



Regards sur l'enseignement catholique

Des évolutions
marquantes
avant et depuis
la loi du
31 décembre 1959



Pour vivre la démarche de l'année 2009-2010

« À L'ÉCOLE DE LA LIBERTÉ » : 4 € l'exemplaire

Nom / Établissement :

Adresse :

Code postal : Ville :

Souhaite recevoir : ex. de « À L'ÉCOLE DE LA LIBERTÉ » - Prix unitaire : 4 €.

3,50 € l'exemplaire à partir de 10 exemplaires.

2 € l'exemplaire à partir de 100 exemplaires.

Ci-joint la somme de : €, par chèque bancaire à l'ordre de SGEC.

277 rue Saint-Jacques - 75240 Paris Cedex 05. Tél. : 01 53 73 73 71 - Fax : 01 46 34 72 79.

Sommaire

Éditorial	5
L'ÉCOLE EN FRANCE : EXCEPTION ET MODÈLE ! <i>Éric de Labarre</i>	
I. L'histoire	
HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE DU VIII ^E AU XX ^E SIÈCLE	8
<i>Jacques Georgel et Anne-Marie Thorel</i>	
À l'instar des fondateurs, oser l'éducation des plus démunis	17
<i>Paul Malartre</i>	
II. Des textes essentiels	
DEUX LOIS FONDAMENTALES	20
<i>Fernand Girard</i>	
L'ÉCOLE CATHOLIQUE EST UNE STRUCTURE CIVILE	22
<i>Véronique Glineur</i>	
L'ÉCOLE CATHOLIQUE EST UNE INSTITUTION CHRÉTIENNE	31
<i>Véronique Glineur</i>	
III. Réflexions sur la loi Debré	
ILS L'ONT DIT... VINGT ANS APRÈS	46
<i>Retour sur le numéro 66-67 d'Enseignement catholique actualités</i>	
DEUX MISSIONS INSÉPARABLES	52
<i>Paul Malartre</i>	
UNE LOI D'APAISEMENT	54
<i>Ferdinand Bellengier</i>	
TROIS PILIERS POUR ÉDUIQUER	60
<i>M^{gr} Hippolyte Simon</i>	
IV. Réflexions sur la loi Rocard	
L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE PRIVÉ « PARTICIPE » AU SERVICE PUBLIC	68
<i>Yvon Le Norcy</i>	
UNE APPLICATION RIGOUREUSE, ENRACINÉE ET FÉCONDE	70
<i>Antoine de Fabrègues</i>	
V. En perspective	
L'ÉVANGILE SUSCITE DES LIBERTÉS	74
<i>Claude Berruer</i>	

*Ce numéro hors série d'Enseignement catholique actualités comporte un encart DVD
« Habitons nos espaces de liberté » dans les exemplaires livrés aux abonnés.*

Approfondir et mettre en œuvre le projet éducatif de l'enseignement catholique dans la continuité de la réflexion sur la personne



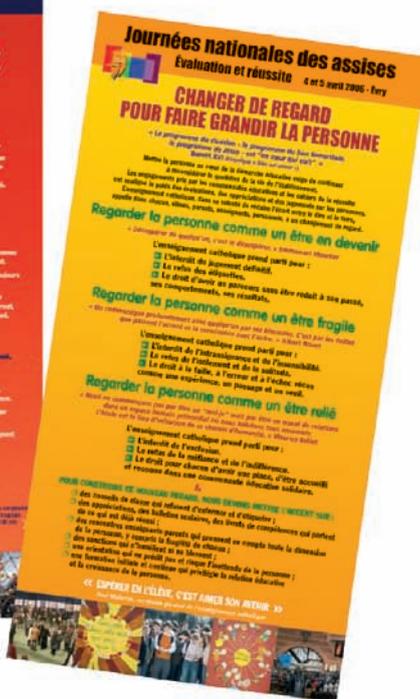
- 2001 PENSER l'établissement scolaire autrement
- 2004 METTRE la personne au cœur de l'établissement
- 2005 PARTIR des réussites et les partager pour avancer
- 2006 CHANGER de regard pour faire grandir la personne
- 2007 RELIER les regards pour relire le vécu commun et agir
- 2008 CHOISIR la rencontre
- 2009 RISQUER la liberté



Les résolutions
de l'enseignement
catholique



Les engagements
de l'enseignement
catholique



Faire grandir
la personne

« AFFICHES ASSISES » (par lots uniquement) **12 € les 2 affiches ; 15 € le lot des 3 affiches**

Nom / Établissement :

Adresse :

Code postal : Ville :

Souhaite recevoir : Affiches jaunes Affiches rouges Affiches bleues Lot(s) des 3 affiches

Ci-joint la somme de : €, par chèque bancaire à l'ordre de SGEC :

277 rue Saint-Jacques - 75240 Paris Cedex 05. Tél. : 01 53 73 73 71 - Fax : 01 46 34 72 79.

L'ÉCOLE EN FRANCE : EXCEPTION ET MODÈLE !

S'il est, en France, un sujet qui suscite toujours polémiques et divergences d'opinions, c'est bien la « question scolaire ». La vigueur des récents débats parlementaires sur la prise en charge financière des élèves scolarisés hors de leur commune de résidence en atteste.

On pourrait s'en étonner, 50 ans après le vote d'une loi, la loi Debré du 31 décembre 1959, dont chacun s'accorde à considérer, même parmi ceux qui l'ont à l'époque combattue, qu'elle constitue désormais un élément essentiel du pacte républicain.

On pourrait s'inquiéter de ce désaccord, séquelle d'une « guerre des deux France » qui ne serait toujours pas éteinte. On s'en réjouira plutôt.

Bien plus qu'un service rendu, l'école reste une belle, grande et noble idée, source d'enthousiasme, de générosité et d'espérance, qui justifie encore que l'on s'enflamme.

Bien plus qu'une relique du passé qu'il faudrait s'acharner à protéger contre les « modernes », la liberté scolaire, corollaire de la liberté de conscience, est une conquête relativement récente dont l'histoire, pourtant déjà très riche, est devant nous.

Ne l'oublions pas : en France, la tradition est celle d'un monopole de l'enseignement qui fut longtemps partagé, de fait, entre le roi et l'Église, avant que Bonaparte n'établisse le monopole de l'Université d'État. Il fallut tout le XIX^e siècle pour que le droit des parents de choisir l'école et le droit pour des citoyens de fonder des écoles « libres » soient progressivement reconnus, et encore près d'un siècle pour que ces libertés formelles deviennent des libertés réelles pour tous, grâce au financement des établissements privés d'enseignement.

Bien plus que d'un conflit d'intérêts, la dispute sur l'école libre – ou privée – et son financement témoigne d'un débat de fond qui mérite d'être instruit entre deux conceptions différentes de la place de l'individu dans la société et dans la nation.

Le premier mérite de la loi Debré a été de trouver, entre ces deux conceptions, un compromis destiné à assurer la paix scolaire, un compromis certes fragile tant le débat sur le sens et la portée de la laïcité reste vif en France. Mais, plus qu'un compromis, la loi Debré dessine les contours d'un nouvel équilibre entre initiative privée et action publique. En combinant participation de l'enseignement privé au service public de l'Éducation nationale et reconnaissance du caractère propre et de la diversité des propositions éducatives des établissements privés, cette loi reconnaît le pluralisme scolaire certes, mais un pluralisme scolaire porteur de l'unité nationale.

Cela explique sans doute, ce qui paraît très paradoxal à l'observateur étranger, que la France affirme avec vigueur sa laïcité et qu'en même temps, elle soit dotée de l'un des enseignements catholiques les plus développés au monde.

Oui, l'exception française existe bel et bien.

Éric de Labarre
Secrétaire général de l'enseignement catholique

Enseignement catholique **actualités**

Publication officielle du Secrétariat général de l'enseignement catholique

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : ÉRIC MIRIEU DE LABARRE / RÉDACTEUR EN CHEF : GILLES DU RETAIL / RÉDACTEUR EN CHEF ADJOINT : SYLVIE HORGUELIN /

RÉDACTION GRAPHIQUE : DOMINIQUE WASMER / SECRÉTARIAT DE RÉDACTION : RENÉ TROIN /

RÉDACTION - ADMINISTRATION - ABBONNEMENTS : SGEC, SERVICE PUBLICATIONS, 277 RUE SAINT-JACQUES - 75240 PARIS CEDEX 05 / TÉL. : 01 53 73 73 71 / FAX : 01 46 34 72 79 /

NUMÉRO CPPAP - 0411 G 79858 / NUMÉRO ISSN - 1241-4301 / IMPRIMERIE DE MONTLIGEON, 61400 SAINT-HILAIRE-LE-CHÂTEL / Photos de couverture : D. R.

AVEC NOS REMERCIEMENTS AUX PARTENAIRES DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE



Le journal de référence de l'enseignement catholique

Outil mensuel d'information, *Enseignement catholique actualités* présente l'actualité du monde éducatif et met en valeur les recherches, les initiatives et les modes de fonctionnement de l'enseignement catholique français.



Les hors-série sont inclus
dans l'abonnement

Abonnez-vous !

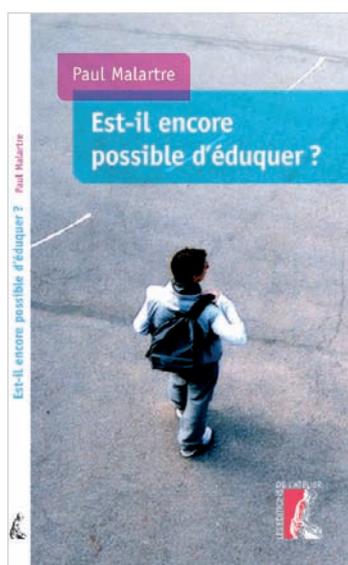
www.enseignement-catholique.fr

ECA, 277 rue Saint-Jacques - 75240 Paris Cedex 05 - Tél. : 01 53 73 73 71.

I. L'histoire



Histoire de
l'enseignement
en France
du VIII^e au XX^e siècle



À l'instar
des fondateurs,
oser l'éducation
des plus démunis

Dans leur ouvrage sur l'enseignement privé¹,
Jacques Georgel et Anne-Marie Thorel consacrent à l'histoire
de l'enseignement dans notre pays
un chapitre que nous reproduisons ici.

HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE DU VIII^e AU XX^e SIÈCLE

De l'époque carolingienne à la fin du Moyen Âge (VIII^e au X^e siècle)²

Jusqu'à l'époque mérovingienne, le savoir n'appartient qu'aux gens d'Église, et se transmet à l'ombre des monastères ; seuls font exception les jeunes aristocrates, que leur famille fait instruire par des moines. Mais la Gaule romaine est ruinée au VIII^e siècle par Charles Martel, Pépin le Bref et Charlemagne, et la Gaule septentrionale subit les conséquences d'une civilisation de violence. L'instruction des jeunes aristocrates y est négligée au point que, devenus adultes, ils signent les actes publics ou privés d'une croix. On en aperçoit même qui, nommés par faveur politique à la tête d'un évêché, sont complètement ignares. Tout repose sur le clergé, tandis que les moines sont les seuls lettrés. La brutalité des premiers temps carolingiens a donc imposé une véritable cléricisation de l'enseignement, qui est orienté avant tout vers le recrutement des clercs, c'est-à-dire du clergé de demain.

Charlemagne (742-814) n'a pas créé les écoles médiévales, mais fait appel, comme d'ailleurs Pépin son père, aux grands esprits européens pour affermir l'enseignement dans son empire. La société est hiérarchisée en clercs, moines, et laïcs, et à chaque classe correspond un type d'enseignement. C'est le moine anglais Alcuin, venu en France à la requête de Charlemagne et bientôt son précepteur, qui convainc l'empereur d'essayer d'étendre l'enseignement, et à cette fin de multiplier les écoles. Le capitulaire impérial de 789 consacre un chapitre à l'école. « Nous voulons que des écoles soient créées pour apprendre à lire aux enfants. » Cet ordre est périodiquement reformulé par les conciles, par exemple celui de Chalon en 813 mandant aux évêques d'établir des écoles « où l'on puisse étudier l'Écriture et les lettres profanes ». Effectivement, les écoles se développent et se multiplient ; le monde carolingien n'en demeure pas

moins très fruste. Dans cet immense empire, où les querelles intérieures alternent avec les guerres internationales, un effort de développement de l'instruction ne peut aboutir que très lentement, et à la condition d'être perpétuellement repris. Malheureusement, les épigones carolingiens et les primitifs capétiens se désintéressent du sujet.

Ainsi en va-t-il jusqu'à Robert le Pieux (996-1031). Outre les centres de culture liturgiques qui ont survécu aux guerres ou ont été reconstitués, l'école urbaine retrouve un souffle, le latin d'Église est une langue universelle. L'idée dominante, lente à mettre en œuvre, est d'annexer une école à chaque cloître, car c'est là que sont les manuscrits, base de tout savoir, et les clercs qui détiennent celui-ci. Les maîtres sont rares, donc d'autant plus « estimables », et s'ils le peuvent se font rémunérer. École privée, école payante ! En outre, les châtiments corporels ne sont pas rares.

Les nobles continuent à recevoir une éducation donnée par les précepteurs et dont les résultats sont plus que variables, en fonction de la qualité du maître comme de l'élève. Les joutes et la guerre, activités principales, absorbent plus d'énergie que l'esprit.

Les Juifs font exception. Leurs deux Diasporas – Sefardhim autour de la Méditerranée, Ashkenazim de la Bourgogne à la Lotharingie – accordent une grande place à l'éducation de l'esprit. « L'enfant juif commence à étudier l'alphabet dès l'âge de cinq ans. L'année suivante, l'éducation élémentaire se fait à raison de dix heures par jour pendant environ deux cent soixante jours par an, et ceci sans arrêt jusqu'à treize ans au moins. Un nouveau cycle d'études approfondi cette fois-ci se déroule pendant plusieurs années au rythme de douze à quinze heures de travail par jour. Après un pareil effort, on pouvait être alors considéré comme un jeune homme cultivé, et il semble bien que ce fut le cas de la majorité des membres des communautés champenoises, à Troyes par exemple, lotharingiennes

(à Metz) ou germaniques (à Mayence). Ce système intensif d'enseignement n'était pas pour autant terminé. Les hommes en activité professionnelle consacrent encore trois à six heures par jour à l'étude³. » Les hommes seuls sont concernés, l'esprit des femmes est laissé en jachère.

Le développement économique du XII^e siècle s'accompagne d'un climat de libération intellectuelle, assortie du développement de l'enseignement par l'institution de l'université. La réforme grégorienne enferme l'Église régulière sur elle-même, dans ses abbayes et ses écoles monastiques. Les hommes ordinaires se concentrent dans les villes qui naissent, et commencent à s'instruire, alors que le monde rural demeure analphabète.

À l'université de Montpellier, l'enseignement de la médecine commence en 1137. En règle générale toutefois, les hommes d'Église dominent les divers degrés de l'éducation et recourent plus volontiers à l'argument d'autorité fondé sur la vérité révélée, qu'aux ressources de la logique. Abélard, maître prestigieux, qui préfère la dialectique à la théologie, est condamné à se taire, définitivement, en 1140, par Bernard de Fontaines son adversaire cistercien, au concile de Sens.

Philippe Auguste est le premier souverain français à donner, en 1200, une charte de droits aux maîtres et écoliers parisiens. C'est l'esprit d'association entre personnes dont l'attention est centrée sur le savoir, pour le dispenser ou pour l'acquérir, qui crée l'université. Les pouvoirs, politique et religieux, n'ont dans l'affaire aucune initiative pendant une cinquantaine d'années, c'est-à-dire jusque vers le milieu du XIII^e siècle. Le III^e concile de Latran formule le principe de la gratuité de l'enseignement. L'université de Paris reçoit son sceau en 1246 et en même temps le monopole de la collation des grades.

« Ces clercs, qui n'exerçaient souvent aucune fonction religieuse, étaient en fait des laïcs qui s'ignoraient, fort proches des gens de la ville mais en même temps mal vus par les bourgeois, comme tout groupe de jeunes non mariés, source de perturbation dans un monde installé⁴. »

En 1220, l'université de Paris s'organise en quatre facultés : art, droit, médecine, théologie ; Robert de Sorbon ouvre son collège de théologie en 1257. Dans le sud du pays, la seule université d'importance est Toulouse, créée en 1229.

Guillaume d'Ockham, cordelier anglais (1290-1349) joue un rôle essentiel en distinguant la connaissance philosophique de la connaissance scientifique. Ainsi réduit-il la part faite à la théologie, et libère-t-il le domaine de la réflexion libre. À la fin du XIV^e, les universités se multiplient. Au XV^e siècle la France en compte vingt si l'on inclut celle d'une Bretagne encore indépendante. Toutefois, l'enseignement souffre considérablement du gallicanisme, du grand schisme et de la guerre de Cent Ans.

Vers cette même époque plusieurs municipalités – Lyon, Dijon, Aix, Marseille – fondent des écoles afin de ne pas laisser à l'Église seule la formation des jeunes esprits. L'enseignement est financé en partie par ces municipalités, en partie par les élèves. De 1300 à 1500, cinquante collèges

sont créés à Paris. L'internat qui naît s'ajoute à l'externat. Ces collèges sont souvent des fondations privées, qui offrent des bourses à leurs élèves.

L'instruction féminine progresse très lentement, y compris dans le milieu noble. « La femme de Guillaume de Saint-Germain, procureur du roi au parlement de Paris entre 1365 et 1383, Denisette Mignon, ne sait ni lire ni écrire. L'auteur du *Ménagier de Paris*, un bourgeois qui écrit vers 1393 pour sa femme, ses filles à venir, nièces et autres descendantes ou lectrices, ne s'occupe guère des livres, les estimant peut être inutiles pour son épouse. Il se contente de préciser qu'elle doit savoir lire, écrire et compter⁵. » Les femmes ne sont pas admises dans les universités : leur vocation est surtout d'être obéissantes et soumises. Il faut attendre Christine de Pisan (1364-1430) pour voir exposer intelligemment la défense et illustration de la femme.

Plus se développent, un peu partout et pas seulement en France, le pouvoir royal et son administration, plus ils se placent face à l'Église afin d'en limiter la puissance, même si ce but n'est pas officiellement avoué ; en conséquence, plus ce pouvoir a besoin d'hommes compétents, donc, avant tout, instruits. L'enseignement est appelé à se développer à dater de la Renaissance.

De la Renaissance à la Révolution

La fin du Moyen Âge est traditionnellement fixée à 1453, date de l'effondrement de l'empire romain d'Orient, assiégé à de multiples reprises dans le passé par les Turcs. À cette date, les troupes de Mahomet II, bénéficiant d'une trahison, investissent Byzance, et l'empire miné disparaît en même temps que son dernier souverain, Constantin XII Dragasès.

La monarchie française dispose encore de trois siècles et plus avant son premier effondrement. Sur le plan qui nous occupe, on peut dire que jusqu'à la fin de cet Ancien Régime, l'enseignement n'est pas libre au sens strict du terme. Ceci ne signifie pas qu'il existe un monopole, un service public de l'enseignement, mais simplement que le roi – qui centralise toujours davantage à partir de François I^{er} (1515) – affirme son droit, et qu'il faut par conséquent, pour ouvrir et tenir boutique d'enseignement, obtenir une autorisation de ce monarque ou de son représentant. À cette époque, l'Église en obtient une, de caractère général, pour le primaire, cependant que les universités se chargent du secondaire et du supérieur.

