confiée à l'homme), mais aussi de demeurer en un lieu (et l'on se sent chez soi dans une culture et étranger à une autre culture), et enfin « rendre un culte » puisqu'il n'est pas de culture qui ne s'identifie par des rites à l'origine religieux parce que, précisément, ils relient.

Entrer dans la culture, c'est bien entrer dans une maison commune. C'est bien là le rôle de l'école que de transmettre plus large que la famille, pour intégrer à la cité. La continuité d'une civilisation, rappelle Hannah Arendt dans la crise de la culture « ne peut être assurée que si les nouveaux venus par naissance sont introduits dans un monde préétabli où ils naissent étrangers »⁷

Entrer dans la culture est bien ce qui permet d'être en relation avec autrui, ne serait-ce que par la maîtrise d'une langue commune, et de codes partagés.

Nous sommes donc, à l'égard de la culture, dans cette tension entre l'universel qui relie les cultures humaines, et le particularisme de chaque culture, elle-même héritage de multiples échanges.

2. La culture pour entrer dans une identité.

Le socle commun faisant mémoire de la fondation de l'Ecole républicaine, va légitimement insister sur la nécessité de références nationales : « le socle commun est le

⁵ Donner du sens à l'école.

⁶ Donner du sens à l'école

⁷ Hannah Arendt La crise de la culture, folio, p. 122

ciment de la nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques... »⁸

a) Le socle « ciment de la nation ».

Cet arrière plan du socle commun convient bien entendu à l'Enseignement catholique sous contrat, soucieux de l'unité nationale et de l'intégration ouverte par l'école. Le service de la nation fait l'objet du paragraphe 2 du préambule du Statut de l'enseignement catholique : « L'Enseignement Catholique témoigne de la volonté de la communauté chrétienne de prendre part institutionnellement à la responsabilité de la nation vis-à-vis de l'enseignement et de l'éducation. »⁹

b) La culture ouvre à l'altérité.

Mais il est bien clair que parler du socle commun comme « ciment de la nation » en 2007 ne peut que se situer dans une perspective européenne et mondiale : « La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie

Elle se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie ».¹⁰

Mais nous voyons dans ces références à l'Europe et au monde, plus qu'un souci de classement, ou de performance.

Une culture, en effet, ne peut vivre close sur elle-même et les divers nationalismes n'ont jamais permis une étanchéité des cultures. Une culture est toujours le produit de rencontres et d'accueils. L'intelligence à l'œuvre dans les cultures permet précisément de rejeter, à un moment donné, tel élément de sa culture, et à un autre, d'accueillir un élément venu d'ailleurs : « L'acquisition d'une culture ne s'arrête pas à la mémorisation ou à l'apprentissage de ses contenus. <ce serait> oublier les choix, les décisions, les essais et les erreurs, bref, la liberté et la vie réfléchie qui les ont constitués.(...) C'est l'esprit qui fait la différence, la réflexion capable de sélectionner, de corriger, d'innover, d'assimiler et de rejeter tout en conservant la cohérence. C'est la capacité d'ordonner en figures à la fois nouvelles et traditionnelles les éléments d'une culture, eux-mêmes en contact avec d'autres éléments extérieurs. En somme, la culture, loin d'être une mémoire mécanique, automatique, est aussi intelligence créatrice et faculté d'adaptation, capacité d'assumer sans perdre son identité les différences rencontrées. »¹¹

Dans la patiente élaboration des cultures, travaillent simultanément et la mémoire et le jugement.

Nous ne pouvons que souscrire à ce que dit le socle commun dans la compétence 5 : « La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en

⁸ Décret du 11 Juillet 2006, p. 3

⁹ Statut de l'Enseignement catholique, Préambule, 2

¹⁰ Décret du 11 Juillet 2006, p. 3

¹¹ François Bousquet, revue catéchèse, 1989

sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projeteront plus lucidement dans l'avenir. »¹²

Nous retrouvons là des intuitions fortes des Assises qui invitaient à une école des ruptures et des seuils, et à une école sans mur.

La perspective donnée pour la compétence 2 dépasse les seules considérations utilitaristes pour la maîtrise d'une langue étrangère, puisque cela permet aussi « la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur : elle permet de dépasser la vision que véhiculent le stéréotype. »¹³ La culture est donc bien service d'une intelligence des relations. Des relations qui se tissent en assumant le risque de la communauté, le risque de la différence et le risque de l'inattendu, ce qui est le propre de toute entrée dans l'altérité.

Et au-delà d'une reconnaissance de l'autre, l'échange et la rencontre peuvent permettre la solidarité autour de valeurs communes. C'est assurément l'enjeu pour les systèmes éducatifs contemporains, comme le rappelait Etienne Verhacq lors du récent congrès de l'ANAFEC, à Bruxelles : « Il y a donc un besoin de nouveaux idéaux, d'un nouveau sens pour l'action dans la société européenne. L'engagement pour l'Europe peut contribuer de façon déterminante à ce que les idéaux reprennent leur place dans le débat social, culturel et politique sur la forme que doit prendre notre continent et sur sa coresponsabilité pour la communauté mondiale. Cela se trouve exactement dans le prolongement des motifs idéels des fondateurs de la « Communauté Economique Européenne » dans les années 50. La justice et la réconciliation, la spiritualité et la solidarité, basées sur l'unicité de la personne humaine dans sa relation essentielle avec l'autre et avec l'Autre: voilà des points de départ indispensables pour faire de l'Europe avant tout une communauté de valeurs. Ce sont les mêmes valeurs qui sous-tendent notre attitude dans le débat sur le développement durable, les engagements de Kyoto, mais surtout également la contribution personnelle de chacun et de chacune des citoyens européens. »¹⁴

Le socle commun, notamment, dans ses compétences 6 et 7 peut donc, au-delà de la communauté nationale, interroger le processus actuel de mondialisation. Les organismes internationaux sont le lieu de tels échanges. L'Enseignement catholique, par ses organismes européen (Le CEEC) et mondial (l'OIEC) peut contribuer à ce débat.

Il est, en tout cas, pour le système éducatif français, et donc pour l'Enseignement catholique, une nécessité de réinvestir le champ de la construction européenne, après les aléas politiques récents.

c) La culture ouvre à l'universel.