Le survol de cette époque conduit à une première consta-

1. Jacques Georget, Anne-Marie Thorel, *L'enseignement privé en France - du VIII^e au XX^e siècle*, Dalloz, 1995.

2. On suit principalement, pour retracer cette histoire, l'œuvre monumentale publiée sous le patronage de l'Institut national de recherche pédagogique : Louis-Henri Paris (dir.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Nouvelle Librairie de France-G.-V. Latat Éditeur, 1981.

3. *INRP*, I, p. 275.

4. *Ibid.*, p. 346.

5. *Ibid.*, p. 554.

tation : l'influence des guerres de religion et des guerres civiles, les deux Frondes, a été capitale. Les premières ensanglantent et divisent le pays de l'avènement de François I^{er} à celui d'Henri IV, qu'accompagne l'Édit de Nantes (1598), c'est-à-dire pendant plus des trois quarts du XVI^e siècle ; et elles reprennent, sous une forme différente, bien que le résultat soit identique – l'écrasement des réformés – sous le règne de Louis XIII – ou de Richelieu ? – et de Louis XIV, l'Édit étant révoqué en 1685 et la chasse ouverte, notamment par les « dragonnades », contre les réformés qui ne se sont pas exilés. Quant à la double Fronde, elle divise la classe dirigeante déjà marquée par la Réforme, et crée des blessures difficiles à cicatrifier. En conséquence, l'ensemble des activités du pays reçoit de violentes secousses, l'enseignement n'y échappe pas.

La seconde constatation générale s'analyse dans le renforcement de l'emprise, déjà ancienne, de l'Église catholique, sur cette activité notamment mais pas seulement, par la création des collèges de jésuites, dont la réputation de qualité est vite établie.

La méthode de l'Église dominante est connue : vérité révélée, argument d'autorité ; elle est d'autant plus appliquée que les réformés, jugés hérétiques, partisans du « libre examen », insistent sur l'utilité de l'instruction. « Elle censure les livres, interdit d'éditer, de vendre ou de lire les traductions françaises de la Bible, soupçonne et surveille les régents et les maîtres d'école. Rares sont les évêques qui, comme Sadolet à Carpentras, dénoncent dans l'ignorance des fidèles une des causes du succès des hérésies ; plus nombreux sont ceux qui estiment que leurs peuples en sauront toujours trop, et qu'il suffit qu'ils suivent aveuglément l'enseignement de leurs curés. C'est seulement dans un second temps que les autorités catholiques, revenues de leur crainte panique, vont s'employer à développer l'instruction sous les formes, plus ou moins liées entre elles selon les régions, du catéchisme et de l'école. Mouvement qui ne produira vraiment ses fruits qu'au XVIII^e siècle⁶. »

François I^{er}, aîné de ces Valois qui mettent en tutelle les universités par les ordonnances d'Orléans (1560) et de Blois (1579), ne déteste pas les esprits libres, mais la pression de Rome est très puissante, et l'affaire des Placards qui menace son trône en 1534 le conduit à se faire persécuteur des réformés à un moment où il vient de susciter, contre l'obscurantisme religieux des docteurs de Sorbonne et sur la suggestion de Guillaume Budé, un temple de la pensée libre, le « Collège des lecteurs royaux » (1530), plus tard Collège de France.

Les esprits libres sont les premières victimes de ces guerres de religion [...]. Qu'est ce qu'une université sans esprits libres ? Ajoutons à ces meurtres la ruine financière des institutions et des mécènes, due aux guerres.

La France se rompt géographiquement. Le Nord a des écoles catholiques, dominées par les paroisses. Le Sud a des écoles laïques, dominées par les municipalités. L'Est, où les

réformés dominant, crée des écoles protestantes. Le pays est déchiré. Les désastres provoqués par le conflit retardent l'essor des écoles jusqu'au règne de Louis XIV.

Les maîtres sont recrutés par la paroisse chez les catholiques, et révocables *ad nutum*. Si c'est la commune qui gère les écoles, elle les recrute par concours, pour un an, en lançant un appel d'offres ; il arrive aussi que le maître soit élu par la communauté des habitants. Ces écoles « communales » se fixent pour but d'enseigner tous les enfants, y compris ceux dont les parents ne sont pas en mesure de payer un maître. Enfin, les écoles protestantes sont administrées par le consistoire de l'Église réformée, qui recrute et surveille le maître, entreprise parfois malaisée.

« Janine Garrisson-Estèbe nous conte les déboires de l'école protestante de Codognan : ils commencent avec un régent nommé Roux ; dont les débordements tourmentent le ministre et les anciens du consistoire. » Renvoyé en 1607, il est aussitôt remplacé par un Jehan Sartoris. Celui-ci, aussi peu docile que son prédécesseur, refuse d'assister aux deux prêches du dimanche, d'aller s'asseoir sous la chaire pour chanter et lire l'Écriture ; il ne veut pas accompagner le ministre dans les écarts où le culte est célébré. À l'ancien venu le rappeler à ses devoirs, Jehan Sartoris répond avec morgue : lui, maître d'école, est « plus que ledit Bolet » (le pasteur) et ce serait plutôt à ce dernier de l'accompagner, d'ailleurs il ne peut se déplacer parce qu'il n'est pas bien chaussé ! Une rumeur scandaleuse vient à point pour délivrer l'Église de ce vilain personnage. Maître Sartoris a quitté précipitamment le bourg de Valleraugue en emportant « des choses appartenant aux écoliers ». Le troisième régent (engagé presque trois ans après !) est obligé de montrer une attestation de son ancienne communauté prouvant ses « bonnes mœurs... ».

« Mélodrame », dit Mme Garrisson-Estèbe ; nous pensions plutôt comédie, surtout en comparaison de ce qui est arrivé, vingt-cinq ans plus tôt, au maître d'école d'une petite localité de Lorraine. Ce maître, Noël Journet, originaire de Champagne, est un ancien soldat ; ayant embrassé la religion réformée, il est devenu instituteur de la communauté protestante de Sainte-Ruffine, près de Metz. Mais il tient des propos étranges, il ose critiquer les Écritures, il prétend que Jésus Christ est « un homme comme les autres, mort avec ses péchés comme malfaiteur » ; sur la prédestination, « il a dit que Calvin a fait un Dieu cruel » ; à propos du mariage, « que la femme n'étant mariée à son gré, elle pouvait prendre un autre mari afin d'éviter paillardise » ; il s'en est pris également aux magistrats, « tous des tyrans et des larrons » ; et aux impôts, « de vraies tyrannies ». Pire, Noël Journet a écrit un livre qu'il se propose de faire imprimer pour propager ses idées. Dénoncé par les calvinistes, Journet est traduit devant la justice royale de Metz, qui prend soin de faire examiner et censurer son manuscrit par la faculté de théologie de Paris. Le 27 juin 1582, Journet est condamné à mort et immédiatement conduit au bûcher⁷.

Sans aller jusqu'à de tels excès, la plupart des maîtres étaient généralement de savoir aussi modeste que leur condition. Le résultat en était un assez médiocre enseignement primaire.

Le cycle suivant se situe dans les collèges, qui se multiplient au XVI^e siècle. Dans notre pays, l'inspiration est donnée par des religieux qui enseignent à l'étranger, les Frères de la Vie Commune. L'enseignement français vit encore sur leur idée de base : une organisation de la scolarité en classes, de la huitième à la première. La fin de chaque année d'études est sanctionnée par un examen qui décide de l'accès à la classe supérieure.

Les « Humanistes » plaident et agissent avec vigueur pour le développement de l'instruction. Princes et prélats, soignant ce qu'on n'appelle pas encore leur image, se font mécènes en fondant un collège. Dans ces établissements, la religion tient toujours une place importante, et la pensée est étroitement surveillée. En 1526, la faculté de théologie de Paris, et en 1537 le Saint-Siège, condamnent ces réflexions d'Érasme qui constituent les Colloques. « Il est d'usage aujourd'hui de lire dans les écoles les Colloques d'Érasme, qui contiennent bien des passages induisant les jeunes esprits à l'impiété ; aussi leur lecture devrait-elle être prohibée dans les écoles, ainsi que celle de tous les livres du même genre. »

Vers cette époque, les Jésuites, dont les « Constitutions », restées secrètes, ont été approuvées par le pape Paul III, commencent à enseigner : ils ouvrent un premier établissement à Messine, en 1548. Un siècle plus tard ils gèrent en France, où ils ont créé leur premier collège en 1556, pas moins de 70 maisons, dont quatre en Bretagne, fondées entre 1604 (Rennes) et 1630 (Vannes et Saint-Malo). À Bordeaux, le collège fondé en 1572 compte 1 500 élèves deux ans plus tard, tous des garçons bien sûr car l'instruction des filles est, à cette date encore, complètement négligée.

Ce succès s'explique avant tout par la qualité de l'enseignement dispensé ; au surplus, les municipalités accueillent avec joie les propositions de fondation, qui leur ôtent le souci du recrutement des maîtres. Enfin, l'enseignement est gratuit, ce qui ne déplaît pas aux familles.

Les établissements de jésuites se répartissent en trois classes. Le collège de plein exercice assure la totalité des sept années d'études ; le collège d'humanité est dépourvu des deux années terminales de philosophie ; enfin la régence latine ne comporte que l'enseignement élémentaire.

En 1627, d'après les estimations, les collèges de jésuites accueillent 40 000 élèves, c'est-à-dire les deux tiers de la population scolaire. Cet exemple fameux suscite des émules : Dominicains, Minimes, Oratoriens, Doctrinaires, Frères des écoles chrétiennes, jansénistes – un temps... Toutefois, l'opinion dominante, en particulier dans les milieux dirigeants, n'est pas favorable à la généralisation de l'instruction, c'est-à-dire à l'enseignement populaire. La France de cette époque est rurale à 80 %, et ceux qui la gouvernent

aux divers échelons ont compris qu'un peuple instruit se libérait de l'endoctrinement, qu'un homme instruit éprouvait le désir de s'élever dans la société ; de là certains troubles et une raréfaction des candidats aux bas métiers.

Au XVIII^e siècle, une lutte capitale oppose sur ce point les esprits des Lumières aux obscurantistes. « Après le pain, l'éducation est le premier besoin du peuple », enseigne Danton.

À la veille de la Révolution, la moitié des hommes du royaume (47 %) et le quart des femmes (27 %) sont alphabétisés, au moins sommairement ; et 270 collèges sont en activité, dont 105 tenus par les Jésuites jusqu'à leur expulsion du territoire en 1764. Autant qu'on puisse le savoir, la population scolaire est composée d'enfants d'officiers – c'est-à-dire de titulaires d'office –, de bourgeois et de marchands (30 à 50 %), de nobles (10 %), d'artisans (10 %), de paysans nantis.

De la Révolution à la chute du Second Empire

Ainsi qu'on l'a observé en retraçant l'évolution de la laïcité, les penseurs des Lumières au XVIII^e ont voulu procéder en deux temps : exclure Dieu de la société des hommes, d'abord ; le remplacer par la nature, ensuite.

Les dirigeants de l'époque révolutionnaire ont suivi ce processus mental : Claude-Albert Colliard fait remarquer qu'ils adoptent, d'une part, une série de réformes négatives, et que de l'autre ils proclament la liberté⁶. Il rejoint ainsi le tableau initial dessiné par Alejo Carpentier dans un livre célèbre, *Le Siècle des Lumières*. Le révolutionnaire Victor Hugues met à la voile pour la Guadeloupe, dont il veut doter les habitants des conquêtes révolutionnaires : à la proue de son bâtiment est posé un gros ballot contenant des exemplaires de la Déclaration des droits de l'homme ; à la poupe du même bâtiment, en pièces détachées, une guillotine...

Le tableau des réformes négatives est celui-ci : les privilèges des universités sont abolis dans la nuit du 4 août 1789. Ces institutions perdent leurs ressources : dîmes et redevances. Le décret des 2-17 mars 1791 qui supprime les taxes indirectes enlève aux collèges le produit des octrois. La nationalisation des biens du clergé enlève aux écoles les revenus ecclésiastiques (D. 2 nov. 1789).

La transformation qui vise le corps enseignant et gestionnaire de l'établissement n'est pas moins nette. Les professeurs, ecclésiastiques ou non, sont appelés à prêter serment de fidélité au régime nouveau, sous peine de déchéance (constitution civile du clergé, 1790 ; décrets des 22 mars et 15 avril 1791). Enfin, la suppression des corporations plus ou moins directement issues de l'Église est décidée l'année suivante (D. 18 août 1792).

6. *INRP*, II, p. 179.

7. *Ibid.*, p. 280.

8. Claude-Albert Colliard, *Libertés publiques*, Précis Dalloz : la liberté de l'enseignement..

Cet aspect négatif de la législation préconventionnelle correspond à la perspective de « table rase », souvent assimilée au projet des hommes de 1791. Une vision si réductrice détériore la réalité historique : les hommes de ce temps ne manquaient pas d'idées en matière d'éducation : Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, Siéyès, ne sont pas de petits esprits. *Le Rapport sur l'instruction publique* de Condorcet, approuvé le 20 avril 1792, réclame la nationalisation et la gratuité de l'enseignement, un système d'éducation permanente, et l'autonomie de l'université. Mais les circonstances, et notamment les oppositions de clans, de plus en plus fortes à mesure que la Révolution se radicalise, ne permettent pas à de tels projets d'aboutir. Face à ces modérés, les excessifs Thibaudeau et Lepelletier nationalisent les enfants, qui sont dans leur esprit une propriété de l'État momentanément confiée aux parents, pour la nourriture et l'éducation sans doute...

La Convention, écartant toutes ces idées, précède Jules Ferry d'un siècle. Son décret du 19 décembre 1793 (29 Frimaire An II) établit le principe de l'obligation scolaire et impose des manuels officiels. La création de l'obligation est la suite logique d'un autre principe, adopté par la Législative le 20 avril 1792 mais largement inappliqué faute de moyens financiers : « Toute collection de maisons ayant 400 habitants aura une école et un maître. »

L'obligation d'utiliser les manuels d'enseignement désignés par le gouvernement est une restriction à une liberté totale, cela ne fait pas de doute. Le principe général de liberté n'en est pas moins proclamé par ce décret du 29 Frimaire An II : tout citoyen titulaire d'un certificat de civisme est en droit d'ouvrir une école, dont il déclarera l'existence à la municipalité. Ces dispositions ne concernent que l'enseignement du premier degré.

Au lendemain de la Convention, les « petites écoles » subsistent, et même se multiplient. Les ecclésiastiques privés de leur traitement antérieur y trouvent un gagne-pain, et aussi nombre de laïcs réduits à une situation précaire par les difficultés économiques. « Deux éléments surtout entraînent condamnation de l'école républicaine : l'insuffisance, en nombre et en qualité, des maîtres ; et le caractère, ressenti au moins comme indifférent à la religion et à la morale, de l'enseignement donné⁹. »

« Des chimères planaient sur des ruines », écrit Guizot, inventeur plus tard de l'enseignement primaire supérieur destiné à former les cadres moyens de la nation. L'œuvre de la Révolution et de l'Empire consiste dans la création et le développement des « Grandes Écoles », beaucoup plus que du premier cycle d'études.

Le principe de la liberté n'en subsiste pas moins au lendemain de Thermidor, consacré par les vainqueurs de Robespierre. « Les citoyens ont le droit de former des établissements particuliers d'éducation et d'instruction. » Les nouveaux maîtres toutefois ne sont pas ignorants de l'utilité que pourrait avoir, dans le contexte de l'époque, un

enseignement dirigé par l'État, aussi l'organisent-ils par la loi du 3 Brumaire An IV dite loi Daunou. Mais dans ce contexte, précisément, qui dit liberté dit antiétatisme : depuis des années, les passions sont si vives, les antagonismes si exacerbés, le climat de religiosité imprègne tant d'esprits encore, et la résistance clandestine de l'Église est si tenace, que les écoles privées sont, dans l'ensemble, des officines de fermentation antirévolutionnaire. Le législateur en prend conscience et cherche à décourager leur clientèle. À celle-ci il ferme l'accès à la fonction publique (Arr. 27 Brumaire An VI) ; à celles-là il impose une inspection, dont il charge les administrations municipales de canton (Arr. 17 Pluviôse An VI).

Le Consulat établi à la fin de 1799 poursuit son action dans cette voie, en substituant la commune au canton pour la surveillance de l'enseignement scolaire ; et l'étend du primaire au secondaire : la création de telles écoles doit être autorisée par le gouvernement ; les préfets sont chargés de la surveillance (L. 11 Floréal An X).

Toutefois, Napoléon déjà naissait sous Bonaparte. « Citoyens, la Révolution est finie », on se souvient de la proclamation célèbre. L'Empereur, ex Premier Consul, comprend vite la nécessité, ou du moins l'utilité, de restituer au peuple ce que Marx plus tard appellera son opium. C'est un problème d'apaisement social. Il fait donc ami-ami avec le pape, qu'il appelle à le couronner ; quand ils seront fâchés, il ira le faire enlever de Rome et emprisonner à Fontainebleau.

Ce qui est bon pour le peuple n'est pas nécessairement bon pour son chef. On connaît la maxime célèbre : « Personne ne doit penser en France, excepté moi. » Napoléon mêle donc deux ingrédients, peu compatibles sinon contradictoires : le monopole de l'État, enveloppe générale, et les préceptes catholiques à l'intérieur. La liberté d'enseigner disparaît, mais la doctrine de l'Église demeure.

La loi du 10 mai 1806 crée l'université impériale, institution de *monopole*, « corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'Empire ». L'organisation en est établie par décret du 17 mars 1808. Ce texte fait clairement apparaître la volonté de l'Empereur de parachever le renouveau chrétien amorcé dans l'esprit public par la publication du *Génie du christianisme* en 1802. Il précise en effet que « les écoles devront prendre pour base les préceptes de l'Église catholique », ce qui est original à une époque où l'on supprime, au profit de l'État, la liberté de l'enseignement largement utilisée jusqu'alors par l'Église. En outre, l'enseignement primaire est confié aux Frères des écoles chrétiennes, ce qui n'est pas moins original mais s'explique probablement, au moins en partie, par l'insuffisance des effectifs des maîtres publics. En partie seulement, en ce sens que, là où n'exercent pas les frères doit être nommé un instituteur public, et le maire ne peut le nommer sans l'accord du curé.

Tout établissement d'enseignement qui se fonde est obligatoirement intégré dans l'université impériale, à condition

que son patron, le « Grand Maître » – Fontanes, ami de Cha-teaubriand – l'autorise. Faute d'autorisation, pas d'ouverture. L'autorisation est limitée à dix ans mais cette réserve est rendue théorique par l'histoire.

Napoléon intègre dans son université, afin de les contrôler étroitement, les établissements nés d'initiatives privées, c'est-à-dire qui se fondent en dehors de lui ; mais il leur est défavorable. « L'université doit tendre à ce qu'il y ait le moins d'entreprises particulières possible », ordonne-t-il à Fontanes le 24 mars 1808. L'état est resserré, en conséquence, le 15 novembre 1811 par décret : les élèves des institutions particulières établies dans les villes dotées d'un collège ou d'un lycée sont astreints à en suivre les enseignements.