C'est bien redire qu'il est une perspective universelle à la culture. Le socle commun le rappelle explicitement dans les attitudes de la compétence 5 : « La culture humaniste développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel. »¹⁵

¹² Décret du 11 Juillet 2006, p. 17

¹³ Décret du 11 Juillet 2006, p. 8

¹⁴ Etienne Verhacq, Congrès de l'ANAFEC, Bruxelles Quels défis européens à relever pour l'Enseignement Catholique ? (29 Janvier 2008)

¹⁵ Décret du 11 Juillet 2006, p. 19

3. La culture et les cultures.

a) Culture scolaire et subculture.

Si le socle commun fait donc une large place à la culture européenne et mondiale, peut-être n'est-il pas suffisamment attentif à ce que l'on désigne parfois par les subcultures, ou lorsqu'on parle d'une culture éclatée. Le socle me semble attentif à la diversité lointaine, sans traiter la question de l'éclatement de proximité.

L'école de la république a voulu réaliser, parfois, brutalement l'unité de la République en éradiquant les cultures régionales et notamment les dialectes et patois. Des revendications régionalistes ont pu, à nouveau, se faire jour et nous connaissons les écoles diwan ou les écoles basques... Mais là n'est peut être pas l'essentiel.

Les nouveaux moyens de communication permettent en effet de constituer des communautés à l'infini, autour d'une activité, ou de modes d'expression. Ces communautés, de façon présenteielle ou virtuelle, construisent leurs codes, et leurs rites, et constituent des communautaristes excluants.

Le cadre même de la famille jadis fédéré autour d'un même et seul repas, voire autour de la seule chaîne de télévision a pu éclater, chacun des membres de la famille, pouvant s'isoler devant son écran. Il me semble qu'il y a là un risque réel que le système éducatif ne peut occulter.

Il me semble, à cet égard, que la compétence 4 du socle pêche par insuffisance.

b) Culture scolaire et culture ambiante.

Le socle commun – et c'est une ambition légitime – veut favoriser la maîtrise de la langue et l'entrée dans l'écrit. Mais cet objectif va inévitablement s'opposer à la culture ambiante, marquée par l'image. Il me semble, que dans la formation du citoyen, on ne peut faire l'économie d'une formation à la maîtrise de l'image, qui aujourd'hui est le vecteur de tant de conditionnements. Nous n'oublions pas le cynisme d'un directeur de chaîne qui voulait préparer des cerveaux disponibles à Coca Cola.

Il ne s'agit pas de ne pas privilégier l'écrit, mais de le situer comme un média parmi d'autres médias aujourd'hui puissants.

Faire entrer dans la culture demande certes un déplacement. Et c'est bien à l'école de permettre ce déplacement vers le monde de l'écrit. Mais elle ne pourra le faire que si elle rejoint aussi la culture ambiante.

On ne fera pas entrer dans l'écrit comme si la culture télévisuelle et l'E-culture n'étaient pas la réalité la plus familière à la plupart de nos élèves. C'est là, me semble-t-il une limite grave du socle commun.

II. Une culture commune pour engager au sens.

1. La recherche de sens passe par la reliance.

a) Rendre compte de la complexité.

Toute génération a sans doute été confrontée à des défis renouvelés. Il est vrai que la mondialisation, et un rapport inédit à une temporalité réduite à l'immédiateté et à l'instantanéité renforcent la complexité. Les connaissances croissent de façon exponentielle. Nous vivons dans des références désormais multiples et instables. Les traditions religieuses, déconsidérées pour une part, puis les idéologies désertées laissent un vide qui peut se vivre dans une forme d'angoisse. Être trop lié à des références imposées créait des chaînes, mais être totalement délié peut être tout aussi difficile à vivre. Le désert n'est pas plus habitable que la prison.

Dès lors, le travail culturel d'intelligence ne peut procéder de la seule mémorisation de schémas préétablis. Plus que jamais, si la mémoire doit être sollicitée car tout n'est pas à réinventer, il faut, à frais nouveaux, juger et discerner pour entrer dans la complexité.

C'est pourquoi aucune discipline ne peut à elle seule rendre compte de la complexité. C'est pourquoi il faut travailler à ce qu'Edgar Morin appelle la « reliance ». Le socle précise bien que « chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences. »¹⁶

Le projet éducatif de l'enseignement catholique consonne parfaitement avec cette conviction, si nous voulons articuler enseignement, éducation et recherche de sens. En effet le sens n'appartient pas à une seule discipline spécialisée, mais bien à une interaction entre les disciplines. Les responsables de l'Enseignement catholique n'ont de cesse de le réaffirmer : « chaque discipline déroule sa propre enquête, sa propre analyse. Quel que soit le projet éducatif de l'école, cette autonomie doit être respectée. Mais aucune discipline n'a de valeur par elle-même : elle a toujours besoin d'une autre discipline pour approcher de plus près la réalité et la vérité. »¹⁷

Et Jean Paul II écrivait : « « La fragmentation du savoir entrave l'unité intérieure de l'homme contemporain, parce qu'elle entraîne une approche parcellaire de la vérité et, par conséquent, fragmente le sens. »¹⁸

La reliance, dont il est question dépasse l'interdisciplinarité qui vise à mobiliser les connaissances d'une discipline pour progresser dans une autre, pour ouvrir à la transdisciplinarité où plusieurs disciplines convergent vers un questionnement commun.

b) Privilégier la pédagogie du questionnement.

Cette conception de la culture induit donc un type de pédagogie. Si transmettre n'est pas juxtaposer des savoirs, mais introduire aux questions de sens, cela requiert d'accompagner sur un cheminement. Au-delà de polémiques stériles, réaffirmons qu'il n'est pas de transmission possible, disons même d'instruction, sans cet art nécessaire de la conduite qu'est la pédagogie.

Et cheminer vers le sens oblige à une pédagogie du questionnement, car rares sont ceux qui cherchent les réponses à des questions qu'ils ne se posent pas. Ainsi « L'élève n'est plus un simple récepteur de savoirs à restituer ; il est acteur de son apprentissage. »¹⁹. Et cette pédagogie du questionnement est aussi une école nécessaire à la formation de l'intériorité :

¹⁶ Décret du 11 Juillet 2006, p. 4

¹⁷ Paul Lamotte, Guide pastoral de l'enseignement catholique.