Les séminaires, où sont enseignés des enfants qui ne se destinent pas tous à la prêtrise, sont à cette date saisis par la griffe impériale. En 1808 ils restaient placés hors de l'Université et ne dépendaient que de l'autorité diocésaine. En 1811, cette liberté disparaît ; une seule école secondaire ecclésiastique est autorisée par département, et elle ne peut être établie que dans une ville où existe soit un collège, soit un lycée ; les élèves de cette école sont astreints à suivre les enseignements de ces établissements publics. Les maîtres ecclésiastiques sont placés sous l'autorité du Grand Maître. Afin de contraindre l'Église catholique, habituée à une indépendance excessive aux yeux de l'Empereur, des sanctions sévères sont prévues, allant jusqu'à la prison.

Les Frères Ignorantins ont été tacitement admis à enseigner, en marge de l'université impériale qui détient le monopole. Les communes, en effet, se désintéressent de l'obligation d'assurer l'enseignement primaire, que la loi du 11 Floréal An X leur impose. Quand s'effondre l'Empire, les Ignorantins dirigent 89 écoles qui accueillent 18 290 enfants.

La situation cependant n'est guère brillante, vingt ans après la Révolution. Au cours des Cent-Jours, Carnot en trace à l'Empereur le tableau dans un mémoire : « Il y a en France deux millions d'enfants qui réclament l'éducation primaire. Sur ces deux millions, les uns en reçoivent une très imparfaite, tandis que les autres en sont complètement privés. »

L'Empire s'effondre à deux reprises, mais le système organisant l'éducation ne disparaît pas. La première Restauration n'entend pas faire table rase avant de lui avoir substitué sa propre institution, de sorte que le 22 juin 1814 une ordonnance le maintient dans ses grandes lignes, le contrôle des petits séminaires étant allégé et l'université fractionnée en 17 rectorats.

Les laïcs n'ayant dans leur ensemble, surtout à la campagne, ni beaucoup d'intérêt ni beaucoup d'argent, font peu d'efforts, et les congrégations occupent le terrain à leur place. L'ordonnance de 1816 invite curés et maires à créer des écoles, à recruter les instituteurs et à leur délivrer l'agrément. Un budget est prévu pour l'instruction primaire, mais très modeste. C'est en 1824 seulement, peu avant sa mort, que Louis XVIII crée le ministère de l'Instruction publique.

Jusqu'aux lois Ferry des années 1880, l'Église et l'État ne

cessent de lutter afin de s'assurer le contrôle de l'éducation. Tantôt les maîtres laïcs se trouvent sous la surveillance du curé qui peut les faire déplacer, voire révoquer ; tantôt, si l'administration laïque les soutient, ils parviennent à lui tenir tête ; mais leur succès n'est jamais définitivement assuré.

On ne trahit pas un secret en écrivant que la Restauration est une période favorable à l'Église dominante. Celle-ci revient en force dans le domaine de l'instruction, l'ordonnance du 27 février 1821 restituant à l'évêque la surveillance des collèges, dont le corps enseignant est désormais nommé par l'autorité ecclésiastique. L'année suivante, le destin de l'université impériale maintenue est confié à un ecclésiastique, M^{gr} Frayssinous, qui préside le Conseil royal de l'Instruction publique. Bien que chassés et dissous en 1764 par le pouvoir royal, les Jésuites discrètement sont revenus avec la Restauration, situation que l'opposition dénonce à la Chambre des députés en 1825. L'école est déjà le terrain où s'affrontent partisans et adversaires de l'Église catholique. Dans le clivage de l'époque, les partisans de celle-ci sont les ultras : ils conduisent la monarchie à la catastrophe en 1830 ; et les adversaires modérés de l'Église s'incarnent dans le mouvement libéral, qui redoute une emprise excessive de la Croix sur les esprits par l'intermédiaire de l'école.

Voici l'alternance de l'époque, sujette au résultat des élections : les instituteurs sont placés sous la responsabilité des évêques en 1824, mais en 1827 ils sont soustraits à cette responsabilité ecclésiastique et placés sous celle des autorités académiques.

Le nouveau roi « des Français », Louis Philippe I^{er}, « la meilleure des Républiques » si l'on en croit La Fayette s'exprimant au balcon de l'hôtel de ville de Paris au lendemain des Trois Glorieuses de juillet 1830, est un personnage très imbu de sa personne, et aussi conservateur que convaincu de son sang royal. Guizot, bientôt Premier ministre, est son plus durable lieutenant, la monarchie de Juillet préfigurant à cet égard notre V^e République. François Guizot est d'abord ministre de l'Instruction publique (1832-1837) mais aussi chef du parti de la Résistance. Il brise le monopole de l'université impériale en faisant adopter la loi du 28 juin 1833, qui porte son nom.

Ce texte met un terme au monopole universitaire impérial, puisqu'il permet d'ouvrir, à côté des établissements d'État, des écoles primaires privées. Les premiers doivent exister à raison d'un par commune, d'un par département quant aux écoles « normales » chargées de la formation des enseignants, enfin d'un par chef-lieu ou par ville de 6 000 habitants s'il s'agit d'une école primaire supérieure. Les écoles publiques sont entretenues par l'État, les départements, les communes. L'école n'est encore ni obligatoire ni gratuite, et le conseil municipal est en droit de choisir pour maîtres des

9. *INRP*, III, p. 60.

laïcs ou des religieux. L'instituteur doit être âgé de 18 ans au minimum, jouir d'une réputation honorable faute de quoi le maire ne lui délivrera pas l'indispensable certificat de moralité ; enfin posséder un brevet élémentaire ou supérieur attestant de ses capacités techniques.

« Le grand problème des sociétés modernes est le gouvernement des esprits », estime le ministre qui voit se rejoindre sur ce terrain l'intérêt des citoyens et celui de l'État. « La liberté n'est assurée et régulière que chez un peuple assez éclairé pour écouter en toute circonstance la voix de la raison. L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale... Propager les Lumières, c'est assurer l'empire et la durée de la monarchie constitutionnelle. » Thiers, plus conservateur, n'est pas du tout partisan d'une extension de l'enseignement. « L'instruction doit être la compagne d'une certaine aisance, et non la précéder, l'école étant un luxe. »

Les projets des républicains, qui ont bien saisi tout le parti à tirer de l'école pour développer leurs idées, inquiètent le ministre, qui souhaite leur opposer un barrage devenu classique. Pour cette raison, il enseigne les députés : « L'instruction morale et religieuse s'associe à l'instruction tout entière, à tous les actes du maître d'école et des enfants... Le développement intellectuel, séparé du développement moral et religieux, devient un principe d'orgueil, d'insubordination, d'égoïsme, et par conséquent de danger pour la société. »

Lentement, le mouvement se développe au cours des quinze années qui séparent l'adoption de la loi et la chute du trône. En 1830, le chiffre des communes dépourvues d'école avoisinait 14 000 ; en 1847 il est réduit à 3 213, et le chiffre des enfants scolarisés a progressé de 250 %, atteignant 3,5 millions.

Les élèves du secondaire sont cent fois moins nombreux ! À dire vrai, le primaire est beaucoup moins important socialement, politiquement, et mentalement, à l'échelle nationale, car la direction du pays est assurée par l'élite, et l'élite de demain sort de l'enseignement secondaire ou supérieur, non du primaire. C'est donc sur ce terrain du secondaire qu'on se bat, et sans aboutir car Montalembert soutien de l'autel parvient à faire échouer les quatre projets présentés au parlement (Guizot, deux Villemain, Salvandy). « Il faut aujourd'hui choisir entre catholicisme et socialisme, dit-il en 1849. Le clergé représente l'ordre, même pour ceux qui ne croient pas. »

La Seconde République, en épousant le Prince-Président, a trouvé le problème dans sa corbeille de mariage. Pour comprendre la loi Falloux du 15 mars 1850, et son resurgissement un siècle et demi plus tard, il faut connaître le contexte historique.

La révolution populaire date de février 1848, et la Constitution de la République, du 4 novembre. Dès le mois de juin se sont dissipées les illusions qui accompagnent les révoltes heureuses. La fermeture des ateliers nationaux, inspirés d'une idée généreuse – donner un travail à chacun – mais

gouffre financier de fait, a eu pour effet de jeter à la rue les ouvriers, licenciés et devenus émeutiers. La répression militaire immédiate a été la riposte des hommes au pouvoir, et la République a perdu en juin 1848 son aile gauche.

Ces « journées » ont soudé, pour la défense de leur ordre social menacé, les catholiques, les royalistes et les libéraux. À une époque où les partis politiques sont des clubs sans rapport avec les puissances organisées d'aujourd'hui, le seul bloc sur lequel cette alliance puisse s'appuyer est une Église presque millénaire, un roc. « Courons nous réfugier derrière les évêques ! » Thiers est-il l'auteur réel ou supposé de cette incitation ? On est tenté de répondre par l'affirmative en se référant à son autre déclaration : « Je demande formellement autre chose que ces détestables petits instituteurs laïques ; je veux des frères. »

La Constitution a proclamé, par son article 9, la liberté de l'enseignement. Le prince Louis-Napoléon est élu président de la République en décembre par la coalition précitée. Il nomme ministre de l'Instruction publique un monarchiste angevin approchant de la quarantaine, Alfred de Falloux, qui passe ainsi à la postérité bien qu'il ait cessé d'exercer ses fonctions au moment de l'adoption du projet de loi qui porte son nom, le 15 mars 1850.

La « loi Falloux » est un texte de compromis : la victoire de la coalition étant acquise, les divergences des coalisés ont commencé à se faire jour. Sur le fondement de l'article 9 de la Constitution, la loi institue la liberté de l'enseignement secondaire et distingue deux types d'écoles : les écoles publiques, fondées et entretenues par les communes, les départements ou l'État ; et les écoles libres créées ou gérées par des particuliers, congrégations religieuses ou associations laïques.

Elle annule certaines dispositions de la loi Guizot de 1833 : les écoles primaires supérieures se trouvent supprimées et les écoles normales sont dessaisies en partie de leurs fonctions.

Elle astreint les communes de plus de 6 000 habitants, disposant de ressources suffisantes, à ouvrir des écoles réservées aux filles, dont l'instruction est toujours aussi négligée.

Elle accroît les prérogatives scolaires de l'Église. Les évêques font désormais partie des conseils académiques et du Conseil supérieur de l'Instruction publique ; les curés participent à l'inspection des écoles primaires. Les écoles publiques deviennent donc partiellement confessionnelles.

Enfin, l'article 69 de ce texte, appelé à la célébrité, dispose que « les établissements libres peuvent obtenir des communes, des départements ou de l'État, un local et une subvention, sans que cette subvention puisse excéder le dixième des dépenses annuelles de l'établissement ».

L'État établit les programmes scolaires et garde le monopole de la « collation » – l'attribution – des grades. Mais il est bien démonétisé aux échelons inférieurs : tout Français de 25 ans, bachelier ou titulaire d'un brevet de capacité, peut ouvrir un établissement secondaire libre, même s'il est ecclésiastique. Dans le primaire la législation est moins exigeante encore : le brevet de capacité – les bacheliers sont

rares, à l'époque – peut être remplacé par un simple certificat de stage, et même, pour les religieuses, par une lettre d'obédience de leur supérieure.

La loi Falloux « est un texte essentiellement conservateur qui vise à garder, voire à rendre aux notables la haute main sur l'école¹⁰ ». Peu auparavant, en juin 1848, l'Assemblée a rejeté un projet présenté par Hippolyte Carnot, qui instituait une instruction gratuite pour les deux sexes et améliorerait la rémunération des maîtres grâce à une augmentation du budget de l'Instruction publique. Compromis entre républicains et catholiques, négocié par un étrange tandem, Adolphe Thiers l'incroyant et Félix Dupanloup l'évêque, la loi présente un exposé des motifs qui a le parfum de Guizot renversé en 1848 : « L'instruction est demeurée trop éloignée de l'éducation ; l'éducation est demeurée trop isolée de la religion. Nous voulons que la religion ne soit imposée à personne, mais enseignée à tous... Mais, pour que la religion communique à l'éducation sa puissance, il faut que tout y concoure à la fois, et l'enseignement et le maître. C'est le but que nous avons tâché d'atteindre en confiant au curé ou au pasteur la surveillance de l'école primaire. »

Victor Hugo, monarchiste devenu républicain, monte à la tribune le 15 janvier 1850, et après avoir rappelé son idéal d'une instruction gratuite et obligatoire pour le primaire, prononce un discours étincelant par le style et d'une rare élévation de pensée. Il veut l'instruction à l'école, la religion à l'église, et se méfie de ceux qu'il appelle « le parti clérical ».

« Je veux, je le déclare, la liberté de l'enseignement ; mais je veux la surveillance de l'État ; et, comme je veux cette surveillance effective, je veux l'État laïque, purement laïque, exclusivement laïque. L'honorable M. Guizot l'a dit avant moi dans les Assemblées : l'État, en matière d'enseignement, n'est, ne peut être autre chose que laïque. Je veux donc la liberté d'enseignement sous la surveillance de l'État, et je n'admets, pour personnifier l'État dans cette surveillance si délicate et si difficile qui exige toutes les forces vives du pays, je n'admets que des hommes appartenant sans doute aux carrières les plus graves, mais n'ayant aucun intérêt, soit de conscience, soit de politique, distinct de l'unité nationale... Je viens de vous dire ce que je voudrais ; voici maintenant ce que je ne veux pas. Je ne veux pas de la loi qu'on vous apporte. Pourquoi ? Messieurs, cette loi est une arme. Une arme n'est rien par elle-même ; elle n'existe que par la main qui la saisit. Or, quelle est la main qui se saisira de cette loi ? Là est toute la question. Messieurs, c'est la main du parti clérical. Eh bien, je redoute cette main, je veux briser l'arme, je repousse le projet... Je veux donc, je veux sincèrement, fermement, ardemment, l'enseignement religieux. Mais je veux l'enseignement religieux de l'Église et non l'enseignement religieux d'un parti. Je le veux sincère et non hypocrite. (*Bravo ! Bravo !*) Je le veux ayant pour but le ciel et non la terre. (*Mouvement.*) Je ne veux pas qu'une chaire envahisse l'autre, je ne veux pas mêler le prêtre au professeur. Ou, si je consens à ce mélange, moi législateur, je le surveille, j'ouvre

sur les séminaires et sur les congrégations enseignantes l'œil de l'État, et, j'y insiste, de l'État laïque, jaloux uniquement de sa grandeur et de son unité.

Jusqu'au jour, que j'appelle de tous mes vœux, où la liberté complète de l'enseignement pourra être proclamée, et en commençant je vous ai dit à quelles conditions, jusqu'à ce jour-là, je veux l'enseignement de l'Église au dedans de l'Église et non au dehors. Surtout je considère comme une dérision de faire surveiller, au nom de l'État, par le clergé, l'enseignement du clergé. En un mot, je veux, je le répète, ce que voulaient nos pères : l'Église chez elle et l'État chez lui. »

Quant à la presse, *Le National* d'abord, le *Journal des Débats* ensuite, expriment dans leur numéro du 16 mars les opinions dominantes de chaque bord.

Le premier s'en prend aux « trois hommes qui ont fait cette loi : M. de Falloux, le panégyriste effronté de l'Inquisition ; M. de Montalembert, l'homme de la Compagnie de Jésus ; M. Thiers, le renégat de la liberté, le disciple et l'émule de Talleyrand... ». Selon ce journal, « au lieu d'obéir à la Constitution qui décrétait la liberté d'enseignement, M. Thiers et M. de Montalembert n'ont fait qu'une chose ; ils ont ôté le gouvernement de l'éducation à l'État pour le donner, agrandi et fortifié, aux congrégations. Ce n'est donc pas l'esprit de parti, c'est la vérité même qui nous force à dire que, tant par M. Thiers et par M. de Montalembert que par la majorité de l'Assemblée législative, l'éducation de la jeunesse française est livrée en proie aux Jésuites ».

Le second penche plutôt vers un accord de compromis : ce n'est pas satisfaisant mais cela aurait pu être pire ! « La loi qui vient d'être votée n'est pas telle que nous l'aurions voulue si nous n'avions écouté que nos convictions et nos sympathies anciennes, écrit-il. Nous connaissons les scrupules et les répugnances qu'elle soulevait dans une fraction considérable de la majorité, celle avec laquelle nous sommes plus particulièrement en communauté d'idées et de sentiments. Cependant [...] l'adoption de la loi sur l'enseignement sera considérée comme un gage de réconciliation entre les deux grandes fractions de la majorité, entre celle qui a voté la loi par principe et celle qui l'a votée par esprit de transaction, de paix et de concorde. »

La loi nouvelle ne rend l'enseignement ni gratuit ni obligatoire. À cette époque où l'impôt général sur le revenu n'existe pas – jusqu'à 1917 – le financement en est assuré par la famille, ensuite par la commune, en troisième lieu par le département, et finalement par l'État.

Les écoles primaires supérieures sont supprimées, ce qui interdit à l'instituteur toute ascension sociale par l'intelligence et le travail. Dans le nouveau Conseil supérieur de l'Instruction publique, les onze membres de l'enseignement sont en minorité face aux religieux (sept) et aux membres du Conseil d'État, de la Cour de cassation, de l'Institut. Le but poursuivi est bien la mise au pas des

10. *INRP* III, p. 325.

instituteurs par l'Église, que dirige M^{gr} Dupanloup, et de développer au maximum l'enseignement privé confessionnel. Ce but est atteint : à la fin du siècle, l'enseignement privé laïc ne représente à peu près plus rien ; et à la fin du siècle suivant il ne dépasse pas 6 %. À travers le temps, le jugement d'Ernest Lavisser garde sa force :

« La France se couvrit d'écoles ecclésiastiques, en concurrence avec les écoles de l'État. Ainsi fut rompue l'unité d'éducation qu'on avait voulu maintenir au profit du clergé. Dans toute la France un fossé se creusa entre les anciens élèves des universités et les anciens élèves des collèges ecclésiastiques, entre les élèves des écoles laïques et les élèves des Frères. Le clergé ne mit pas la main sur l'enseignement de l'université ; le corps des professeurs et instituteurs publics continua à se recruter parmi les laïcs indépendants qui ne trouvaient aucune carrière ouverte. Les instituteurs devinrent des fonctionnaires dépendant de l'administration, mais ils n'apprirent pas à obéir au clergé. L'université ne fut ni détruite ni soumise à l'Église ; mais l'Église, en possession de nouvelles écoles privées, devint la rivale de l'université. Elles allaient se disputer la jeunesse française, se la partager et la couper en deux masses orientées en deux directions opposées. Alors, on comprit en France que la loi Falloux avait été un des événements décisifs du XIX^e siècle. »

Les chiffres viennent illustrer cette réflexion. À la fin du siècle, les effectifs scolaires dans le secondaire confessionnel (89 568) dépassent ceux du secondaire d'État (86 291). Les Jésuites, revenus en 1814, ont repris leur œuvre. En 1818, Jean-Marie de La Mennais a fondé la « Congrégation des Frères de Ploërmel » et lui a donné pour mission d'assurer l'enseignement dans les campagnes, afin de ne pas laisser de terrain aux « écoles mutuelles » des républicains, où l'on enseigne la solidarité.

L'enseignement secondaire privé se développe parce que l'État n'est pas capable de financer les nécessités dans son propre secteur et se contente d'en diriger l'ensemble en faisant porter son effort sur les seuls lycées, créés par Napoléon et censés accueillir l'élite d'aujourd'hui, appelée à diriger le pays demain. Le budget de l'Instruction publique atteint 100 000 francs en 1829, 1 million en 1832, 1,5 million l'année suivante, et 7 en 1866, pour un budget national de deux milliards, c'est-à-dire un peu plus du trois centième ! Victor Duruy est le ministre de Napoléon III de 1863 à 1869 et fait adopter le 10 avril 1867 une loi sur l'enseignement primaire. La France compte une bachelière, Julie Daubié, seule femme à décrocher jusqu'alors le parchemin que 4 600 garçons ont obtenu dix ans plus tôt.

Au début du ministère Duruy la France compte 38 386 écoles de garçons, 14 059 de filles et 17 683 mixtes. En 1881, on dénombre 13 208 écoles privées de filles, et 15 059 écoles publiques de filles, dont 8 061 sont dirigées par des religieuses. Les écolières sont 1 728 493 au total, dont 1 115 019 se trouvent sous l'autorité de congréganistes. Il existe alors dans le

pays 553 associations religieuses de femmes légalement reconnues. Les pouvoirs publics ne se soucient guère de l'éducation intellectuelle des femmes, au point qu'en 1887 M^{gr} Dupanloup dénonce l'insuffisance de cette éducation et que Jules Simon la déplore, à la tribune du Corps législatif : « Les filles, même dans les pensionnats les plus élevés, reçoivent une éducation futile, incomplète, toute d'arts d'agrément. »

L'enseignement supérieur s'est développé lui aussi, dans des établissements presque tous laïcs : l'École polytechnique, fondée par Monge au temps du Consulat, l'École normale supérieure (1843), l'École pratique des hautes études. De grands noms le marquent – Michelet, Fortoul, Ozanam, Quinet –, qui ont bien du mal à s'exprimer car les intellectuels sont par nature dans l'opposition et le libéralisme en France est rarement au pouvoir.

La liberté au temps de l'obligation scolaire¹¹

On est un peu étonné en constatant que les fondateurs de la III^e République ont commencé leur travail dans l'édifice scolaire par... les combles. L'explication est simple : il ne s'agit pas des républicains.

Le Second Empire, on l'a vu, s'est montré peu actif en ce domaine. Cadeau du Prince-Président à sa majorité conservatrice et à son électorat catholique, la loi du comte angevin, votée certes sous une république, n'en était pas moins d'esprit monarchique. L'Empire s'en accommoda fort bien. Les républicains entendaient lui substituer leur propre conception de l'Instruction publique mais ils étaient trop peu assurés de l'avenir au lendemain de Sedan. Il urgeait d'attendre le développement de l'esprit républicain dans l'opinion, ce qui se réalisa seulement après l'élection législative de 1877, consécutive au coup d'État parlementaire manqué de Mac-Mahon. Jusqu'à cette ultime tentative, la majorité parlementaire est, comme on sait, monarchiste.

Bien qu'implantée dans les cycles primaire et secondaire, l'Église s'intéresse au supérieur. La loi du 12 juillet 1875 établit une liberté très large et enlève même à l'État le monopole de la collation des grades sauf celui du baccalauréat. Les facultés privées peuvent délivrer leurs propres diplômes, au moyen de jurys mixtes où cohabitent leurs professeurs et ceux de l'État. Mais cette innovation soulève plus de critiques que de compliments, elle ne réussit pas à convaincre l'opinion, et elle est abandonnée par la loi du 18 mars 1880 restituant à l'État l'exclusivité de la collation, à une date par conséquent où des républicains sont maîtres du pouvoir, alors que la loi de 1875 était l'œuvre de M^{gr} Dupanloup et de la majorité qui le soutenait, dans l'Assemblée de Versailles.

Les républicains au pouvoir ne le quittent plus jusqu'à 1940. Ces deux tiers de siècle présentent des visages bien

différents. Dans un premier temps la lutte avec l'Église s'engage et se développe, et cet affrontement aboutit à la séparation. Dans un second temps, les laïcs parachèvent leur œuvre avant le renversement opéré par l'État français ; l'évolution se poursuit en dents de scie à dater des lendemains de guerre. [...]

La République laïque depuis la séparation

[...] se jugeant investie par Dieu de la mission d'éducation des esprits, l'Église n'a jamais envisagé de renoncer à cette activité séculaire. L'affrontement, tantôt feutré tantôt

ouvert, entre « l'école de Dieu » et « l'école du diable » n'a donc jamais cessé tout au long du XX^e siècle. La plus récente preuve en a été apportée par la tentative, avortée, de révision de la loi Falloux en 1993.

Les principales répliques de ce dialogue musclé se situent en 1919 (Loi Astier), 1951 (Lois Marie-Barangé), 1959 (Loi Debré), 1977 (loi Guerneur), 1984 (projet Savary et Loi Rocard), 1985 (Loi Chevènement), 1992 (Accord Lang-Cloupet) et 1993 (Proposition Bourg-Broc).

11. Titre du chapitre 3 dont la fin du texte est extraite (ndlr).

Les auteurs



Jacques Geogel, agrégé de droit public, a été directeur du département des sciences politiques et sociales de l'université européenne de Florence, puis vice-chancelier des universités de Paris et recteur d'académie.

Anne-Marie Thorel, titulaire d'un DEA de droit privé, avocate, a rédigé toutes les analyses de droit privé contenues dans cet ouvrage.

À L'INSTAR DES FONDATEURS, OSER L'ÉDUCATION DES PLUS DÉMUNIS

Si une analyse historique et politique a son bien-fondé pour nous faire comprendre les stratégies et les évolutions de l'enseignement catholique dans l'histoire de notre pays, il est aussi utile de savoir regarder ses sources en touchant du doigt le sens éducatif des grands fondateurs ainsi que celui de nombre d'éducateurs des écoles congréganistes ou paroissiales préoccupés d'abord par l'enseignement de tous les jeunes. Paul Malartre nous en livre quelques aspects essentiels dans son livre *Est-il encore possible d'éduquer ?*¹

Un retour aux sources : la modernité éducative des grands fondateurs

[...] il nous [faut] remettre les pas de l'enseignement catholique dans ceux des grands fondateurs qui ont tous eu comme point commun de sortir des sentiers battus en faisant preuve d'imagination et de créativité pour répondre aux défis éducatifs de leur temps.

« Les écoles chrétiennes sont des réponses aux déficiences de la société. » En s'exprimant ainsi, Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) met l'accent sur une constante que l'on retrouve à l'origine des réalisations de tous les grands fondateurs. Le courage d'inventer et de mettre en œuvre de nouvelles formes de présence de l'Église dans la société de leur temps a toujours été lié à une prise de conscience forte

de l'écart entre l'Évangile et la condition des oubliés, des rejetés, des pauvres et des handicapés. Des hommes et des femmes de foi se sont levés et ont créé, toujours avec d'autres et dans diverses formes originales de communautés, des modes nouveaux de présence auprès des blessés de la vie. De nombreuses congrégations enseignantes ont ainsi vu le jour. Il est impossible de rendre compte ici de l'apport déterminant pour l'éducation de tous ces hommes et femmes de foi.

Quelques exemples permettent néanmoins de mesurer leurs combats pour répondre à des besoins non pris en compte dans la société de leur temps.

[...] Angèle de Merici (1474-1540) confie à des femmes le gouvernement de sa communauté alors que celles-ci étaient considérées comme mineures. Louis Grignon de Montfort (1673-1716), Gabriel Deshayes (1767-1841),

fondateurs des Frères de Saint-Gabriel, Marie-Louise Trichet (1684-1759), co-fondatrice des Filles de la Sagesse, sont tous trois promoteurs de l'éducation spécialisée pour les handicapés sensoriels. Victoire de Bengy (1781-1858), fondatrice des Fidèles Compagnes de Jésus, crée des cours du soir et d'alphabétisation pour les ouvrières d'usine. Louise de Marillac (1591-1660), qui considère que « l'éducation est un bien et un droit pour les pauvres », assume avec ses sœurs, les Filles de la Charité, l'œuvre des enfants trouvés que lui a confiée saint Vincent de Paul.

Les Filles de la Charité créent aussi, dès cette époque, des écoles techniques, des ateliers professionnels et elles initient des contrats d'apprentissage. Alix Le Clerc (1576-1622), fondatrice des Chanoinesses de Saint-Augustin, ouvre des écoles pour instruire gratuitement les petites filles. Théodore Ratisbonne (1802-1884) fonde la communauté des Sœurs de Notre-Dame-de-Sion pour combattre toute forme de discrimination, et favoriser le dialogue avec les juifs et les rencontres interreligieuses.

Outre la création d'écoles et de lieux d'accueil pour les plus démunis, les grands fondateurs ont aussi contribué à enrichir considérablement la réflexion anthropologique sur l'éducation et l'élaboration de repères éducatifs et pédagogiques. Ils nous rappellent qu'éduquer, c'est prendre en compte la personne dans son intégralité.

Jean-Baptiste de La Salle insiste, par exemple, sur l'unité de la nature humaine, corps et âme. Anne-Marie Javouhey (1779-1851) rappelle que l'éducation vise avant tout à « permettre à l'homme d'être davantage et pas seulement d'avoir davantage ». L'éducation, disait-elle, doit mettre « l'homme debout », elle avait l'intime conviction que tout être humain a l'aptitude à diriger sa vie en homme libre. Le *Guide des écoles à l'usage des Petits Frères de Marie*, refondu en 1923 d'après les instructions de Marcellin Champagnat (1789-1840) va dans le même sens. Il insiste sur la formation de l'intelligence et de l'esprit critique : « Il ne suffit pas pour faire l'éducation intellectuelle de ses élèves qu'un maître leur communique des connaissances nombreuses et variées. Il doit aussi développer leur esprit, leur apprendre à observer avec attention ce qui se passe autour d'eux et en eux, les exerçant à réfléchir et à se servir des connaissances reçues pour formuler des jugements sages. »

Ce que l'on nomme aujourd'hui l'enseignement personnalisé ou l'accompagnement individuel de l'élève trouve aussi sa source dans la philosophie ignatienne de l'éducation : pour « prendre en compte les différentes intelligences », il faut « un enseignement adapté et personnalisé ». « Qu'on laisse du temps pour le travail personnel, privé et tranquille, qu'on permette de réfléchir sur les matières traitées en classe et de les comprendre

plus parfaitement », disent les Constitutions de la Compagnie de Jésus. L'on sait comment le père Faure (1904-1988), au XX^e siècle, en a fait le cœur de son action pédagogique, en élaborant la pédagogie personnalisée et communautaire.

Les fondateurs ont toujours mis au premier plan l'engagement personnel de l'éducateur : Marcellin Champagnat rappelle une évidence à méditer : « Pour bien élever les enfants, il faut les aimer. » Don Bosco va dans le même sens : « Il importe que non seulement les garçons soient aimés mais qu'ils se sachent aimés. » Le livre de la règle des Pères salésiens reprend cette exigence tant recommandée par Don Bosco : « L'affection que le salésien porte est vraie et personnelle. Elle se fait percevoir comme l'affection d'un père ou celle d'un ami et elle suscite une réponse d'amitié. »

L'on ne peut éduquer seul : la réflexion commune – ce que nous appellerions aujourd'hui la concertation et la vie d'équipe – a été une constante préoccupation des fondateurs. Marcellin Champagnat obligeait ses frères à se retrouver pendant les vacances pour relire et partager leurs pratiques, et les Jésuites étaient d'emblée formés aux méthodes prônées par saint Ignace et ses compagnons. L'on pourrait aussi évoquer le constant appel à « l'esprit de famille » des Frères de Saint-Gabriel ou des Frères maristes.

Mais ce qui reste peut-être l'interpellation la plus forte pour l'enseignement catholique aujourd'hui réside dans le courage prophétique des fondateurs pour « répondre à l'appel, risquer l'abandon de certaines sécurités pour aller aux “frontières” », comme le disait Marcellin Champagnat. Il faut se déplacer physiquement et psychologiquement pour aller là où les pauvres vivent ; c'est ainsi que Don Bosco déclarait : « L'éducation et l'évangélisation de nombreux jeunes, surtout parmi les plus pauvres, nous incitent à les rejoindre là où ils sont et à les rencontrer dans leur manière de vivre. »

Enfin, ces pionniers nous ont ouvert des voies pour relier dans un même acte éducation et évangélisation. Tous leurs écrits et leurs œuvres attestent en permanence que leur foi en Jésus-Christ guidait et inspirait leurs pas. Pour eux, le projet de Dieu sur l'homme s'incarne dans l'acte éducatif par le témoignage de l'éducateur qui prêche par sa vie. « Le religieux, l'instituteur, le catéchiste ne font qu'un », disait Gabriel Deshayes. Jean-Baptiste de La Salle insistait sur la force de l'exemple supérieure, selon lui, à celle des paroles. Saint Vincent de Paul invitait quant à lui à « évangéliser par paroles et par actes ». Toutes ces grandes figures nous rappellent que l'évangélisation, à toutes les époques, s'incarne et s'invente quand des hommes se lèvent pour bousculer les habitudes et les structures en rupture avec le message des Béatitudes.

1. Paul Malartre, *Est-il encore possible d'éduquer ?*, Les Éditions de l'Atelier, 2007.

II. Des textes essentiels

*au contrat de participation de l'enseignement catholique
au service public d'éducation*



D.R.

Deux lois
fondamentales

L'école catholique



D.R.

est une structure civile

L'école catholique
est une institution
chrétienne

Fernand Girard, délégué général, chargé des questions politiques et internationales au Secrétariat général de l'enseignement catholique, explicite le sens du contrat inscrit dans les lois Debré et Rocard qui représentent un « gage d'avenir » pour l'enseignement catholique.

DEUX LOIS FONDAMENTALES

Il y a cinquante ans, le 23 décembre 1959, par 427 voix contre 71, l'Assemblée nationale adoptait la loi sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privé, loi promulguée le 31 décembre 1959, nommée loi Debré, Michel Debré étant alors Premier ministre du gouvernement du général de Gaulle.

Il y a vingt-cinq ans, le 22 novembre 1984, par 442 voix pour et seulement 44 abstentions, l'Assemblée nationale adoptait la loi portant réforme des relations entre l'État et les établissements d'enseignement agricole privés. Le Sénat émettait un vote conforme de cette loi promulguée le 31 décembre 1984, nommée loi Rocard, Michel Rocard étant alors ministre de l'Agriculture du gouvernement de François Mitterrand.

À l'ouverture des débats, le 23 décembre 1959, Michel Debré a présenté la philosophie et les données fondamentales de la loi qui porte son nom, en déclarant notamment : « L'instruction est une des responsabilités de l'État. C'est à cette responsabilité que répond l'organisation de l'enseignement public pour toute la nation et à tous les degrés nécessaires pour la formation des esprits. D'autre part, les exigences de la liberté amènent à reconnaître et à garantir la liberté d'enseignement, donc le libre développement privé. Cet enseignement privé est l'expression d'une liberté essentielle. Nous le savons, il ne suffit pas pour qu'une liberté existe, qu'elle soit inscrite dans les textes. Elle doit pouvoir s'exprimer, c'est-à-dire que son expression doit pouvoir être garantie. Il ne s'agit pas d'une garantie donnée seulement à des individus, il s'agit également d'une garantie donnée à l'équilibre d'une société qui ne serait pas vraiment société libre si les libertés n'étaient que théoriques. L'enseignement privé représente aussi une forme de collaboration à la mission de l'éducation nationale qui le fait ainsi participer à un service public.

[...] Il ne s'agit pas en ce qui concerne les religions ou plutôt la religion catholique d'une crainte quant à l'autorité de l'État. Il s'agit d'une méthode de pensée qui répond au désir de nombreuses familles et que l'État prend en considération dans bien d'autres domaines que l'ensei-

gnement. Il convient de reconnaître, en notre siècle, pour nos générations, qu'une part de l'enseignement puisse demeurer entre les mains des maîtres qui, par leur religion, ont sans doute un caractère particulier, mais qui n'en ont pas moins des titres à participer au service public de l'éducation nationale. »

Droits essentiels

Avec le vote de la loi Debré, quatre droits essentiels et complémentaires sont confirmés et garantis dans notre pays :

– Le droit pour des citoyens de fonder à côté des écoles d'État des écoles privées qu'ils dirigent ou gèrent eux-mêmes. Les deux termes de « privé » ou de « libre » ont été successivement employés dans l'histoire mais de manière commune. Enracinée dans la loi Falloux de 1850, l'appellation « écoles libres » recouvre l'ensemble des établissements fondés et entretenus par des particuliers ou des associations.

– Le droit pour les parents de confier l'éducation de leurs enfants soit à une école publique, soit à une école privée en fonction de leur choix.

– Le droit pour les enseignants de choisir le type d'école dans laquelle ils souhaitent exercer leur profession.

– Le droit à l'aide de l'État lorsque les établissements ont passé les contrats prévus par les lois, aide matérialisée par la contractualisation des enseignants et par la prise en charge des dépenses de fonctionnement des classes dans les mêmes conditions que celles des classes correspondantes de l'enseignement public. Cette aide de l'État doit aboutir à la gratuité de la scolarisation de l'élève externe.

Ainsi la reconnaissance effective de la liberté d'enseignement a profondément évolué dans notre pays. En 1977, le Conseil constitutionnel a rappelé que la liberté d'enseignement constituait l'un des principes fondamentaux reconnus par les lois de la République et

auxquels la Constitution de 1958 a conféré valeur constitutionnelle. Dans son commentaire de sa décision du 22 octobre 2009, rejetant les griefs des députés requérant contre la loi tendant à garantir la parité de financement entre les écoles publiques et privées sous contrat d'association lorsqu'elles accueillent des élèves scolarisés hors de leur commune de résidence, le Conseil constitutionnel écrit que « la liberté d'enseignement interdit toute interprétation "monopolistique" du treizième alinéa du Préambule de 1946 au profit de l'enseignement public. En deuxième lieu, le législateur ne peut porter atteinte ni à l'existence même de l'enseignement privé, ni à son "caractère propre". En troisième lieu, il lui est loisible de prévoir une aide publique dans un cadre approprié : besoin scolaire reconnu, disponibilité des crédits, respect d'obligations d'intérêt général, ne pas léser les établissements publics compte tenu de leurs contraintes propres, etc. Il n'en résulte pas que le législateur ait l'obligation de prévoir une telle aide. Mais lorsqu'il en prévoit une et qu'elle a permis aux établissements privés d'exercer effectivement leur liberté, sa suppression pure et simple conduirait à la disparition de ces établissements et porterait atteinte à la liberté de l'enseignement ; il s'agit alors de ne pas priver de garanties légales une exigence de caractère constitutionnel¹ ».

En signant par ailleurs un certain nombre de traités internationaux dont notamment la Convention européenne des droits de l'homme, la France reconnaît le droit des parents à choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants et accepte le principe d'un recours possible formé par un citoyen devant la cour de La Haye en cas de non-respect de l'une des dispositions de la convention.

Personne ne pense aujourd'hui à une autre loi aussi fondamentale qui viendrait se substituer à la loi Debré, d'autant que les développements nécessaires appuyés sur les principes fondateurs interviennent au fil des temps.

En 1977, la loi Guermeur vient assurer aux maîtres contractuels ou agréés les mêmes avantages sociaux et de carrière que ceux dont bénéficient les maîtres titulaires de l'enseignement public. Cette loi apporte également le concours financier de l'État à la formation des maîtres et reconnaît l'initiative de l'enseignement privé en la matière ; ainsi est née l'Unapec devenue aujourd'hui Formiris. En droite ligne de 1977, les accords dits Lang-Cloupet de 1992 et 1993 instaurent les concours et la formation initiale pour le second degré.

En 1987 et 1991, les règles légales de parité applicables au calcul du forfait d'externat ont permis d'introduire au Conseil d'État les contentieux sur les arrêtés annuels de financement et d'obtenir réparation de la sous-dotations.