¹⁸ Fides et ratio, n°85

¹⁹ ECA, n° 242, p. 23

« Comment valorisons-nous, accompagnons-nous ces attitudes intérieures qui permettent d'oser vouloir comprendre. »²⁰.

Dès lors une pédagogie du questionnement empêche nécessairement de tomber dans l'empilement des connaissances, pour ouvrir au sens : « la proposition de sens qui est faite par l'enseignant et le croyant ne vient pas combler un vide mais vient creuser ce vide, ouvrir une recherche plus profonde, plus fondamentale. Elle vient proposer un au-delà...La proposition qui vient boucher les trous produit des consommateurs repus qui n'ont de cesse de rejeter ce trop-plein. Comblé les vides, c'est autre chose, que d'ouvrir à un avenir, offrir une promesse, appeler un engagement... »²¹

- c) Introduire à la grammaire élémentaire de l'existence humaine et lire les signes des temps.

Dans cette recherche de sens, nous rejoignons ce que nous évoquions en parlant de la fraternisation par la culture. Il est des questions qui traversent l'humanité de façon immémoriale. Le Lettre aux catholiques de France parle d'une grammaire élémentaire de l'existence humaine. C'est aussi par ces interrogations fondamentales que la culture touche à l'universel. Le socle commun est assez muet en ce domaine car il invite plutôt à distinguer dans le temps, dans l'espace...Mais au-delà du temps et de l'espace des questions identiques traversent les cultures : la question des origines, du devenir, de la souffrance, de la mort, de l'identité, du rapport à l'autre qu'il prenne la forme de l'amour, de la violence...

Certes les modes d'expression peuvent varier aujourd'hui, au point de déconcerter les enseignants. Mais les interrogations de toujours taraudent toujours les jeunes d'aujourd'hui, en quête comme le jeune homme riche, sur le sens : « maître, que dois-je faire pour avoir la vie ? ». Aux éducateurs d'aujourd'hui d'être attentifs à l'émergence de ces questions dans un contexte renouvelé, les nœuds de la modernité qu'avait identifié le document « un temps nouveau pour l'éducation et la pédagogie. » Attention à ces nœuds de la modernité, qui, pour l'éducateur est attention aux signes des temps.

Ainsi la culture sera entrée dans le sens si, à la fois, elle se rapproche de l'ici et maintenant, tout en introduisant à un avant, un ailleurs, un à côté, un au-delà. L'entrée dans la culture est toujours dans cette ambivalence où je suis rejoint, tout en étant déplacé. Cette ambiguïté se retrouve dans le récit fondateur de l'appel d'Abraham. Dieu lui demande de « quitter son pays pour aller vers la terre promise »...Une invitation à la rupture, et au départ. Mais d'autres versions traduisent « quitte ton pays, pars vers toi-même. ». L'invitation au voyage qu'est la culture est assurément un départ vers soi-même.

2. La recherche de sens induit des valeurs partagées.

Dès l'instant où la culture est entrée dans le sens, elle rencontre des valeurs à mettre en œuvre. Trois valeurs sont régulièrement nommées ou évoquées.

- a) Responsabilité.

La responsabilité est la plus souvent évoquée.

²⁰ Des outils pour faire grandir la personne.

²¹ Paul Lamotte, guide pastoral, p. 204.

- la compétence 3 appelle à développer « la conscience des implications éthiques de ces changements <les progrès scientifiques et technologiques > et la responsabilité face à l'environnement, au monde vivant et à la santé »²²
- la compétence 4 précise que « le développement du goût pour la recherche et les échanges d'information (...) doit s'accompagner d'une attitude responsable... »²³
- La compétence 6 évoque le « sens de la responsabilité par rapport aux autres. » et rappelle dans le paragraphe consacré à « se préparer à sa vie de citoyen » que « l'objectif est de favoriser la compréhension des institutions d'une démocratie vivante (...) Il est aussi de permettre aux élèves de devenir des acteurs responsables de notre démocratie. »²⁴

Le projet éducatif de l'Enseignement catholique est bien évidemment à l'aise avec cette insistance. Promouvoir la dignité de la personne humaine, c'est former une personne capable de poser des choix et d'en répondre. La tradition biblique fait le récit de multiples appels. L'appel demande une réponse et constitue comme responsable.

Tout sujet est le destinataire d'appels de son environnement, en même temps qu'il est l'objet de tentations. A l'éducation de former au sens de la responsabilité pour privilégier ce qui peut conduire une vie, plutôt que ce qui peut la séduire. Comme dans le Deutéronome, nous devons former à l'écoute de cet appel : « choisis la vie ».

La responsabilité citoyenne est aujourd'hui particulièrement sollicitée par les questions d'écologie et de développement durable. Le fait que le Vatican vienne de rappeler que l'exploitation outrancière et égoïste des ressources de la planète constitue un péché souligne bien la place croissante, dans l'éducation morale, de la conscience collective.

La responsabilité citoyenne, notamment dans sa dimension politique, est naturellement à former dès l'école. L'organisation « démocratique » de la vie scolaire, la participation de tous les membres de la communauté à la vie de l'établissement seront les meilleurs lieux de formation à la responsabilité politique.

Cette formation à la responsabilité conduit nécessairement à l'appel à la solidarité.

b) Solidarité.

La compétence 6, en effet, insiste sur la « nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde. »

Nous sommes bien sûr au cœur de l'Évangile, et de la tradition biblique, dont l'une des premières pages nous lègue le fameux dialogue entre Dieu et Caïn : « Qu'as-tu fait de ton frère ? / Suis-je le gardien de mon frère ? »...

Être gardien, être responsable...de son frère...Voilà bien l'appel primordial à la fraternité.

Notons néanmoins que la République a progressivement substitué au terme « fraternité » inscrit aux frontons de nos mairies, le terme de solidarité. Le terme de solidarité

²² Décret du 11 Juillet 2006, p. 14.

²³ idem, p. 16

²⁴ idem, p. 21

évoque le soutien, l'entraide et se traduit souvent par la recherche d'une aide financière ou d'une mise à disposition de moyens. C'est beaucoup, déjà, de s'efforcer de satisfaire aux besoins essentiels comme se nourrir ou se loger...Mais l'effort de solidarité nationale, comme on dit, peut mener à une « organisation » qui réponde, certes, à un besoin, mais sans honorer le désir de tout être humain, celui de la relation.