Depuis 1983, la décentralisation de l'État français et la déconcentration des services publics posent de nouveaux

problèmes aux établissements. Cependant les lois de décentralisation n'ont rien changé aux dispositions de la loi Debré concernant les contrats passés avec l'État, le statut des maîtres, la parité pour le fonctionnement, le respect du caractère propre. Pour affronter les défis nouveaux, il est capital de se référer aux principes – sources qui fixent un corps de doctrine et un cadre essentiels aussi bien pour les pouvoirs publics que pour l'existence et la vie des établissements.

En 2005 la loi Censi vient réaffirmer la situation des maîtres sous contrat d'association reconnus comme agents publics de l'État, non fonctionnaires, et pour lesquels l'État doit prendre en charge toutes les obligations de l'employeur dans le respect du caractère propre des établissements. Au titre de ces obligations, un régime complémentaire de retraite pour les enseignants a été créé afin de réduire l'écart de la rémunération de retraite avec les enseignants de l'enseignement public.

En 2009, la loi adoptée au Parlement et validée par le Conseil constitutionnel, permet d'obtenir le forfait communal pour les élèves non résidents dans les mêmes conditions que pour ceux de l'enseignement public.

Culture contractuelle

Bien d'autres questions sont en débat, démontrant par là que l'on n'a pas fini d'exploiter le « gisement législatif » ou qu'il y a une nécessité d'adopter des compléments pour gérer la réalité.

Au-delà des questions « gestionnaires » et pour conclure le propos, posons cette interrogation : la culture du contrat passé entre un établissement privé et la puissance publique avec son cahier des charges, celui du contrat d'association, qui donne des obligations à chacun des associés, est-elle totalement passée dans les pratiques de la gouvernance du système éducatif ? Bien des progrès restent à faire. Les 50 ans écoulés depuis le vote de la loi Debré et les 25 ans passés depuis celui de la loi Rocard ont installé la culture contractuelle comme constitutive du pacte éducatif républicain, mais cette histoire n'est pas encore totalement écrite. Pour l'enseignement catholique, ces lois sont un gage d'avenir parce qu'elles donnent droit d'expression à la liberté d'enseignement, qu'elles font droit à la parité des moyens et qu'elles nous permettent de vivre un caractère propre ouvert sur toute la société, loin de tout communautarisme. C'est le génie de ces lois que de relier en matière d'éducation le caractère public commun et celui de notre engagement chrétien contributif du développement de la personne humaine et de la construction de la société.

1. Les Cahiers du Conseil constitutionnel - cahier n° 28, « Commentaire de la décision n° 2009-591 DC du 22 octobre 2009.

« Fondés sur le droit de l'enfant à recevoir une éducation chrétienne et sur le libre choix des familles, les établissements catholiques d'enseignement, dans le cadre de la liberté publique d'enseignement reconnue par la Constitution française et par le droit international, sont des institutions chrétiennes qui participent à un service d'intérêt national. Ils reconnaissent les obligations qui en découlent. »

Statut de l'enseignement catholique – Préambule - §1

L'ÉCOLE CATHOLIQUE EST UNE STRUCTURE CIVILE

1. Quelques points d'histoire

La reconnaissance de la liberté scolaire en France a fait l'objet d'un long cheminement.

Les premiers textes, qui vont reconnaître l'enseignement privé après que l'enseignement fut devenu le monopole de l'État sous la Révolution et l'Empire, voient le jour

sous la monarchie de Juillet (loi Guizot – Enseignement primaire) et sous la II^e République (loi Falloux – Enseignement secondaire). Il faudra attendre 1919 pour que soit reconnue la liberté de l'enseignement dans l'enseignement technique (loi Astier).

Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement technique
<p><i>Loi du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire, dite « loi Guizot »</i></p> <p>Art. 3 : L'instruction primaire est privée ou publique.</p> <p>Voir également Titre II « Des écoles primaires privées », articles 4 à 7.</p>	<p><i>Second degré – Loi du 15 mars 1850 relative à l'enseignement, dite « loi Falloux »</i></p> <p>Art. 17 : La loi reconnaît deux espèces d'écoles secondaires :</p> <p>1) les écoles fondées ou entretenues par les communes, les départements ou l'État, et qui prennent le nom d'écoles publiques ;</p> <p>2) les écoles fondées et entretenues par des particuliers ou des associations, et qui prennent le nom d'écoles libres.</p>	<p><i>Loi du 25 juillet 1919 relative à l'organisation de l'enseignement industriel ou commercial, dite « loi Astier »</i></p> <p>Art. 3 : Les écoles et les cours d'enseignement technique ou commercial seront publics ou privés.</p> <p>Les écoles privées peuvent être reconnues par l'État dans les conditions déterminées par la présente loi.</p>

Ces textes qui ont posé les bases du régime juridique de l'enseignement privé seront complétés par des dispositions visant à octroyer des aides publiques à l'enseigne-

ment privé. Ainsi sous la IV^e République les lois Marie (bourses d'enseignement secondaire) et Barangé (allocation scolaire).

Loi n° 51-1115 du 21 septembre 1951, dite « loi Marie », portant ouverture de crédits sur l'exercice 1951

Art. 1^{er} : « Il est ouvert au ministre de l'éducation nationale, en addition aux crédits accordés par la loi n° 51-630 du 24 mai 1951 et par des textes spéciaux, des crédits s'élevant à la somme de 830 000 000 de francs applicables au chapitre 4010 : "Bourses nationales" du budget de l'éducation nationale pour l'exercice 1951. Les crédits de ce chapitre bénéficieront aux élèves les plus méritants qui pourront être inscrits, suivant la volonté des parents, dans un établissement d'enseignement public ou d'enseignement privé, la bourse étant accordée par priorité aux élèves de l'enseignement public ayant satisfait au concours de 1951.

Les modalités d'octroi des bourses et les conditions à remplir par les établissements qui reçoivent les boursiers nationaux sont déterminées par décret pris sous forme de règlement d'administration publique. Celui-ci devra intervenir avant le 20 septembre 1951. »

Loi n° 51-1140 du 28 septembre 1951, dite « loi Barangé », instituant un compte spécial du Trésor

Art. 1^{er} : « Il est institué un compte spécial du Trésor chargé de mettre à la disposition de tout chef de famille, ayant des enfants recevant l'enseignement du premier degré, une allocation dont le montant est de 1 000 francs par enfant et par trimestre de scolarité.

Pour les enfants fréquentant un établissement public d'enseignement du premier degré, cette allocation est mandatée directement à la caisse départementale scolaire gérée par le conseil général. [...]

Pour les enfants fréquentant un établissement privé d'enseignement, cette allocation est mandatée directement à l'association des parents d'élèves de l'établissement. [...]

Le montant de l'allocation est affecté par priorité à la revalorisation du traitement des maîtres des établissements privés. »

2. 1959 : le tournant

2.1. La loi du 31 décembre 1959

C'est sous la V^e République que l'histoire de l'enseignement privé va connaître un tournant décisif avec le vote de la loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959, relative aux rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés, dite « loi Debré ». « La loi régissant les rapports entre l'État et les établissements privés d'enseignement votée en 1959 a représenté une véritable révolution » soulignait Bruno Frappat dans *La Croix*¹ à l'occasion du 40^e anniversaire du vote de ladite loi.

2.1.1. La loi du 31 décembre 1959 et la diversité des objectifs visés

La loi répond à un double défi d'ordre quantitatif. Elle doit permettre de faire face :

– à la massification de l'enseignement qui résulte de l'arrivée des générations du *baby-boom* ;

– à la démocratisation de l'enseignement, conséquence de l'accès plus large au secondaire avec la suppression de l'examen d'entrée en 6^e et la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans.

Ces deux défis, qu'il appartient au système éducatif de relever, impliquent de mobiliser tous les moyens, ceux de l'enseignement public et ceux de l'enseignement privé, de « prendre appui sur toutes les ressources disponibles », comme le souligne l'exposé des motifs. L'objectif est aussi de mettre un terme à la guerre scolaire et aux fractures qui en découlent. « [...] si l'éducation peut et doit garder sa diversité traditionnelle, l'enseignement

proprement dit doit contribuer à faire disparaître tout ce qui pourrait diviser la jeunesse française, dispose l'exposé des motifs du projet de loi. Il faut que familles, maîtres, enfants se connaissent et se comprennent. Il faut que l'action de l'État, de concert avec tous les intéressés, permette le rapprochement des enseignements, donc des esprits. »

La loi du 31 décembre 1959 reflète la volonté de faire un pas en direction de la garantie concrète de la liberté de l'enseignement – en lui donnant les moyens financiers de s'exercer – et de l'apaisement civil. C'est cette préoccupation qui explique la rédaction de l'article 1^{er} : il dispose que l'État assure « aux élèves de l'enseignement public la liberté des cultes et de l'instruction religieuse » et prescrit aux établissements privés ayant passé contrat avec l'État de respecter la liberté de conscience et de s'ouvrir à tous les enfants, tout en conservant leur caractère propre.

2.1.2. La loi Debré et le recours à la technique contractuelle

La mise en œuvre de la loi Debré suppose que les établissements d'enseignement privés opèrent librement un choix entre les différentes options qui leur sont proposées.

● Ils « peuvent demander à être intégrés dans l'enseignement public » (art. 3).

● Ils peuvent également opter pour l'un des deux types de contrats proposés : le contrat simple (art. 5) ou le contrat d'association (art. 4).

Contrat d'association	Contrat simple
<p>Sa passation est subordonnée à la reconnaissance d'un « besoin scolaire » par les représentants de l'État.</p> <p>Les maîtres sont des contractuels de droit public rémunérés par l'État. Les personnels d'éducation et de service demeurent des salariés de droit privé.</p>	<p>Le contrat est proposé pour une période de neuf ans qui peut être portée à douze.</p> <p>Les maîtres sont des salariés de droit privé rémunérés par l'État</p> <p style="text-align: right;">➔</p>



Contrat d'association	Contrat simple
Les communes participent aux dépenses de fonctionnement des classes élémentaires <i>via</i> un forfait communal. L'État et les collectivités territoriales depuis les lois de décentralisation de 1985, contribuent aux dépenses de fonctionnement des collèges et lycées, <i>via</i> un forfait d'externat.	Les communes ont la possibilité de participer aux dépenses de fonctionnement des écoles, <i>via</i> des conventions communales.

● Ils peuvent enfin choisir de rester en marge des formules – intégration ou contrat – proposées par le législateur.

Pour Bernard Toulemonde, ce recours aux contrats constitue une des originalités de la loi Debré. Sa mise en œuvre implique en effet « le concours actif de ceux qui font l'objet de la loi », les établissements privés. Elle rompt ainsi avec un des principes du droit français selon lequel « l'application d'une loi relève le plus souvent de procédures unilatérales ; [elle ne dépend] nullement des choix opérés librement par les personnes concernées² ».

2.1.3. La loi Debré : le refus de la concurrence scolaire

L'intitulé de la loi Debré – « Loi sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés » – traduit la philosophie très gaullienne³ qui inspire le texte. Celui-ci ignore l'enseignement privé en tant que tel – lui reconnaître une existence institutionnelle constituerait une atteinte à l'unité nationale –, il ne reconnaît que des établissements privés pris individuellement. Ce sont ces établissements demandeurs qui, *via* le contrat, traitent avec l'État, participant ainsi au service public d'enseignement, étant associés à son exécution.

« [...] ni l'Église en tant que telle ni aucune association nationale ne peut être le partenaire du ministère de l'Éducation ; la coopération des deux enseignements se fera donc à l'intérieur d'un service public pluraliste grâce à des contrats qui seront passés par l'Éducation nationale avec des établissements. »

Michel Debré. Mémoires*** Gouverner 1958-1962, Albin Michel, 1988.

« [...] c'est aussi une chimère dangereuse que de concevoir une sorte d'université nationale concurrente que l'État accepterait de considérer dans son unité et avec laquelle il traiterait comme avec un corps intermédiaire ayant des responsabilités particulières, mais nationales. Il existe des établissements privés, qui peuvent se grouper selon les règles du droit privé. Mais il n'est pas convenable, pour l'avenir de la nation et du grand édifice public qu'est l'Éducation nationale, que l'État participe à l'élaboration d'un édifice concurrent et marque ainsi la division absolue de l'enseignement en France. »

Discours prononcé par Michel Debré devant l'Assemblée nationale le 23 décembre 1959 (compte rendu analytique officiel).

2.1.4. La loi Debré et le caractère propre

L'article 1^{er} de la loi Debré est relatif aux droits et obligations des établissements publics et privés.

Pour ce qui est des établissements privés, l'État garantit leur existence au nom de la liberté de l'enseignement (alinéa 2). Conséquence pratique de cette déclaration de principe, les éta-

blissements privés qui ont passé contrat avec l'État doivent respecter la liberté de conscience et accueillir tous les enfants, sans que leur « caractère propre » en soit affecté (alinéa 4).

Le législateur n'ayant pas précisé ce qu'il entendait par « caractère propre », cette notion a suscité de nombreuses questions et interrogations.

Sur le caractère propre

Monseigneur Éric Aumonier

« Le droit au caractère propre est reconnu mais non défini par l'État. Mais ne sommes-nous pas trop souvent timides pour expliciter en interne et en externe son contenu et ses contours ? [...] Pour que soit suffisamment éloquent ce caractère, il faut bien sûr l'énoncer clairement, sans avoir peur d'en préciser le contenu, mais surtout le vivre. Chacun sait par exemple que l'éducation n'est pas la transmission impersonnelle des savoirs ; elle ne se fait pas sans un climat éducatif [...] [o]ù les chrétiens sont présents et engagés avec d'autres, au service d'un projet éducatif effectivement marqué par l'Évangile, c'est-à-dire par des vies et des comportements humains évangéliques, et non seulement par des affirmations verbales. »

(Lettre aux chefs d'établissement, février 2008.)

Monseigneur Michel Coloni

« *Le caractère propre est une référence religieuse qui se manifeste dans l'ensemble de la vie de l'établissement. Cela n'apparaît pas sous la forme d'un diktat mais d'une proposition clairement faite et clairement perçue. En tous les domaines de cette vie scolaire, les responsables acceptent de se laisser interroger : ce que nous vivons correspond-il à l'appel du Sermon sur la Montagne ?* » (La Croix, avril 1994.)

Monseigneur Gérard Defois

« *Ce que l'on appelle le caractère propre se joue autant dans la façon dont est animé l'établissement que dans la manière dont est dispensée la catéchèse. Il ne s'agit pas de réduire le caractère propre à la catéchèse, comme s'il y avait une petite entité, un petit ghetto catéchétique.*

La seule question qui vaille, c'est ce que dit du sens de l'homme, de la foi, le fonctionnement habituel de l'établissement. Et c'est toujours difficile de faire comprendre que la façon dont un professeur de géographie parle du tiers-monde dit quelque chose du sens chrétien de l'homme. Ce n'est pas la même chose s'il en parle en faisant réfléchir les jeunes sur la solidarité, ou s'il en parle en valorisant l'économie libérale et en critiquant les pays à la traîne. » (La Salle Liens International, n° 58, décembre 2006.)

Monseigneur Jean-Pierre Ricard

« *Le caractère propre désigne ce qui fait l'originalité et la particularité de l'enseignement catholique : d'une part, un projet éducatif inspiré par une conception de l'homme qui a sa source dans l'Évangile, et, d'autre part, une proposition explicite de la foi chrétienne et de la vie ecclésiale. Nous sommes tous d'accord sur les principes. Mais il nous faut voir comment ce caractère propre est mis en œuvre très concrètement sur le terrain. Cela implique un souffle, un esprit, l'engagement chrétien des responsables, une traduction institutionnelle dans les propositions pratiques faites aux enfants et aux jeunes.* » (Discours de clôture de l'Assemblée des évêques de France, novembre 2006.)

Éric de Labarre

« *Le caractère propre n'est pas une ligne de défense que l'enseignement catholique aurait inventée pour se prémunir contre l'intervention de l'État. Le caractère propre n'a pas été imaginé par l'enseignement catholique, la notion de caractère propre est le fait du législateur de 1959, qui a introduit cette notion comme une condition légale de la signature des contrats d'association. La raison ultime qui justifie la reconnaissance des établissements catholiques par l'État, c'est l'existence d'une offre éducative spécifique proposée par les établissements en question. C'est pourquoi il nous paraît indispensable de substituer à la proposition habituelle selon laquelle les contrats doivent respecter le caractère propre, une autre formule selon laquelle le contrat avec l'État trouve sa justification dans l'originalité du projet éducatif de l'établissement catholique, c'est-à-dire, précisément, ce que la loi appelle le caractère propre.* » (Fiches syndicales du SNCEEL, n° 635, avril 2008.)

Claude Berruer

« *Définir le caractère propre par le climat n'est pas suffisant. Certes l'atmosphère, l'ambiance que l'on peut ressentir à l'entrée d'un établissement à travers l'accueil, l'attention sont essentielles... Mais, à mon sens, le caractère propre va au-delà de cette réalité. Il se traduit par un projet se référant à l'Évangile et qui imprègne toute la vie de l'établissement.* » (Fiches syndicales du SNCEEL, n° 617, septembre 2006.)

Paul Malartre

« [Le] caractère propre [de l'enseignement catholique], c'est peut-être tout simplement l'art de ne pas séparer l'acte d'enseigner [...], l'acte d'éduquer [...] et la proposition d'un certain sens de la vie [...]. » (Lettre de l'éducation, n° 560, 28 mai 2007.)

... Et si on revenait aux fondamentaux...

« *Ce qui lui appartient en propre, c'est de créer pour la communauté scolaire une atmosphère animée d'un esprit évangélique de liberté et de charité, d'aider les adolescents à développer leur personnalité en faisant en même temps croître cette créature nouvelle qu'ils sont devenus par le baptême, et, finalement, d'ordonner toute la culture humaine à l'annonce du salut de telle sorte que la connaissance graduelle que les élèves acquièrent du monde, de la vie et de l'homme, soit illuminée par la foi.* » (Déclaration conciliaire sur l'éducation catholique *Gravissimum educationis*, § 8, 28 octobre 1965.)

2.2. Les lois des 1^{er} juin 1971 et 25 novembre 1977

Des lois vont venir modifier, dans un sens favorable à l'enseignement privé, l'équilibre juridique mis en place par la loi du 31 décembre 1959 :

- Loi n° 71-400 du 1^{er} juin 1971, dite « loi Pompidou ».

- Loi n° 77-1285 du 25 novembre 1977, dite « loi Guermeur ».

L'un et l'autre textes visent à renforcer l'identité de l'enseignement privé. Ils opérationnalisent par ailleurs le principe de la parité entre l'enseignement public et l'enseignement privé.

Loi du 1^{er} juin 1971

Ses principales dispositions

- *Une amorce de définition du principal critère d'obtention du contrat d'association : le besoin scolaire reconnu.*
- *L'organisation dans les établissements privés sous contrat de l'orientation des élèves selon des principes dont la règle est d'être compatibles avec ceux qui sont en vigueur dans l'enseignement public.*
- *La pérennisation des contrats simples.*

La loi du 31 décembre 1959 prévoyait dans son article 5 que les établissements du premier degré pouvaient passer avec l'État un contrat simple. Aux termes de l'article 9 de la loi, celui-ci ne pouvait être conclu que pendant une période de neuf ans suivant la promulgation de la loi, période reconduite une fois pour trois ans, après quoi le seul contrat possible était le contrat d'association.

La loi du 1^{er} juin 1971, imposée par le président Georges Pompidou, va pérenniser le contrat simple. Les établissements du premier degré peuvent en conséquence conserver, sans limitation dans le temps, le bénéfice de ce type de contrat. En revanche, elle supprime la possibilité pour les établissements du second degré de passer avec l'État un contrat simple. À compter de l'année scolaire 1980-1981, tous les établissements du second degré passent sous contrat d'association.

Loi du 25 novembre 1977

Des dispositions qui renforcent la spécificité des établissements privés

- *Obligation pour les enseignants de respecter le caractère propre de l'établissement dans lequel ils enseignent.*
- *Modification des modalités de nomination des maîtres des établissements privés, laissant l'initiative aux chefs d'établissement : nomination par le recteur sur proposition du chef d'établissement et non plus en accord avec lui.*
- *Augmentation de la participation de l'État aux dépenses de fonctionnement des établissements sous contrat d'association.*
- *Reconnaissance de l'initiative et de la responsabilité de l'enseignement privé en matière de formation des maîtres :*
 - *prise en charge financière par l'État des dépenses de formation initiale et continue ;*
 - *reconnaissance des organismes chargés d'assurer cette formation ;*
 - *reconnaissance du caractère propre de cette formation.*
- *Alignement de la situation des maîtres exerçant au sein des établissements privés sur celle des enseignants du public.*

2.3. La loi du 31 décembre 1984 sur l'enseignement agricole privé, dite « loi Rocard »

Travaillée avec rigueur et détermination par les membres du cabinet de Michel Rocard et par les responsables du Conseil national de l'enseignement agricole privé

(Cneap), la loi Rocard exprime solennellement la volonté de l'État de faire participer l'enseignement agricole privé à la mise en œuvre d'une politique et d'une dynamique de formation, de recherche et d'animation ancrées dans les réalités économiques, professionnelles et sociales du monde rural.

Loi n° 84-1285 du 31 décembre 1984 portant réforme des relations entre l'État et les établissements d'enseignement agricole privés

- *La loi définit les missions de l'enseignement agricole privé en référence aux objectifs de la loi n° 84-579 du 9 juillet 1984 relative à l'enseignement agricole public.*
- *Elle institue un jeu de relations contractuelles entre l'État et les établissements dans l'esprit de la loi Debré du 31 décembre 1959.*

- Elle reconnaît comme partenaire de l'État l'association représentative de l'établissement ainsi que les fédérations nationales représentatives de l'enseignement agricole privé.
- Le statut des enseignants entre dans la logique du système contractuel. Les maîtres dont le contrat est de droit public sont nommés sur proposition du chef d'établissement (article L.813-8 du Code rural).
- L'État peut contribuer aux investissements à l'exclusion des dépenses de première construction.
- Les établissements privés sont représentés dans les nouvelles structures de l'enseignement agricole français au Conseil national de l'enseignement agricole et dans les comités régionaux.

2.4. Les lois des 29 décembre 1984 et 25 janvier 1985

Les premières années de la décennie 80 manifestent une rupture par rapport à la période antérieure (1960 – fin des années 70). Les textes adoptés qui régissent les rapports entre l'État et les établissements privés se caractérisent en effet par un retour à l'esprit de la loi du 31 décembre 1959. Il s'agit principalement de :

- la loi n° 84-1208 du 29 décembre 1984, loi de finances pour 1985 ;

- la loi n° 85-97 du 25 janvier 1985, dite loi Chevènement.

En effet, après les démissions du ministre de l'Éducation nationale, Alain Savary, et du Premier ministre, Pierre Mauroy, consécutives au retrait du projet Savary, le gouvernement élabore des dispositions relatives aux rapports entre l'État, les collectivités territoriales et les établissements d'enseignement privés. Ces dispositions figurent dans les deux textes précités.

Loi du 29 décembre 1984, loi de finances pour 1985

● « Il est normal que les règles budgétaires qui s'appliquent aux établissements d'enseignement publics s'appliquent également aux établissements d'enseignement privés. Les crédits qu'ils reçoivent chaque année seront donc limitatifs. » Déclaration gouvernementale de Jean-Pierre Chevènement, le 29 août 1984.

● L'article 119 de la loi de finances⁴ crée une enveloppe limitant les crédits affectés à l'enseignement privé : les modalités de calcul de la dotation affectée par l'État aux établissements d'enseignement privés pour la rémunération des personnels enseignants sont fixées par référence aux créations d'emplois dans l'enseignement public. La dotation ainsi fixée constitue un plafond qui s'impose lors des procédures de passation des contrats simples et d'association.

Loi du 25 janvier 1985

Ses principales dispositions

● Elle pratique un certain retour au texte original de 1959. C'est ainsi que l'article 27-1 abroge les dispositions apportées par la loi Guermeur du 25 novembre 1977. Ainsi la loi Guermeur avait modifié les modalités de nomination des maîtres, laissant l'initiative au chef d'établissement. À nouveau les maîtres sont nommés dans les classes sous contrat d'association, non plus sur proposition, mais en accord avec le chef d'établissement.

● Elle dispose que « la conclusion des contrats [d'association] est subordonnée, en ce qui concerne les classes des écoles privées, au respect des règles et critères retenus pour l'ouverture et la fermeture des classes correspondantes de l'enseignement public, toutes conditions de fonctionnement étant égales ».

2.5. Les protocoles d'accord des 11 juin 1992 et 11 janvier 1993

La signature, en 1992 et 1993, de protocoles d'accord entre le ministère de l'Éducation nationale et le Secrétariat général de l'enseignement catholique inaugure un processus de rapprochement entre l'enseignement public et les établissements privés.

Protocole d'accord du 13 juin 1992 entre l'État et l'enseignement catholique sous contrat

Le protocole d'accord du 13 juin 1992, en amorçant le règlement d'un certain nombre de difficultés liées à l'application de la règle de la parité entre l'enseignement public et l'enseignement privé, manifeste une décrispation dans les relations entre l'État et l'enseignement catholique.

Le forfait d'externat

L'État doit à chaque établissement du second degré, pour ses classes sous contrat d'association, une subvention de fonctionnement : le forfait d'externat. Le protocole d'accord vient régler ce contentieux relatif au forfait

d'externat. Une somme de 1,8 milliard de francs d'arriérés est versée par l'État. D'autre part, de nouvelles modalités de calcul et d'actualisation sont définies conjointement.

La formation et le recrutement des maîtres de l'enseignement privé

● **Les maîtres du premier degré**

La rémunération des élèves des centres de formation est prise en charge par l'État selon les dispositions applicables dans l'enseignement public.

● **Les maîtres du second degré**

Le protocole d'accord prévoit d'engager des discussions sur les modalités de recrutement et sur les conditions de formation des maîtres du second degré.

À cela s'ajoutent des mesures d'ordre social réclamées depuis longtemps par l'enseignement catholique :

- la contractualisation des documentalistes,
- les décharges d'heures d'enseignement pour les directeurs des écoles privées,
- l'amélioration de la retraite des maîtres.

Protocole d'accord du 11 janvier 1993 relatif au recrutement et à la formation des maîtres des établissements d'enseignement privés du second degré sous contrat d'association

Le protocole d'accord du 13 juin 1992 prévoyait, nous l'avons vu, l'ouverture de discussions afin de définir les modalités de recrutement et de formation des maîtres du second degré.

Différents textes ont mis en place ce nouveau dispositif de recrutement et de formation des maîtres des établissements privés du second degré sous contrat avec l'État, parmi lesquels le protocole d'accord du 11 janvier 1993.

● **Le protocole d'accord du 11 janvier 1993 et la définition des principes qui régissent le dispositif de recrutement et de formation des maîtres du second degré :**

- Organisation d'un concours d'accès à des listes d'aptitude aux fonctions de maître des établissements d'enseignement privés.
 - Attribution par le recteur d'un contrat provisoire aux lauréats figurant sur la liste d'aptitude et dont le nom est proposé par un chef d'établissement, dans la limite du nombre des contrats prévus à cet effet.
 - Bénéfice, pour les lauréats du concours ayant reçu l'accord d'un chef d'établissement, d'une année de formation, d'un contrat et d'une rémunération dans les mêmes conditions que les fonctionnaires stagiaires.
 - Organisation de la formation dans le cadre de relations contractuelles entre l'État et les représentants des établissements d'enseignement privés.
- Des conventions nationale (État-UNAPEC⁵) et locales (IUFM⁶-ARPEC⁵-recteur) assurent la cohérence de la formation des enseignants qui vont articuler une formation scientifique solide (responsabilité de l'IUFM) et une formation professionnelle de qualité (responsabilité conjointe de l'IUFM et des ARPEC).
- Bénéfice, pour les futurs maîtres dont l'aptitude aura été reconnue, d'un contrat définitif et d'une rémunération sur l'échelle des titulaires.

● **Le protocole d'accord du 11 janvier 1993 et le financement de la formation initiale des maîtres du second degré :** « L'État assure le financement de la formation des maîtres des établissements d'enseignement privés du second degré, dans le cadre de la dotation budgétaire instituée à cet effet. »

N. B. Par le décret du 28 juillet 2009, le gouvernement arrête de nouvelles modalités de formation et de recrutement des enseignants qui s'appliquent à l'enseignement privé associé.

À compter de la rentrée 2010, les maîtres des premier et second degrés doivent être titulaires d'un Master ou d'un diplôme de niveau bac + 5. Ils sont recrutés à l'issue d'un concours dont les épreuves sont réformées.

Le candidat se destinant à un établissement d'enseignement privé associé à l'État par contrat doit obtenir un préaccord collégial puis un accord collégial qui engage collectivement les chefs d'établissement des établissements catholiques. Une fois reçu au concours, et sous réserve d'avoir obtenu l'accord collégial, le lauréat devient enseignant stagiaire avant d'être titularisé l'année suivante.

2.6. La loi du 5 janvier 2005

« Pendant longtemps, quoique la loi Debré ne qualifie pas le contrat liant le maître à l'État, son caractère administratif s'est imposé avec la force de l'évidence : passé avec l'État pour l'exécution d'une mission de service public, comportant au surplus des clauses exorbitantes du droit commun, baignant dans une réglementation administrative, ce contrat a toutes les caractéristiques du contrat de droit public⁷ », rappelle Bernard Toulemonde

Reste qu'à partir des années 1990, la jurisprudence ne va cesser de tirer le contrat de travail des enseignants des établissements privés sous contrat vers le régime de droit privé, estimant

que la nature privée des établissements catholiques d'enseignement place les maîtres sous l'emprise du droit privé. Conséquence de cette jurisprudence, les enseignants des établissements privés sous contrat ont droit à une indemnité de départ à la retraite ; quant aux auxiliaires qui terminent leur remplacement, ils peuvent obtenir une indemnité de licenciement... Une telle situation est lourde de conséquences financières pour les établissements ; par ailleurs, elle était porteuse d'un risque de privatisation de l'enseignement catholique. Il convenait dès lors de revenir à l'esprit de la loi Debré. Tel fut, entre autres, l'objet de la loi n° 2005-5 du 5 janvier 2005, dite loi Censi, qui vise à clarifier le statut des maîtres liés à l'État par un contrat et exerçant dans les établissements d'enseignement privés.

Loi du 5 janvier 2005 relative à la situation des maîtres des établissements d'enseignement privés sous contrat

- La loi réaffirme le principe de la loi Debré selon lequel les maîtres des établissements d'enseignement privés exercent des fonctions de droit public : les enseignants du privé sous contrat sont des agents publics employés et rémunérés par l'État ; ils ne sont pas régis par un contrat de travail avec l'établissement dans lequel ils travaillent.
- La loi met en place un régime additionnel des retraites qui, à terme, permet d'amener le régime des pensions des maîtres du privé à parité avec celles de l'enseignement public.
- La loi institue une priorité d'emploi pour les maîtres contractuels en cas de réduction d'horaires ou de suppression d'emploi.

2.7 La loi Carle sur la parité de financement entre écoles publiques et privées pour l'accueil des élèves hors de leur commune de résidence

Dans le premier alinéa de l'article 1, cette loi adoptée par l'Assemblée nationale le 28 septembre 2009 et confirmée par le Conseil constitutionnel le 22 octobre 2009, énonce : « La contri-

bution de la commune de résidence pour un élève scolarisé dans une autre commune dans une classe élémentaire d'un établissement privé du premier degré sous contrat d'association constitue une dépense obligatoire lorsque cette contribution aurait également été due pour ce même élève s'il avait été scolarisé dans une des écoles publiques de la commune d'accueil. »

3. L'enseignement privé et le Conseil constitutionnel

Ce rapide panorama des principaux textes législatifs relatifs à l'enseignement privé demeurerait incomplet s'il n'était fait référence aux décisions du Conseil constitutionnel. En effet, l'adoption par le Parlement de projets ou de propositions de loi traitant des relations entre l'État et les établissements d'enseignement privés a amené le Conseil constitutionnel sur saisine parlementaire, à statuer sur la conformité à la Constitution de certaines lois traitant de

l'enseignement privé. Au nombre des décisions rendues, celle du 23 novembre 1977 sur la loi du 25 novembre 1977, dite loi Guerneur⁸.

La décision de 1977 revêt une importance particulière pour l'enseignement privé. Non seulement le Conseil constitutionnel déclare la loi du 25 novembre 1977 conforme à la Constitution, mais, par ailleurs, il reconnaît une valeur constitutionnelle à la liberté de l'enseignement.

Décision du Conseil constitutionnel du 23 novembre 1977

- Le Conseil constitutionnel élargit le bloc de constitutionnalité en y intégrant deux nouveaux principes fondamentaux reconnus par les lois de la République, à savoir :
 - la liberté de l'enseignement : « Considérant que [l]e principe [de la liberté de l'enseignement] [...] constitue l'un des principes fondamentaux reconnus par les lois de la République, réaffirmés par le préambule de la Constitution de 1946 et auxquels la Constitution de 1958 a conféré valeur constitutionnelle ; [...] »
 - la liberté de conscience : « Considérant, d'autre part, qu'aux termes de l'article 10 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 "Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi" ; que le Préambule de la Constitution de 1946 rappelle que "Nul ne peut être lésé dans son travail ou son emploi en raison de ses origines, de ses opinions ou de ses

croiances” ; que la liberté de conscience doit donc être regardée comme l’un des principes fondamentaux reconnus par les lois de la République ; [...] »

● **Par ailleurs, le Conseil constitutionnel reconnaît que :**

– *le respect du caractère propre des établissements privés n’est que la mise en œuvre du principe constitutionnel qu’est la liberté de l’enseignement* : « Considérant, d’une part, que la sauvegarde du caractère propre d’un établissement lié à l’État par contrat, notion reprise de l’article premier, 4^e alinéa, de la loi du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l’État et les établissements d’enseignement privés, n’est que la mise en œuvre du principe de la liberté de l’enseignement ; [...] »

– *le concours que l’État apporte à cette liberté pour qu’elle ait les moyens de s’exercer est conforme à la Constitution* : « Considérant que l’affirmation par le même Préambule de la Constitution de 1946 que “l’organisation de l’enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l’État” ne saurait exclure l’existence de l’enseignement privé, non plus que l’octroi d’une aide de l’État à cet enseignement dans des conditions définies par la loi ; que cette disposition du Préambule de la Constitution de 1946 est donc sans influence sur la conformité à la Constitution de la loi soumise à l’examen du Conseil constitutionnel ; [...] »

Pages conçues par Véronique Glineur

NOTES

1. *La Croix*, 21 janvier 2000, pp. 1, 12 et 13.
2. Sur ce point, Cf. Bernard Toulemonde, « La loi Debré du 31 décembre 1959 : une construction juridique originale », in *La loi Debré - paradoxes de l’État éducateur ?*, Actes du colloque d’Amiens des 9 et 10 décembre 1999.
3. Le général de Gaulle a en effet voulu traiter du problème de l’enseignement privé dans un cadre strictement national car il le considérait comme une des questions majeures et prioritaires de l’unité nationale.
4. « Le montant des crédits affectés à la rémunération des personnels enseignants des classes, faisant l’objet d’un des contrats prévus aux articles 4 et 5 de la loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 modifiée, au titre de leur tâche d’enseignement, est déterminé chaque année par la loi de finances. Il est fixé en fonction des effectifs d’élèves accueillis et des types de formation dispensés dans les établissements d’enseignement publics et dans les classes sous contrat des établissements d’enseignement privés, et compte tenu des contraintes spécifiques auxquelles sont soumis les établissements d’enseignement publics du fait des conditions démographiques, sociales ou linguistiques particulières. Aucun nouveau contrat ne peut être conclu que dans la limite des crédits mentionnés au présent paragraphe. »
5. L’Union nationale (et les Associations régionales) pour la promotion pédagogique et professionnelle dans l’enseignement catholique sont devenues Formiris en 2005. Pour en savoir plus sur cet organisme national de l’enseignement catholique et son organisation territoriale : www.formiris.org/presentation-de-formiris
6. Instituts universitaires de formation des maîtres.
7. Bernard Toulemonde (dir.), *Le système éducatif français*, La Documentation française, 2003.
8. Le Conseil constitutionnel a également été amené à se prononcer sur la conformité à la Constitution de la loi de finances pour 1985 (décision du 29 décembre 1984) et de la loi du 25 janvier 1985 (décision du 18 janvier 1985). Sur ces décisions, cf. *ECD* 1092 (février-mars 1985).

« [...] l'enseignement catholique, dans chaque diocèse, puise sa raison d'être et son souci de développement dans la mission même de l'Église. Il se base sur "un projet éducatif dans lequel fusionnent harmonieusement la foi, la culture, la vie"¹ ».

Il transmet une vision de la personne et de la société puisée aux sources du mystère pascal du Christ, et qui donne à chaque homme "une dignité et une grandeur au-dessus de toutes les autres créatures, parce que œuvre de Dieu, élevé à l'ordre surnaturel comme fils de Dieu ; par conséquent en possession d'une origine divine et d'un destin éternel qui transcende tout l'Univers"² ».

Cette perspective se traduit dans le projet éducatif de chaque établissement, "illuminé par le message évangélique et attentif aux exigences des jeunes d'aujourd'hui"³ ».

Statut de l'enseignement catholique – Préambule - § 4

L'ÉCOLE CATHOLIQUE EST UNE INSTITUTION CHRÉTIENNE

Textes de référence

1. Code de droit canonique

– Canons 312-313 sur les associations publiques de fidèles.

– Canons 793-794-795 sur l'éducation catholique.

– Canons 796 à 806 sur les écoles.

2. *Gravissimum educationis momentum*, déclaration de Vatican II sur l'éducation chrétienne, 28 octobre 1965 (ECD 1173, décembre 1985).

3. *École catholique et mission de l'Église*, document de la Congrégation pour l'Éducation catholique, 19 mars 1977 (ECD 401, septembre-octobre 1977)

4. *Dimension religieuse de l'éducation dans l'école catholique*, document de la Congrégation romaine pour l'Éducation catholique, 7 avril 1988 (ECD 1391, février 1989).

5. Statut de l'enseignement catholique (ECD 210).

6. *L'école catholique au seuil du troisième millénaire*, document de la Congrégation pour l'Éducation catholique (ECD hors série, juin 1998).

7. *Donner du sens à l'école - orientations pour une politique éducative dans l'enseignement catholique français*, (ECD 195, septembre 1994).