C'est pourquoi, dans le projet de l'Enseignement catholique, il faut fonder le geste de solidarité sur le regard de charité. La solidarité peut s'exercer abstraitement, tandis que la charité requiert nécessairement une relation. « Sur le visage de n'importe quel être humain est inscrit l'impératif moral auquel la seule réponse possible est « Me voici ».²⁵

Mais il ne s'agit pas de limiter la charité à des gestes interpersonnels, qui, dans la pratique peuvent être mâtinés de condescendance, mais d'en faire le levier pour une société plus juste et plus fraternelle : « L'espérance de demain : c'est de bâtir la cité de Dieu parmi les hommes. Acceptez que je vous confie la tâche difficile et exaltante de collaborer avec lui pour édifier la civilisation de l'amour. »²⁶

c) Liberté.

La troisième valeur nommée est la liberté.

Le terme est cité dans l'introduction à la compétence 6 : « Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence. »²⁷

Très légitimement, l'exercice de la liberté est référé à la liberté d'autrui, ce qui est bien un défi dans un environnement marqué par l'individualisme.

Les chrétiens y retrouvent la « règle d'or » inscrite par Matthieu au centre du discours sur la montagne. « Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse ».

Le projet éducatif de l'Enseignement catholique ne peut que souscrire à cette conception qui est le fondement de la communauté éducative. Il s'agit bien de construire des relations de confiance permettant à chacun la possibilité d'une parole libre, l'assurance d'une écoute attentive et bienveillante. Mais l'exercice de la liberté ne peut qu'être rapportée au bien commun. Faire l'apprentissage de la liberté en communauté, c'est garantir le respect de l'expression et des opinions de chacun, favoriser l'exercice de la collégialité, mais aussi assurer la reconnaissance de l'autorité légitime.

La liberté de la personne, c'est aussi bien sûr, pouvoir faire des choix. Les Assises de 1991 définissait comme premier axe « une école où l'élève s'oriente »...substituant délibérément le pronominal au passif : on n'est pas orienté, chacun s'oriente...L'Enseignement catholique affirme ainsi la capacité de chaque être à se déterminer. Et il faut entendre « orienter » dans tout son sens qui dépasse la seule orientation professionnelle, pour dire la recherche de l'orient, où l'aube s'éclaire, la recherche de sens.

Le projet éducatif de l'Enseignement catholique ne peut que se reconnaître dans ce socle de valeurs, qui, seul, peut solidement fonder la communauté éducative.

²⁵ Emmanuel Lévinas

²⁶ Jean Paul II : Vigile des JMJ, Toronto, 27 Juillet 2002.

²⁷ Décret du 11 Juillet 2006

3. L'enseignement catholique veut promouvoir un sens de l'homme inspiré par l'Évangile.

Je m'arrête un instant, pour terminer cette seconde partie, à ce qui ne peut bien entendu pas figurer dans le socle... le caractère propre de l'Enseignement catholique.

a) La dimension religieuse de tout homme.

Le socle commun fait bien référence au fait religieux, dans la mouvance du rapport Debray. La compétence 5 évoque « une première approche du fait religieux en France, en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (en particulier des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions. »²⁸

Le projet éducatif de l'enseignement catholique est naturellement intéressé par cette perspective, qui se travaille en profondeur au sein de la mission Enseignement et religions. Cette perspective nous intéresse, parce que, précisément, la dimension religieuse de la culture conduit aux questions de sens et rejoint la grammaire élémentaire de l'existence humaine. Une tradition religieuse n'existe pas comme un en-soi : c'est, au sein d'une culture, une façon privilégiée d'honorer les questions anthropologiques fondamentales : « Les hommes attendent des diverses religions la réponse aux énigmes cachées de la condition humaine, qui, hier comme aujourd'hui, troublent profondément le cœur humain: Qu'est-ce que l'homme? Quelle est la voie pour parvenir au vrai bonheur? Qu'est-ce enfin que le mystère dernier et ineffable qui entoure notre existence d'où nous tirons notre origine et vers lequel nous tendons?

Depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours, les hommes dans leur diversité, ont toujours manifesté une certaine sensibilité à cette force cachée, présente au cours des choses et aux événements de la vie humaine. Quant aux religions liées aux progrès de la culture, elles s'efforcent de répondre aux mêmes questions par des notions plus affinées et par un langage plus élaboré. »²⁹

Ainsi le fait religieux qu'on cherche à objectiver, par souci de la laïcité, n'est pas indépendant d'expériences humaines, celle des personnes, et plus généralement encore, celles des communautés. Le fait religieux n'a pas qu'une dimension patrimoniale. Ces faits se vivent aujourd'hui encore dans les expériences présentes.

Or l'école catholique est une institution d'Église, certes ouverte à tous, mais au sein de laquelle vivent des chrétiens qui font communauté. Un établissement catholique d'enseignement ne peut seulement être un lieu de transmission qui s'intéresse à la prise en compte du fait religieux. Il doit manifester visiblement une expérience chrétienne, et inviter ceux qui le désirent à la partager.

²⁸ Décret du 11 Juillet 2006, p. 18

²⁹ Dignatatis humanae, § 1-2

Une institution d'Eglise ne peut non plus se contenter de fonder ses pratiques sur le seul humanisme, même s'il est essentiel que le projet éducatif soit un projet humaniste. L'humanisme n'est d'ailleurs pas l'apanage des chrétiens, même si les chrétiens défendent la dignité humaine dans toutes ses dimensions, de la conception à la mort, appelant à de hautes exigences : « L'humanisme chrétien est en mesure d'intégrer les meilleures acquisitions des sciences et des techniques pour le plus grand bonheur de l'homme. Il en conjure en même temps les menaces contre sa dignité de personne, sujet de droits et de devoirs, et contre son existence même, si gravement mise en cause aujourd'hui, dès sa conception et jusqu'au terme naturel de son existence terrestre. Car si l'homme mène une vie pleinement humaine grâce à la culture, il n'est de culture réellement humaine que de l'homme, par l'homme et pour l'homme, c'est-à-dire tout l'homme et tous les hommes. »³⁰

Ainsi, sans rien renier de l'humanisme partagé, l'humanisme chrétien est porteur de spécificités : « L'humanisme le plus authentique est celui-là même que la Bible nous dévoile dans le dessein d'amour de Dieu pour l'homme, dessein devenu plus admirable encore par le Rédempteur. " En réalité, le mystère de l'homme ne s'éclaire vraiment que dans le mystère du Verbe incarné " ³¹

Pour l'Eglise, la formation spirituelle et religieuse n'est pas facultative. L'être humain, pour les chrétiens, est animé du souffle de Dieu. La grammaire élémentaire de l'existence humaine rencontre la question de la transcendance et de Dieu. L'histoire humaine est faite d'adhésion et d'appartenance à des traditions religieuses, et, plus récemment, de révolte contre Dieu...La liberté de chacun sera intégralement respectée, mais la question de Dieu doit être ouverte et, dans l'Ecole catholique, il est requis de faire témoigner des témoins de la foi dans le Dieu de Jésus Christ, qui rencontrent dans le mystère de leur vie d'homme, le mystère du Verbe incarné. Les chrétiens reconnaissent Jésus le Christ comme « vrai Dieu, né du vrai Dieu », parce qu'il est d'abord homme véritable. « Ecce homo ».

b) L'Evangile interroge les cultures.

Pour le projet éducatif de l'enseignement catholique, il s'agit donc bien de se situer dans la culture partagée, celle définie par le socle commun. La culture chrétienne n'est pas indépendante des cultures ; la culture chrétienne n'est pas une culture à part.

« Les nations rassemblées autour du Cénacle de Pentecôte n'ont pas entendu en leurs langues respectives un discours sur leurs propres cultures humaines, mais se sont émerveillées d'entendre, chacune dans sa langue, les apôtres annoncer les merveilles de Dieu. « Si le message évangélique n'est pas isolable purement et simplement de la culture dans laquelle il s'est d'abord inséré, ni même de celles où il s'est exprimé, sa force est partout transformatrice et régénératrice »³² (*Catechesi Tradendae*, n. 53).

Il est donc plutôt une « option chrétienne » possible au sein de toutes les cultures. Dans l'évangélisation bien conçue, il ne s'agit pas de substituer la culture chrétienne à telle ou

³⁰ Jean Paul II, Allocution au Conseil pontifical pour la culture, assemblée plénière 2000

³¹ Ibidem, citant *Gaudium et spes* § 22

³² (*Catechesi Tradendae*, n. 53).

telle culture préexistante, mais à interroger cette culture, et, peut-être, à la transformer de l'intérieur.

C'est déjà ce qui s'est vécu à l'occasion de l'évangélisation de l'Europe, et c'est à quoi invite la nouvelle évangélisation : « *la foi chrétienne, en pénétrant les cultures européennes, en assume les valeurs compatibles avec l'Évangile, et en même temps les ouvre et les bouleverse par la force du message du Christ. L'Évangile apporte aux peuples européens des convictions fondamentales, exprimées en distinctions essentielles. La Cité terrestre n'est pas la Cité de Dieu. Elle a son autonomie voulue par le Créateur. Mais, bien loin d'être déliés de toute relation avec Lui, il appartient aux hommes de découvrir l'ordre qu'Il a inscrit dans les rapports humains, pour le réaliser toujours davantage, en toute liberté responsable, sous l'inspiration des Béatitudes évangéliques.* »³³

- c) L'humanisme chrétien dépasse la pratique de valeurs partagées par la rencontre personnelle avec le Christ.

La situation contemporaine, avec l'effacement des repères chrétiens, et la force de la laïcité à la française peut nous conduire à deux risques :

- une affirmation de nos racines chrétiennes, comme fondatrices de notre culture, mais avec le risque de confondre la singularité de la culture occidentale avec la singularité propre de la foi chrétienne.
- Une affirmation de la destination universelle de la foi, qui, au-delà des cultures, peut conduire à la seule annonce des valeurs universelles.

« Nous parlons alors plus volontiers de *valeurs chrétiennes*, ou même de *valeurs*, tout simplement, que de Jésus Christ. Mais nous risquons ainsi de remplacer le foyer brûlant et personnel de la confession chrétienne de la foi - le Christ ressuscité - par des idées générales, et d'en réduire l'attestation à notre plus petit commun dénominateur humaniste. Dans ces hypothèses, nous avons subrepticement remplacé, soit la singularité du Don de Dieu par notre propre particularité, soit l'universalité de son dessein d'amour par un universel à notre mesure. »³⁴

Or il faut, dans une Institution d'Église, rendre compte de notre foi, dans le langage de notre culture. « Aux cultures, la foi au Christ donne une dimension nouvelle, celle de l'espérance du Règne de Dieu. Les chrétiens ont vocation d'inscrire au cœur des cultures cette espérance d'une terre nouvelle et de cieux nouveaux... Bien loin de les menacer ou de les appauvrir, l'Évangile leur apporte un surcroît de joie et de beauté, de liberté et de sens, de vérité et de bonté »³⁵.

³³ P. Poupard, 1993 symposium le rôle du christianisme dans l'identité des peuples européens)

³⁴ Conseil pontifical pour la culture, assemblée plénière 1993

³⁵ Jean-Paul II, *Discours au Conseil Pontifical de la Culture, 14 mars 1997,*)

III. Des compétences pour toute la vie.

1. Sept compétences pour affronter la complexité.

a) Du savoir à la compétence.

La nouveauté du « Socle commun » tient assurément dans la définition de sept compétences, qui ne sont plus superposées à des disciplines, même si le texte précise : « cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement (...) Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves. »³⁶

C'est donc bien affirmer que la transmission ne peut se limiter à la transmission de savoirs, puisque l'acquisition d'une compétence requiert diverses ressources :