8. Résolutions des Assises (ECD 242, janvier 2002).

1. Extraits du code de droit canonique

Canon 796	Canon 797	Canon 802	Canon 803
« [...] Les parents doivent coopérer étroitement avec les maîtres d'école auxquels ils confient leurs enfants pour leur éducation ; quant aux maîtres, dans l'accomplissement de leurs fonctions, ils collaboreront étroitement avec les parents et les écouteront volontiers ; des associations ou des rencontres de parents seront instituées et elles seront tenues en grande estime. »	« Il faut que les parents jouissent d'une véritable liberté dans le choix des écoles ; c'est pourquoi les fidèles doivent veiller à ce que la société civile reconnaisse cette liberté aux parents et, en observant la justice distributive, la garantisse même par des subsides. »	« S'il n'y a pas d'école où est donnée une éducation imprégnée d'esprit chrétien, il appartient à l'évêque diocésain de veiller à ce qu'il en soit fondé. Là où cela est opportun, l'évêque diocésain veillera à ce que soient fondées aussi des écoles professionnelles et techniques, et d'autres qui seraient requises par des besoins particuliers. »	« On entend par école catholique celle que dirige l'autorité ecclésiastique compétente ou une personne juridique ecclésiastique publique, ou que l'autorité ecclésiastique reconnaît comme telle par un document écrit. [...] Aucune école, même si elle est réellement catholique, ne portera le nom d'école catholique si ce n'est du consentement de l'autorité ecclésiastique compétente. »

2. *Gravissimum educationis momentum* (28 octobre 1965)

Le 11 octobre 1962, Jean XXIII ouvrait le Concile Vatican II. Celui-ci s'est poursuivi jusqu'en 1965 et a donné lieu à la rédaction de onze textes ou actes du Concile : Constitutions, Décrets et Déclarations. Parmi ces dernières, la déclaration

sur l'éducation chrétienne *Gravissimum educationis momentum*, promulguée par Paul VI le 28 octobre 1965 et dont Jean-Paul II soulignait, vingt ans plus tard, qu'elle « *conservait une force de persuasion étonnante*⁴ »

● « L'extrême importance de l'éducation dans la vie de l'homme et son influence toujours croissante sur le développement de la société moderne sont pour le saint Concile œcuménique l'objet d'une réflexion attentive. En vérité, les conditions d'existence d'aujourd'hui rendent à la fois plus aisées et plus urgentes la formation des jeunes ainsi que l'éducation permanente des adultes. Les hommes, en effet, dans une conscience plus aiguë de leur dignité et de leur responsabilité, souhaitent participer chaque jour plus activement à la vie sociale, surtout à la vie économique et politique. [...] » – *Préambule*

● « Tous les hommes de n'importe quelle race, âge ou condition, possèdent, en tant qu'ils jouissent de la dignité de personne, un droit inaliénable à une éducation qui réponde à leur vocation propre, soit conforme à leur tempérament, à la différence des sexes, à la culture et aux traditions nationales, en même temps qu'ouverte aux échanges fraternels avec les autres peuples pour favoriser l'unité véritable et la paix dans le monde. Le but que poursuit la véritable éducation est de former la personne humaine dans la perspective de sa fin la plus haute, et du bien des groupes dont l'homme est membre et au service desquels s'exercera son activité d'adulte. Il faut donc, en tenant compte des progrès des sciences psychologique, pédagogique et didactique, aider les enfants et les jeunes gens à développer harmonieusement leurs aptitudes physiques, morales, intellectuelles, à acquérir graduellement un sens plus aigu de leur responsabilité, dans l'effort soutenu pour bien conduire leur vie personnelle et la conquête de la vraie liberté, en surmontant courageusement et généreusement tous les obstacles. Qu'ils bénéficient d'une éducation sexuelle à la fois positive et prudente au fur et à mesure qu'ils grandissent. De plus, qu'ils soient formés à la vie sociale de telle sorte que, convenablement initiés aux techniques appropriées et indispensables, ils deviennent capables de s'insérer activement dans les groupes qui constituent la communauté humaine, de s'ouvrir au dialogue avec autrui et d'apporter de bon cœur leur contribution à la réalisation du bien commun. [...] » – § 1 - « *Droit universel à l'éducation* »

● « Entre tous les moyens d'éducation, l'école revêt une importance particulière : elle est spécialement, en vertu de sa mission, le lieu de développement assidu des facultés intellectuelles ; en même temps, elle exerce le jugement, elle introduit au patrimoine culturel hérité des générations passées, elle promeut le sens des valeurs, elle prépare à la vie professionnelle, elle fait naître entre les élèves de caractère et d'origine sociale différents un esprit de camaraderie qui forme à la compréhension mutuelle. De plus, elle constitue comme un centre où se rencontrent pour partager les responsabilités de son fonctionnement et de son progrès, familles, maîtres, groupements de tout genre créés pour le développement de la vie culturelle, civique et religieuse, la société civile, et enfin, toute la communauté humaine.

C'est une belle mais lourde vocation, celle de tous ceux qui, pour aider les parents dans l'accomplissement de leur devoir et représenter la communauté humaine, assument la charge de l'éducation dans les écoles. Cette vocation requiert des qualités toutes spéciales d'esprit et de cœur, la préparation la plus soignée et une aptitude continuelle à se renouveler et à s'adapter. » – § 5 - « *Importance de l'école* »

● [*La triple mission de l'école catholique ou les fondements du caractère propre :*] « La présence de l'Église dans le domaine scolaire se manifeste à un titre particulier par l'école catholique. Tout autant que les autres écoles, celle-ci poursuit des fins culturelles et la formation humaine des jeunes. Ce qui lui appartient en propre, c'est de créer pour la communauté scolaire une atmosphère animée d'un esprit évangélique de liberté et de charité, d'aider les adolescents à développer leur personnalité en faisant en même temps croître cette créature nouvelle qu'ils sont devenus par le baptême, et finalement d'ordonner toute la culture humaine à l'annonce du salut de telle sorte que la connaissance graduelle que les élèves acquièrent du monde, de la vie et de l'homme, soit illuminée par la foi. [...] » – § 8 - « *Les écoles catholiques* »

N. B. : Cette triple mission de l'école catholique - esprit évangélique de liberté et de charité ; éveil et développement de la foi ; dialogue culture et foi – qui constitue le fondement de son caractère propre, correspond à la triple fonction de l'Église : fonction royale ou organiser le monde ; fonction sacerdotale ou orienter le monde vers Dieu ; fonction prophétique ou interpréter le monde.

3. École catholique et mission de l'Église (19 mars 1977)

Le 24 juin 1977, le Cardinal Garonne, préfet de la Congrégation pour l'éducation catholique, adressait aux présidents des Conférences épiscopales le document *École catholique et mission de l'Église* : « [La Congrégation pour l'Éducation catholique] se propose [...] de réaffirmer, à travers quelques réflexions fondamentales et en se plaçant au niveau pastoral, la validité de l'école catholique comme contribution à l'effort d'évangélisation de l'Église et pour assurer tous ceux qui sont engagés dans l'œuvre de cette école que leur activité constitue un véritable apostolat nécessaire à notre époque. »

● « Pour remplir sa mission d'évangélisation, l'Église se sert des moyens que le Christ lui a confiés, sans négliger ceux qui, selon la diversité des temps et la variété des cultures, l'aident à atteindre son but surnaturel et à promouvoir le développement de la personne humaine. [...] C'est pour remplir cette mission qu'elle établit des écoles catholiques, parce qu'elle voit dans l'institution scolaire un moyen privilégié de formation intégrale, en ce qu'elle est un lieu où se développe et se transmet une conception du monde, de l'homme et de l'histoire. »

§ 8 - « Moyens au service de la mission de l'Église »

● « Pour comprendre l'école catholique dans sa mission spécifique, il convient de prendre comme point de départ une réflexion générale sur l'institution scolaire et de rappeler qu'elle ne peut être école catholique si elle n'est pas d'abord école et ne présente pas les éléments déterminants d'une école. »

§ 25 – Introduction au chapitre III : « L'école, lieu d'humanisation par l'assimilation de la culture »

● « Après avoir essayé de définir l'école catholique à partir de la notion d'école, il est possible maintenant de centrer l'attention sur ce qui la caractérise comme catholique. Ce qui la définit dans ce sens, c'est sa référence à la conception chrétienne de la réalité. C'est Jésus-Christ qui est le centre de cette conception. »

§ 33 - « Caractère spécifique de l'école catholique »

● « C'est le Christ qui est aussi, par conséquent, le fondement du projet éducatif de l'école catholique. Il révèle le sens nouveau de l'existence et transforme cette existence en rendant l'homme capable [...] de penser, de vouloir et agir selon l'Évangile, faisant des béatitudes la loi de sa vie. C'est proprement dans cette référence explicite à la vision chrétienne partagée – bien qu'à des degrés divers – par tous les membres de la communauté scolaire que l'école est catholique, car ainsi les principes évangéliques inspirent son projet aussi bien comme motivations que comme finalités. »

§ 34 - *Ibidem*

● « Par là l'école catholique s'engage consciemment à promouvoir l'homme intégral, parce que dans le Christ, l'homme parfait, toutes les valeurs humaines trouvent leur pleine réalisation et leur unité harmonieuse. C'est en cela que consiste son caractère spécifique. [...] »

§ 35 - *Ibidem*

● « De ces fondements, on peut déduire les devoirs et le programme de l'école catholique. Les devoirs peuvent se résumer dans l'obligation de tendre à assurer la synthèse entre la culture et la foi d'une part, entre la foi et la vie d'autre part. Ces synthèses s'opèrent, la première par l'assimilation, à la lumière du message évangélique, du savoir humain contenu dans les différentes disciplines ; la seconde par l'acquisition des vertus qui caractérisent le chrétien. »

§ 37 - *Ibidem*

● « [...] Le cœur de l'action éducative de l'école catholique, c'est le Christ qui est le modèle sur lequel le chrétien doit configurer sa vie. C'est en cela que l'école catholique se distingue de toute autre école qui se limite à former l'homme ; elle se propose de former le chrétien et de faire connaître aux non-baptisés, à travers son enseignement et son témoignage, le mystère du Christ qui dépasse toute connaissance⁵. »

§ 47 - « Synthèse entre la foi et la vie »

● « [...] les écoles catholiques doivent devenir "des lieux de rencontre de ceux qui veulent témoigner des valeurs chrétiennes dans toute l'éducation"⁶. Comme toute autre école, et plus que toute autre école, l'école catholique doit se constituer en communauté tendant en fin de compte à la transmission des valeurs de vie. Car le projet de vie qu'elle propose consiste [...] en un projet d'adhésion par la foi à la personne du Christ, mesure de toutes les valeurs. Or la foi s'actualise surtout dans la rencontre avec les personnes et les communautés qui vivent de la foi. »

§ 53 - « L'école catholique, lieu de rencontre pour la communauté éducative chrétienne »

● « [...] tous les membres de la communauté éducative [...] se font un devoir de conscience de collaborer en toute responsabilité à la réalisation du projet éducatif commun, chacun selon son rôle et ses compétences. Vécue dans l'esprit évangélique, cette participation est, par sa nature même, un témoignage qui non seulement "édifie" le Christ dans la communauté, mais lui donne un rayonnement qui devient "signe" pour tous. »
§ 61 - « *Participation de la communauté chrétienne au projet éducatif* »

● « [...] c'est à la communauté éducative tout entière qu'il revient d'assurer dans la pratique ce qui fait de l'école catholique un lieu d'éducation chrétienne. Une responsabilité particulière incombe en ce domaine aux parents chrétiens : d'avoir choisi l'école catholique pour leurs enfants ne les décharge pas du devoir de les éduquer chrétiennement. [...] Un rôle non moins important revient aux enseignants eux-mêmes dans la sauvegarde et la promotion de la mission spécifique de l'école catholique, en particulier pour ce qui est de l'atmosphère chrétienne qui doit imprégner l'enseignement et la vie de l'école. [...] »

§ 73 - « *Garantie du caractère spécifique* »

4. Dimension religieuse de l'éducation dans l'école catholique (7 avril 1988)

Quelque vingt années après la déclaration conciliaire sur l'éducation chrétienne *Gravissimum educationis momentum*, la Congrégation pour l'éducation catholique, via le docu-

ment *Dimension religieuse de l'éducation dans l'école catholique*, invite les écoles catholiques à « bien vouloir examiner si les directives du Concile ont été réalisées ».

● « Les écoles catholiques sont fréquentées également par des élèves non catholiques et non chrétiens. Et même, en certains pays, ceux-ci constituent une large majorité. Le Concile en avait pris acte⁷. On respectera donc la liberté religieuse et de conscience des élèves et des familles. [...] Pour sa part, l'école catholique ne peut renoncer à la liberté de proposer le message et d'exposer les valeurs de l'éducation chrétienne. C'est son droit et son devoir. Il devrait être clair à tous qu'exposer et proposer n'équivaut pas à imposer. La contrainte en effet comporte une violence morale que le message évangélique et la discipline de l'Église écartent résolument⁸. » § 6 - « *Respect de la liberté religieuse* »

● « Dès le premier jour de son entrée dans une école catholique, l'élève doit avoir l'impression de se trouver dans un milieu nouveau, illuminé de la lumière de la foi avec des caractéristiques originales. Le Concile les a résumées en parlant de milieu imprégné de l'esprit évangélique de charité et de liberté⁹. [...] L'esprit évangélique doit se manifester en un style chrétien de pensée et de vie qui se répand en chaque élément du milieu éducatif. [...] » § 25 - « *[Milieu éducatif]... imprégné de liberté et de charité* »

● « La déclaration *Gravissimum educationis*¹⁰ marque un tournant décisif dans l'histoire de l'école catholique : le passage de l'école-institution à l'école-communauté. La dimension communautaire est tout spécialement le fruit d'une prise de conscience des diversités que le Concile a rejointes. La dimension communautaire comme telle n'est pas, dans le texte conciliaire, une simple catégorie sociologique, mais elle est par-dessus tout théologique. [...] » § 31 - « *De l'école-institution à l'école-communauté* »

● « [...] Dans l'école catholique, la culture humaine reste culture humaine, exposée en toute objectivité scientifique. Toutefois l'enseignant et l'élève qui sont croyants offrent et reçoivent la culture de façon critique sans la séparer de la foi¹¹. Si cela arrivait, ce serait une sorte d'appauvrissement spirituel. La coordination entre l'univers culturel humain et l'univers religieux se réalise dans l'esprit et la conscience du même homme croyant. Les deux univers ne sont point parallèles et incommunicables. Il est possible de découvrir des points de rencontre dans la personne humaine, protagoniste de la culture et sujet de la religion, lorsqu'on veut bien les chercher¹². Les découvrir n'est pas de la compétence exclusive de l'enseignement religieux. [...] [Chaque enseignant] développera son programme avec compétence scientifique, mais il saura, le moment venu, aider les élèves à regarder par-delà l'horizon limité de la réalité humaine. Dans l'école catholique [...] Dieu ne peut pas être le Grand absent ou un intrus mal accueilli. [...] » § 51 - « *Coordination entre culture et foi* »

● « La présentation de toute la culture en fonction de l'annonce du salut, selon les indications du Concile, ne signifie pas que l'école catholique n'ait pas le devoir de respecter l'autonomie et la méthode propres des diverses disciplines du savoir humain et qu'elle pourrait considérer les disciplines particulières comme de simples auxiliaires de la foi.

On veut seulement souligner que la juste autonomie de la culture requiert d'être distincte d'une vision autonomiste de l'homme et du monde qui négligerait les valeurs spirituelles ou les laisserait de côté. [...] »

§ 53 - « *La foi qui illumine la culture* »

● « Le projet éducatif, remis à jour chaque année sur la base des expériences et de la nécessité, se réalise à travers le processus éducatif. Celui-ci prévoit des périodes ou des moments déterminés : un point de départ, des étapes intermédiaires et un objectif final. En fin de période, éducateurs, élèves, familles vérifieront si les prévisions ont été respectées. Dans le cas contraire, on recherchera la responsabilité et les remèdes. [...] »

§ 102 - « *Projet éducatif et processus éducatif* »

● « La dimension religieuse du milieu scolaire augmente la qualité du processus éducatif quand se vérifient certaines conditions dépendant à la fois des éducateurs et des élèves.

Il est bon de souligner, en particulier, que les élèves ne sont pas des spectateurs, mais qu'ils constituent une part dynamique du milieu scolaire. Les conditions positives se vérifient quand, autour du projet éducatif, se forme un heureux consensus et que s'établit de la part de tous une collaboration pleine de bonne volonté ; quand les rapports interpersonnels se maintiennent dans la ligne de la charité et de la liberté chrétienne ; quand chacun présente aux autres, dans le déroulement de la vie quotidienne, un authentique témoignage évangélique ; quand, dans le cadre scolaire, se manifeste une sorte d'émulation pour rejoindre les plus hauts sommets du processus éducatif, en chacun de ses aspects, humain et chrétien ; quand l'école se garde constamment attentive aux familles, bien insérée dans la communauté ecclésiale, ouverte à la société civile, nationale et internationale. Toutes ces conditions tirent avantage d'une foi commune. »

§ 103 - « *Les conditions favorables au milieu scolaire* »

● « Il faut un engagement décidé pour dépasser les crises pathologiques qui peuvent atteindre le milieu scolaire et dont les signes sont les suivants : l'absence ou la faiblesse du projet éducatif ; la préparation insuffisante des personnes responsables ; l'attention portée principalement à la réussite scolaire ; la distance psychologique entre éducateurs et élèves ; les antagonismes parmi les éducateurs ; la discipline imposée de l'extérieur sans la participation convaincue des élèves ; les rapports purement formels ou, tout bonnement, les tensions avec certaines familles non impliquées dans le projet éducatif ; le témoignage malheureux de l'un ou de l'autre ; la faible participation au bien commun de chacun en particulier ; l'isolement par rapport à la communauté ecclésiale ; le désintéressement et la fermeture vis-à-vis des problèmes de la société ; peut être, l'enseignement religieux routinier. Si l'un ou l'autre de ces symptômes se manifestait, la dimension religieuse de l'éducation en sortirait sérieusement compromise. L'enseignement religieux lui-même sonnerait comme une parole vide dans un milieu fatigué qui ne saurait plus donner un témoignage selon l'Évangile et favoriser un climat chrétien. [...] »

§ 104 - « *Conditions défavorables* »

5. Statut de l'enseignement catholique

« [Le statut de 1992 est le fruit] d'une profonde réflexion [conduite par l'enseignement catholique] sur sa nature et sa place dans la nation et dans l'Eglise. [...] L'occasion en avait été donnée par la nécessaire adaptation aux lois de décentralisation, aux nouvelles modalités des moyens attribués aux établissements en termes de postes d'enseignement, les crédits limitatifs, et la volonté renouvelée des évêques d'assurer la permanence de l'inspiration des projets éducatifs des établissements.

En 1992, un peu plus de quarante ans après la loi Debré, la perspective a changé. D'une certaine façon, on peut dire que l'association à l'État fait désormais partie de la définition même de l'enseignement catholique. Il ne s'agit plus tellement de "défendre un terrain", celui du caractère propre, que de mettre en œuvre la double mission d'un établissement catholique d'enseignement, à la fois "structure civile et institution chrétienne [Préambule du Statut, §1]". Ainsi s'exprime une volonté positive de participation au système éducatif de la nation : [...] "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 [Préambule du Statut, § 2]" [...]