- **des connaissances**, certes. Mais des connaissances inscrites dans un rapport au savoir, qui devra sans cesse être interrogé, dans la conscience de ce qu'Edgar Morin appelle « les cécités de la connaissance » : « Il est remarquable que l'éducation qui vise à communiquer les connaissances soit aveugle sur ce qu'est la connaissance humaine, ses dispositifs, ses infirmités, ses difficultés, ses propensions à l'erreur, comme à l'illusion. »³⁷ Il paraît fondamental que dès l'âge de la scolarité obligatoire les connaissances ne soient pas proposées comme un corpus clos et définitif mais comme un savoir en devenir. Il faut insister sur l'histoire de l'élaboration des connaissances, comme y invite la compétence 3, à propos de la culture scientifique et technologique : « La présentation de l'élaboration des concepts, en mobilisant les ressources de toutes les disciplines concernées, constitue un moyen efficace d'aborder la complexité : la perspective historique contribue à donner une vision cohérente des sciences et des techniques ainsi que de leur développement conjoint. »³⁸. Cette nécessaire posture de l'enseignant doit interdire les dérives scientistes et la soumission outrancière à la légitimité des sciences et techniques, notamment.
- **des capacités** qui vont mobiliser l'action du sujet dans un environnement donné, en sachant les limites de l'exercice dans le champ scolaire. Certes on peut tenter de recréer des situations proches du réel : l'expérimentation, l'exposé, des situations de communication réalistes, le jeu de rôles...mais il est toujours une part d'artifice. Une « école sans mur » devra multiplier les occasions de mettre les élèves en situation réelle pour les habituer à mobiliser leurs capacités, en intégrant l'urgence, l'imprévu, l'incertitude, la prise de risque...mais aussi la volonté, le stress du sujet. La mise en action d'une capacité articule le savoir agir, le vouloir agir, le pouvoir agir.
- **des attitudes**, nous y reviendrons, qui articulent une identité, des valeurs et une posture.

Cette articulation, au sein de chacune des compétences, rejoint bien le projet éducatif de l'enseignement catholique dans sa triple dimension de l'enseignement, de l'éducation et de la recherche de sens.

³⁶ Décret du 11 Juillet 2006, pp. 3-4

³⁷ Edgar Morin, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Seuil, 2000, p. 11

³⁸ Décret du 11 Juillet 2006, pp. 11-12

b) Affronter la complexité pour réussir sa vie.

Le socle commun évoque à plusieurs reprises l'éducation et l'apprentissage « tout au long de la vie ». Nous y retrouvons l'une des résolutions des Assises : « Une école pour toute la vie ».

Le socle commun, dans son préambule, précise aussi qu'il s'agit d'acquérir des compétences « qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. »³⁹. Plus loin le même préambule ajoute : « Maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'Ecole puis dans la vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société. »⁴⁰

Nous ne pouvons que souscrire au nom du projet éducatif de l'enseignement catholique, pour lequel la réussite scolaire ne peut être close sur elle-même, et pour lequel la réussite de la personne ne peut consister seulement en l'épanouissement individuel, mais doit servir le bien commun.

L'analyse développée de la résolution « une école pour toute la vie », faite dans le hors série ECA, « Un temps nouveau pour l'éducation et la pédagogie » disait : « former des personnes, c'est face à la complexité, tant sur le plan personnel que de l'évolution de la société : donner les moyens à chacun d'analyser les événements pour faire des choix individuels et collectifs. »⁴¹

Préparer à affronter la complexité est l'enjeu essentiel de la compétence 7 qui, pour former à l'esprit d'initiative, énonce les capacités suivantes : « Il s'agit de passer des idées aux actes, ce qui suppose savoir : définir une démarche adaptée au projet ; trouver et contacter les partenaires, consulter les personnes-ressources ; prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence ; prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe ; déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités. »⁴²

Cette introduction à l'intelligence de la complexité, dans un monde global devenu un village planétaire et dans un monde aux rapides mutations où « l'avenir n'est plus ce qu'il était »⁴³ est une nécessité pour former des acteurs responsables.

c) Des facultés à valoriser.

Un tel contexte oblige à former toutes les facultés humaines pour faire face à une complexité croissante, puisqu'il ne peut plus être question de « réponses réflexes » dans un environnement faisant une large place à l'inédit et à l'inattendu. L'école doit certes former la raison et le jugement, mais aussi l'imagination, la curiosité, la volonté, le désir...

Le projet éducatif de l'enseignement catholique ne peut que se retrouver dans la compétence 7 « L'autonomie et l'initiative ».

L'Evangile appelle à la liberté non pour cautionner une forme de licence individuelle, ou de laxisme, mais pour oser se situer devant la nouveauté, où chacun aura à poser des choix, qui

³⁹ Décret du 11 Juillet 2006, p. 3

⁴⁰ idem, p. 3

⁴¹ Un temps nouveau pour l'éducation et la pédagogie, p. 42.

⁴² Décret du 11 Juillet 2006, p. 24

⁴³ Paul Valéry

ne lui seront pas dictés par un groupe, ou par un déterminisme extérieur. Jésus entend libérer les individus du groupe, à commencer par les liens familiaux : « Qui aime son père ou sa mère plus que moi n'est pas digne de moi. Qui aime son fils ou sa fille plus que moi n'est pas digne de moi. »⁴⁴

2. Des compétences au service d'une formation intégrale.

Le projet de l'enseignement catholique se veut au service de la formation intégrale de l'homme. Nous en avons souligné la spécificité au regard la proposition de la foi. Mais le socle commun nous semble bien, à travers les diverses compétences, honorer les diverses dimensions humaines. Nous le redisons à travers quelques catégories décrites par Edgar Morin.

a) homo sapiens et ludens.

L'école de la République s'est fondée dans le sillage des lumières, et a légitimement valorisé la raison. La formation de la raison garde une place éminente dans le socle commun :

- La compétence 1 doit « favoriser une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux... »⁴⁵
- La compétence 3 (pour la partie mathématique) permet « d'apprendre à démontrer et à raisonner »⁴⁶ et forme la capacité de « raisonner logiquement, de pratiquer la déduction, de démontrer. »⁴⁷ et suscite trois attitudes : « la rigueur et la précision ; le respect de la vérité rationnellement établie ; le goût du raisonnement fondé sur des arguments dont la validité est à prouver. »⁴⁸, quand, dans la même compétence l'enseignement des sciences « contribue à faire comprendre aux élèves la distinction entre faits et hypothèses vérifiables, d'une part, opinions et croyances d'autre part. »⁴⁹
- La compétence 5 « contribue à la formation du jugement »⁵⁰
- La compétence 6 doit permettre aux élèves d' « être capables de jugement et d'esprit critique »⁵¹

C'est, dans la tradition républicaine, un point d'insistance du socle. Il n'oublie pas néanmoins les autres enjeux de la formation. Tout, dans notre rapport au monde, ne peut se résumer à l'observation, à l'expérimentation et à l'analyse. Le socle y fait référence, dans de moindres proportions :

- Le préambule rappelle qu' « à l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle. Dans ce cadre, les pratiques scolaires artistiques, culturelles et sportives y contribuent pleinement ». ⁵²

⁴⁴ Matthieu, 10, 37 ; Luc, 14,26

⁴⁵ Décret du 11 Juillet 2006, p. 5

⁴⁶ idem, p. 10

⁴⁷ idem, p. 11

⁴⁸ idem, p. 12

⁴⁹ ibidem

⁵⁰ Décret du 11 Juillet 2006, p. 17

⁵¹ idem, p. 22

⁵² idem, p. 4

- La compétence 1 mentionne dans les attitudes « le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue. »⁵³
- La compétence 5 « invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. »⁵⁴ et appelle à « avoir une approche sensible de la réalité. »⁵⁵

Les références sont donc moins nombreuses. Le projet de l'Enseignement catholique est désireux de laisser plus de place à la sensation, à l'expression du sentiment, à la formation de la sensibilité. Je vous renvoie aux pages « Présence au monde, rapport au sensible » du document *Un temps nouveau pour l'éducation et la pédagogie*. « Au cœur de l'éducation se trouvent alors mises en lumière ces compétences clefs qui sont bien l'objet de construction progressive et lente et ne peuvent exister que dans l'exigence et l'accompagnement permanents de l'éducateur : écouter, observer, sentir, contempler.

Car à ce rétrécissement de l'expérience, correspond l'appauvrissement de la vie intérieure qui empêche bien souvent la construction du sujet. Osons cette énormité : nous avons à réapprendre à voir, à entendre »⁵⁶

Il s'agit donc bien, pour l'enseignement catholique, de former à l'émerveillement, fidèle aux premières pages de la tradition biblique : « Il vit que cela était bon ».

Dans un environnement où le bien et le vrai sont parfois difficiles à discerner, l'émerveillement devant la beauté peut être la voie. « Cette antique tri-unité de la Vérité, du Bien et de la Beauté n'est pas simplement une formule caduque de parade, comme il nous avait semblé aux temps de notre présomptueuse jeunesse matérialiste. Si, comme le disaient les sages, les cimes de ces trois arbres se réunissent tandis que les pousses de la Vérité et du Bien, trop précoces et sans défenses, sont écrasées, déchirées et n'arrivent pas à maturation, il peut se faire que, étranges, imprévues, inattendues, les pousses de la Beauté pousseront et croîtront à la même place, et ce seront elles, de cette manière, qui accompliront le travail pour toutes les trois. »⁵⁷

C'est ce travail de l'école que j'évoque sous l'expression « homo ludens », non pour revenir à des pédagogies approximatives parce qu'entièrement centrées sur le jeu, mais pour faire droit à ce qui peut se découvrir à travers la spontanéité et la simplicité d'une découverte sensible de la nature, ou des œuvres humaines.

b) homo empiricus et imaginarius.

Autre distinction d'Edgar Morin. Les réponses à donner à diverses situations procèdent certes souvent d'une analyse pertinente, faisant appel à l'esprit de déduction. Mais tout ne peut résulter d'un enchaînement causal. Dans un environnement de plus en plus incertain, il faut l'audace de l'imagination.

Encore marqué du rationalisme hérité des XVII^{ème} et XVIII^{ème}, l'imagination, cette « folle du logis » est peu évoquée dans le socle. C'est ainsi que l'écrit d'imagination ou d'invention n'est pas présent dans les capacités de la compétence 1 qui n'évoque que « rédiger

⁵³ Décret du 11 Juillet 2006, p. 7

⁵⁴ idem, p. 17

⁵⁵ idem, p. 18

⁵⁶ *Un temps nouveau pour l'éducation et la pédagogie*, p. 13.

⁵⁷ Aleksandre I. Soljenitsyne *Discours pour la remise du Prix Nobel de littérature*

un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant les consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants. »⁵⁸

Pour trouver une référence à l'imagination, il faut lire les attitudes de la compétence 3, à propos des sciences, lorsqu'on évoque : « la curiosité pour la découverte des causes des phénomènes naturels, l'imagination raisonnée... »⁵⁹

Sans rien renier de l'importance de la raison, et sans tomber dans des formes de subjectivisme, le projet éducatif de l'enseignement catholique insistera sur l'attention à apporter à l'imagination, considérant que la croissance en humanité peut passer par la tension entre l'imagination et le principe de réalité.

c) Homo prosaicus et poeticus.

Je terminerai en évoquant une dernière distinction d'Edgar Morin, pour rappeler ce que nous disions du sens de la culture. Il est légitime que le socle commun structurant la scolarité obligatoire soit très préoccupé de l'application des savoirs acquis à des situations concrètes, pour honorer la mission d'insertion de l'école.

Mais il ne faudrait pas trop instrumentaliser les savoirs. La culture introduit nécessairement à une forme de gratuité. La culture est aussi ce qui peut dépasser la réalité, les contingences, l'immédiat. Par la culture, le réel fait signe, fait sens... « La nature est un temple de vivants piliers / laissant parfois sortir de confuses paroles », écrivait Baudelaire, dans ce poème si bien nommé Correspondances. Dépasser une approche prosaïque du réel, et s'ouvrir à la poésie est aussi la voie pour structurer l'intériorité.

Le socle commun, dans la tradition de notre système éducatif, est donc encore très marqué par le rationalisme, même dans la compétence 5 où mes connaissances consistent « à avoir des repères géographiques / à avoir des repères historiques / à être préparés à une culture européenne », et les capacités à « lire et utiliser différents langages / situer dans le temps / situer dans l'espace / faire la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art / d'avoir une approche sensible de la réalité / de mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité / de développer par une pratique raisonnée, comme acteurs et spectateurs, les valeurs humanistes du sport. »⁶⁰

Le projet éducatif de l'enseignement catholique appelle à articuler la formation de la raison par une formation attentive de la sensibilité, de l'imagination, de l'intériorité. Il s'agit de former certes l'esprit, mais aussi, ce que la tradition biblique appelle le cœur.

3. L'importance des attitudes.

La dimension éducative du projet de l'Enseignement catholique ne peut qu'être sensible à ce que le socle commun développe à propos des attitudes. Inversement, l'Enseignement catholique ne peut qu'être inquiet de voir que le terme ne figure plus dans les nouveaux programmes de l'école primaire, soumis à consultation. Ce dernier texte, au prix de quelque confusion, ne parle plus que de compétences (mais plutôt dans le sens de capacités) et de

⁵⁸ Décret du 11 Juillet 2006, p. 6

⁵⁹ idem, p. 14

⁶⁰ idem, p. 18

connaissances, quand les encadrés suivant chaque discipline demandent que l'élève « soit capable de... »

a) Que faut-il entendre par attitude ?

Une connaissance n'a d'intérêt que si elle se réinvestit en capacité. L'attitude est finalement la disposition avec laquelle le sujet exerce une capacité. La capacité s'attache à une fonction, quand l'attitude touche à la personne. C'est dire l'intérêt qu'y porte l'Enseignement catholique.

Le terme attitude s'est d'ailleurs, dans l'histoire de la langue, distingué de son étymologie italienne qui désignait l'aptitude, pour signifier la façon de se tenir, la façon d'être. Le terme attitude a d'abord désigné la posture dans la langue de la chorégraphie.

C'est dire, lorsque la langue a évolué du concret vers l'abstrait, que l'attitude touche à l'identité de la personne, et à ses valeurs.

Le vocabulaire employé par le socle pour décrire les attitudes est d'ailleurs significatif. Il est question de « volonté », de « goût », d'« intérêt », de « désir »... La compétence 5 évoque pour les attitudes « l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle. »⁶¹

Si les connaissances nous situent dans le « savoir agir », les capacités dans le « pouvoir agir », les attitudes nous mènent bien vers le « vouloir agir ».

b) Ouverture et respect.

Deux valeurs traversent les attitudes des diverses compétences : l'ouverture et le respect.

- La compétence 1 évoque « l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat. »⁶²
- La compétence 2 invite à « l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir »⁶³
- La compétence 3 évoque à nouveau « l'ouverture d'esprit ».⁶⁴
- La compétence 4 appelle au « développement du goût pour la recherche et les échanges d'informations à des fins éducatives, sociales, professionnelles... »⁶⁵
- La compétence 5 « développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel. »⁶⁶
- La compétence 6 évoque le « sens de la responsabilité et la nécessité de la solidarité »⁶⁷

Nous sommes bien là au cœur de l'acte de culture, qui est acte d'ouverture, une ouverture qui fera dialoguer identité et altérité. L'un des enjeux de l'élargissement de notre quotidien est bien de ne pas se replier sur son pré carré, sur son monde connu, sur ses

⁶¹ Décret du 11 Juillet 2006, p. 18

⁶² idem, p. 7

⁶³ idem, p. 9

⁶⁴ idem, p. 14

⁶⁵ idem, p. 15

⁶⁶ idem, p. 19

⁶⁷ idem, p. 21

sécurités. Nos communautés éducatives peuvent être séduites par un repli identitaire et communautariste. Notre communauté nationale peut aussi craindre de se diluer dans le multiculturel ou le pluri-religieux. On peut être tenté de réduire la communauté européenne à un marché d'échanges économiques. On peut à nouveau entendre parler de choc de civilisations.

L'ouverture est au cœur de notre projet éducatif, parce que fondé sur l'Évangile qui n'a de cesse de vouloir repousser les frontières.

« Il n'y a ni juif, ni grec, il n'y a ni esclave, ni homme libre, il n'y a ni homme ni femme, car tous ne faites qu'un dans le Christ Jésus. »⁶⁸

Voici la façon chrétienne de décliner la valeur d'égalité de la trilogie républicaine.

Mais cette ouverture n'a pas d'abord une dimension collective qui engagerait peu. Elle passe par l'ouverture respectueuse envers chacun. Le terme de respect est particulièrement présent dans la compétence 7 où l'on rappelle que « la vie en société se fonde sur le respect de soi ; le respect des autres ; le respect de l'autre sexe ; la conscience que nul ne peut exister sans autrui. »⁶⁹

Le respect dit, dans son étymologie, regard et c'est bien là tout ce qui a structuré l'étape des Assises qui a invité à « changer de regard ».

Ce terme de respect est bien celui auquel nous tenons, parce qu'il dit la juste relation à autrui : " le terme de tolérance, pris en son sens propre, est inadéquat à la grande idée qu'on prétend lui faire exprimer. En effet, tolérer une différence d'être et de la pensée, c'est la tenir en quelque sorte à distance avec une note de condescendance et d'indulgence. Le respect d'autrui et de sa liberté demande plus et autre chose " ⁷⁰

Le projet de l'école catholique tient donc à ce que soit valorisé ce que le socle commun dit des attitudes, parce que c'est là que se situe sa portée éducative, qui ne peut tenir dans une simple instruction civique et morale.

c) Conscience.

Enfin les attitudes font appel à de multiples reprises à la formation de la conscience.

- La compétence 5 « développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel »⁷¹
- La compétence 6 souligne « la conscience de ses droits et ses devoirs » et « la conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique. »⁷²
- La compétence 7 souligne « la conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre ; la conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix. »⁷³

⁶⁸ St Paul, aux Galates, 3,28.

⁶⁹ Décret du 11 Juillet 2006, p. 21

⁷⁰ Etienne Borne, " La tolérance est-elle une vertu ? ", *La Croix* 12 décembre 1980

⁷¹ Décret du 11 Juillet 2006, p. 19

⁷² idem, p. 22

⁷³ idem, p. 24

Avec la formation de la conscience, nous sommes aussi au cœur du projet éducatif de l'enseignement catholique. C'est par la formation de la conscience que les connaissances et les capacités donnent lieu à une appropriation par le sujet qui permet un engagement pour le bien commun. C'est par une formation de la conscience que peut s'exercer la liberté et la responsabilité. Seule une conscience bien formée peut résister aux conditionnements et aux déterminismes.

L'être humain n'est vraiment humanisé que s'il accède à une conscience libre qui lui permet une juste distance aux connaissances acquises et mobilisées. L'humanisme naissant disait avec Rabelais que « science sans conscience n'est que ruine de l'âme. ». Et si l'acquisition des connaissances ne peut suffire à cultiver un être humain, c'est parce que comme le disait Aristophane « enseigner, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer une lampe. »