Pour autant, le texte du préambule du *Statut de l'enseignement catholique* n'est pas moins exigeant sur la mission de l'enseignement catholique : "L'enseignement catholique est un des lieux privilégiés où l'Eglise peut révéler l'homme à lui-même, lui faire découvrir le sens de son existence et l'introduire dans la vérité totale sur

lui-même et son destin. Ainsi, dans sa tâche d'éducation, l'Église est-elle appelée à servir le dessein de Dieu sur les hommes. L'école catholique est donc elle-même un lieu d'évangélisation, d'authentique apostolat, d'action pastorale, non par le moyen d'activités complémentaires, parallèles ou para-scolaires, mais par la nature même de son action directement orientée à l'éducation de la personnalité chrétienne [Préambule du statut, § 6]". »

André Blandin, « Une double fidélité à la mission reçue de l'Église et au contrat avec l'État », in M^{gr} Claude Dagens (dir.), Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent, Odile Jacob, 2007.

Le préambule du Statut, qui s'appuie fortement sur la déclaration de Vatican II et sur le texte de la Congrégation pour l'éducation catholique présentés ci-dessus, a été élaboré par les évêques de France. Il comporte sept courts chapitres qui présentent l'identité de l'école catholique : « Structure civile et institution chrétienne » ; « Service de la nation » ; « Le caractère propre » ; « Le projet éducatif » ; « Une communauté éducative » ; « Service en Église » ; « Invitation à la collaboration ». Il reprend en particulier la définition du caractère propre de Vatican II, à savoir :

esprit évangélique de liberté et de charité ; éveil et développement de la foi ; dialogue culture et foi. Sur le préambule, cf. pp. 37-38.

Les sept titres du Statut ont été préparés par le Comité national de l'enseignement catholique (Cnec) et adoptés en session extraordinaire le 5 février 1991. Ils concernent l'organisation, les structures et le fonctionnement de l'enseignement catholique. Après étude et aménagements, le texte a été promulgué par la Conférence des évêques de France le 14 mai 1992.

Établissement catholique d'enseignement, tutelle, mise en place des CAEC : telles sont « les grandes lignes de la rédaction du Statut de 1992 ».

● L'établissement catholique d'enseignement

« Les précédents statuts dataient de 1973. Le premier travail fut un renversement de perspectives : non plus partir des instances nationales comme dans le texte de 1973, mais de l'établissement, comme base de l'enseignement catholique et "remonter" ensuite aux autres instances. Le terme "établissement catholique d'enseignement" voulait manifester que ce n'était pas l'enseignement qui était catholique mais bien la façon dont à l'intérieur de l'établissement, se réinvente continuellement le lien entre "enseigner, éduquer et révéler un sens de la personne éclairé par l'Évangile".

La responsabilité pastorale confiée au chef d'établissement concrétise la nécessité et l'existence de ce lien. [...] C'est le chef d'établissement qui est garant et responsable de ce lien dont la disparition signifierait la fin de la spécificité des établissements catholiques d'enseignement. »

● La tutelle ou la garantie de l'inspiration

« [Pour] maintenir, dans un contexte de laïcisation et de sécularisation, la tradition et l'inspiration des établissements [est] créé, pour les diocèses et les congrégations, un conseil de tutelle, chargé d'assister le directeur diocésain ou le supérieur majeur pour les procédures de nomination d'un chef d'établissement ou le retrait de sa mission. À charge aussi aux conseils de tutelle de faire en sorte que la tutelle contribue au "dynamisme des communautés éducatives" [Statut, art. 17].

Une douzaine d'années après le Statut, la "tutelle", qu'elle soit diocésaine ou congréganiste, a produit des effets positifs [permettant d'assurer] un accompagnement efficace qui garantit la mise en œuvre du projet éducatif dans toutes ses dimensions sans exception, y compris dans sa dimension pastorale. »

● La mise en place des CAEC

« Il n'y a pas, dans l'Église, de pouvoirs ou de structures intermédiaires entre les diocèses et Rome. Or, devant la décentralisation [...], il devenait indispensable de créer une instance à l'échelon académique qui serait présente là où s'élaborent les plans régionaux des formations (PRDF), et là où dans le cadre des crédits limitatifs, se décide la répartition des emplois entre les diocèses.

Le Comité national de l'enseignement catholique avait donc proposé la création d'un CAEC (Comité académique de l'enseignement catholique) constitué en association 1901, qui aurait eu pouvoir sur les CODIEC (Comité diocésain de l'enseignement catholique). La structure fut expérimentale pendant trois ans, et dès 1996, une modification du Statut rétablissait la prépondérance des CODIEC sur les instances régionales. »

André Blandin, intervention lors des journées d'octobre 2005 qui ont rassemblé les coordinateurs « Enseignement et Religions »

L'enseignement catholique selon le statut

Une école qui participe à un service d'intérêt national	Une école pour servir l'homme et donner du sens par son projet éducatif	Une école ouverte à tous et force de proposition globale	Une école comme communauté et comme lieu d'évangélisation
<p>« [...] les établissements catholiques d'enseignement, dans le cadre de la liberté publique d'enseignement reconnue par la Constitution française et par le droit international, sont des institutions chrétiennes qui participent à un service d'intérêt national. Ils reconnaissent les obligations qui en découlent. » (Pré. 1 - § 1)</p> <p>« [...] "sous un certain aspect, l'école catholique est une structure civile avec des buts, des méthodes, des caractéristiques semblables à n'importe quelle institution scolaire.*" » (Pré. 1 - § 3)</p> <p>« "C'est ainsi que l'école catholique, en s'ouvrant [...] aux progrès du temps, forme les élèves à travailler efficacement au bien de la cité terrestre." » (Pré. 6 - § 4)</p> <p>« 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. » (Pré. 2 - § 2)</p> <p>« [la] finalité [de l'éducation catholique] est aussi de préparer les jeunes à "devenir des sujets actifs qui prennent part à l'évangélisation et à la rénovation sociale". » (Pré. 6 - § 3)</p> <p>« [...] l'enseignement catholique a la volonté de mettre son projet éducatif [...] au service de la société [...] » (Pré. 2 - § 3)</p>	<p>« Refusant tout endoctrinement, l'enseignement catholique sait bien que sa mission consiste à servir l'homme. [...] il veut ouvrir à tous les élèves un chemin de croissance en humanité [...] » (Pré. 2 - § 1)</p> <p>« [...] L'enseignement catholique a la volonté de mettre son projet éducatif, fondé sur un sens chrétien de l'homme, au service de la société ; il contribue ainsi à l'ouvrir à la dimension spirituelle de la personne et de l'histoire. » (Pré. 2 - § 3)</p> <p>« [L'enseignement catholique] transmet une vision de la personne et de la société puisée aux sources du mystère pascal du Christ, et qui donne à chaque homme "une dignité et une grandeur au-dessus de toutes les autres créatures, parce que œuvre de Dieu, élevé à l'ordre surnaturel comme fils de Dieu, par conséquent en possession d'une origine divine et d'un destin éternel qui transcende tout l'univers". » (Pré. 4 - § 1)</p> <p>« L'enseignement catholique est un des lieux privilégiés où l'Église peut révéler l'homme à lui-même, lui faire découvrir le sens de son existence et l'introduire dans la vérité totale sur lui-même et son destin. » (Pré. 6 - § 1)</p> <p>« [...] "l'ensemble de la tâche de l'éducation catholique est orienté vers la formation intégrale de l'homme auquel on ouvre l'horizon merveilleux des réponses qu'offre la Révélation chrétienne sur le sens dernier de</p>	<p>« [L'établissement catholique d'enseignement] est ouvert à tous les élèves par choix pastoral [...] » (Titre 1 – Art. 1)</p> <p>« "L'établissement [...] doit donner cet enseignement dans le respect total de la liberté de conscience. Tous les enfants, sans distinction d'origine, d'opinions ou de croyances y ont accès." [Loi du 31 décembre 1959, art. 1] » (Pré. 3 - § 3)</p> <p>« "L'enseignement catholique ne peut pas renoncer à la liberté de proposer le message et d'exposer les valeurs de l'éducation chrétienne. Il devrait être clair à tous qu'exposer et proposer n'équivaut pas à imposer." » (Pré. 2 - § 2)</p> <p>« [...] "l'ensemble de la tâche de l'éducation catholique est orienté vers la formation intégrale de l'homme [...]". » (Pré. 6 - § 3)</p> <p>« Les responsables de l'enseignement catholique [...] ont pour souci commun et primordial, de veiller à ce que les enfants et les jeunes puissent "développer harmonieusement leurs dons physiques, moraux et intellectuels, qu'ils acquièrent un sens plus parfait de la responsabilité et un juste usage de la liberté [...]". » (Pré. 3 - § 2)</p> <p>« Un établissement catholique traduit dans son enseignement comme dans sa vie, le souci de proposer et de favoriser une formation catéchétique, une culture</p>	<p>« [...] l'établissement catholique se veut une communauté où l'éducation est comprise comme l'œuvre de tous, avec le souci de rejoindre chacun personnellement, notamment les plus démunis sur le plan matériel, scolaire, affectif, spirituel. » (Pré. 5 - § 1)</p> <p>« Chacun des membres de la communauté éducative prend sa part de la mise en œuvre du projet éducatif [...] chacun participe à une œuvre commune et cohérente, la formation des élèves en référence à un sens chrétien de l'homme et de la société. » (Pré. 5 - § 2)</p> <p>« "Sous un autre aspect, [l'école catholique] se présente aussi comme une communauté chrétienne ayant pour base un projet éducatif enraciné dans le Christ et son Évangile." » (Pré. 1 - § 3)</p> <p>« Animant du dedans la communauté éducative, la communauté chrétienne en est comme son fondement et la source de son dynamisme. » (Pré.5 - § 3)</p> <p>« "L'école catholique est donc elle-même un lieu d'évangélisation, d'authentique apostolat, d'action pastorale, non par le moyen d'activités complémentaires, parallèles ou parascolaires, mais par la nature même de son action directement orientée à l'éducation de la personnalité chrétienne." » (Pré. 6 - § 2)</p> <p>« "En même temps, [l'école catholique] prépare [les</p>

	<i>Une école pour servir l'homme et donner du sens par son projet éducatif</i>	<i>Une école ouverte à tous et force de proposition globale</i>	<i>Une école comme communauté et comme lieu d'évangélisation</i>
	<p><i>l'homme lui-même, de la vie humaine, de l'histoire et du monde". » (Pré. 6 - § 3)</i></p> <p>« Le caractère propre de l'enseignement catholique [...] est [...] d'ordonner toute la culture humaine à l'annonce du salut de telle sorte que la connaissance graduelle que les élèves acquièrent du monde, de la vie et de l'homme soit illuminée par la foi. » (Pré. 3 - § 1)</p>	<p>référence aux valeurs évangéliques, une éducation à la prière et aux sacrements. » (Pré. 6 - § 4)</p> <p>« [L'enseignement catholique] veut ouvrir à tous les élèves un chemin de croissance en humanité, dans une inlassable recherche de vérité et d'amour. » (Pré. 2 - § 1)</p> <p>« [...] la communauté éducative s'édifie sur des relations de confiance et d'étroite collaboration entre tous les partenaires [dont] les élèves eux-mêmes "participants et responsables comme vrais protagonistes et sujets du processus éducatif". » (Pré. 5 - § 1)</p>	<p>élèves] à travailler à l'extension du royaume de Dieu, de telle sorte qu'en s'exerçant à une vie exemplaire et apostolique, ils deviennent comme un ferment de salut pour l'humanité." » (Pré. 6 - § 4)</p> <p>« [L]a finalité [de l'éducation catholique] est aussi de préparer les jeunes à "devenir des sujets actifs qui prennent part à l'évangélisation et à la rénovation sociale". » (Pré. 6 - § 3)</p> <p>« C'est par l'existence et la mise en œuvre de son projet éducatif inspiré de l'Évangile et de l'enseignement de l'Église qu'un établissement catholique s'enracine dans l'Église diocésaine dont il est un élément important de la pastorale. » (Titre 2 – Art. 15)</p>

* Pour toutes les références des textes dont sont extraits les passages en italique de ces extraits du Statut, cf. <http://enseignement-catholique.fr/content/view/22/216/>

6. L'école catholique au seuil du troisième millénaire (28 décembre 1997)

Via ce texte, la Congrégation pour l'Éducation catholique entend développer un discours sur l'identité de l'école catholique. En témoigne l'abondance des termes gravitant dans ce champ lexical : « caractéristique », « spécifique », « original », « distinctif »... Une trentaine de citations ! *L'école catholique au seuil du troisième millénaire* met également l'accent, avec insistance, sur l'« éducation » : le terme et ses dérivés sont cités une soixantaine de fois ; par ailleurs, une dizaine de citations font référence au « projet éducatif ».

Sous cet éclairage, la thématique du document serait la suivante : Compte tenu des *nouveaux défis* auxquels elle est confrontée, compte tenu de son *identité* profonde, l'école catholique est invitée à entamer une *innovation* nécessaire et à en prendre les moyens.

De nouveaux défis

« Au seuil du troisième millénaire, l'éducation et l'école catholique se trouvent confrontées à de nouveaux défis engendrés par le contexte socio-politique et culturel. Il

s'agit en particulier d'une crise des valeurs, qui [...] prend les formes du subjectivisme diffus, du relativisme moral et du nihilisme, souvent exaltées par les moyens de communication sociale.

Le profond pluralisme, qui envahit la conscience sociale, donne vie à divers comportements, tellement anti-éthiques en certains cas qu'ils en viennent à miner toute identité communautaire. [...]

À cela s'ajoute, dans les pays d'antique évangélisation, une marginalisation croissante de la foi chrétienne comme référence et lumière dans l'interprétation effective et convaincue de l'existence. (§ 1)

L'identité de l'école catholique

● **La personne** : « L'école catholique prend l'aspect d'une école pour la personne et d'une école pour les personnes. "La personne de chacun, dans ses besoins matériels et spirituels, est au centre de l'enseignement de Jésus ; c'est pour cela que la promotion de la personne humaine est le but de l'école catholique¹³." [...] » (§ 9)

● **La contribution de l'école catholique à la mission évangélisatrice de l'Église** : « Il faut considérer avant tout la contribution que [l'école catholique] apporte à la mission évangélisatrice de l'Église dans le monde entier, y compris dans les aires où aucune autre action pastorale n'est possible. [...] » (§ 5)

● **Le refus de la neutralité** : « [...] La fragmentation de l'éducation, le caractère générique des valeurs auxquelles on en appelle fréquemment [...] tendent à replier l'école sur un neutralisme supposé, qui épuise le potentiel éducatif et se reflète négativement sur la formation des élèves. On veut oublier que l'éducation présuppose et implique toujours une conception déterminée de l'homme et de la vie.

À la prétendue neutralité scolaire correspond, le plus souvent, l'éloignement pratique de la référence religieuse du champ de la culture et de l'éducation. [...] » (§ 10)

● **Se préoccuper du « pourquoi »** : « [...] Une vision pédagogique adéquate est au contraire appelée à se mouvoir sur le terrain plus décisif des fins, à se préoccuper non seulement du "comment", mais aussi du "pourquoi", à dépasser la méprise d'une éducation aseptique, à rendre au processus éducatif ce caractère unitaire qui empêche la dispersion dans la diversité des connaissances et des acquisitions en mettant au centre la personne dans son identité globale, transcendante, et historique. [...] » (§ 10)

● **Culture et foi** : « De la nature de l'école catholique tire aussi son origine un des éléments les plus expressifs de l'originalité de son projet éducatif : la synthèse entre culture et foi. Le savoir en effet, placé dans l'horizon de la foi, devient sagesse et conception de vie. La tension à conjuguer raison et foi, devenue l'âme de chacune des disciplines, leur donne unité, articulation et coordination, en faisant émerger de l'intérieur même du savoir scolaire la vision chrétienne du monde, de la vie, de la culture, de l'histoire. [...] » (§ 14)

● **Apprentissage et éducation** : « [...] Dans le projet éducatif de l'école catholique on ne fait donc pas de séparation entre les temps d'apprentissage et les temps d'éducation, entre les temps de la connaissance et les temps de la sagesse. Les diverses disciplines ne présentent pas seulement des connaissances à acquérir mais des valeurs à assimiler et des vérités à découvrir¹⁴. [...] » (§ 14)

● **L'attention aux plus petits** : « Dans la dimension ecclésiale s'enracine aussi la marque distinctive de l'école catholique comme école pour tous, avec une particulière attention portée aux plus petits. L'histoire a vu surgir la plus grande partie des institutions catholiques d'éducation et d'enseignement comme une réponse aux nécessités des catégories moins favorisées du point de vue social et économique. [...] » (§ 15)

● **La communauté** : « [...] nous voudrions nous entretenir brièvement du style et du rôle de la communauté éducative constituée par la rencontre et la collaboration de différentes présences : élèves, parents, enseignants, équipe de gestion,

et personnel non enseignant [...]. C'est dans cet horizon que se promeut, dans la nécessaire sauvegarde des rôles respectifs cependant, la figure de l'école comme communauté, qui est un des enrichissements de l'institution scolaire contemporaine¹⁵. Il est aussi utile de rappeler, en accord avec le Concile Vatican II¹⁶, que la dimension communautaire de l'école catholique n'est pas une simple catégorie sociologique, mais qu'elle a aussi un fondement théologique. [...] » (§ 18)

Invitation à l'innovation

« Face à cet horizon, l'école catholique est appelée à un courageux renouvellement. L'héritage précieux d'une longue expérience séculaire manifeste, en effet, sa propre vitalité surtout dans la capacité d'une sage innovation. Il est tellement nécessaire qu'aujourd'hui encore l'école catholique sache se proposer de manière efficace, convaincante et actuelle. Il ne s'agit pas de simple adaptation, mais d'élan missionnaire : c'est le devoir fondamental de l'évangélisation, d'aller là où est l'homme pour qu'il accueille le don du salut. » (§ 3)

● **Un choix prophétique** : « [...] L'engagement dans l'école se révèle ainsi un devoir irremplaçable, mieux encore l'investissement en hommes et en moyens dans l'école catholique devient un choix prophétique. [...] » (§ 21)

● **Confiance aux enseignants** : « [...] L'enseignement est une activité de l'homme d'une extraordinaire épaisseur morale, l'une des plus hautes et des plus créatives : l'enseignant en effet n'écrit pas d'une manière inerte, mais dans l'esprit même des hommes. Il assume donc une valeur extrêmement importante : la relation personnelle entre enseignant et élève, qui ne saurait se limiter à un simple donner et recevoir. Par ailleurs, on doit être toujours plus conscient qu'enseignants et éducateurs vivent une vocation spécifiquement chrétienne et une participation également spécifique à la mission de l'Église [...]. » (§ 19)

7. Donner du sens à l'école

À l'automne 1992, les premières Assises de l'enseignement catholique sont annoncées sur le thème « Donner du sens à l'école pour donner du sens à la vie ». Elles commencent par une consultation de tous les établissements. Celle-ci met en évidence les préoccupations des communautés éducatives synthétisées par « 12 mots clefs pour avancer¹⁷ ».

En mai 1993, à l'issue de trois journées de rencontre, qui réuniront des délégations diocésaines et des représentants des organismes qui siègent au Cnec, quatre orientations sont dégagées pour l'animation des établissements catholiques d'enseignement.

Elles seront adoptées par le Cnec, réuni en session extraordinaire les 3 et 4 juin 1994.

<p>Une école où l'élève s'oriente</p> <p><i>... par l'éducation aux choix, fondée sur les capacités de toute personne à se déterminer.</i></p> <p>L'école catholique est une école où l'élève, grâce à une éducation aux choix, construit son projet personnel, fait des choix, est accompagné pour réussir dans ses choix.</p> <p>En prenant en compte la maturité propre à chaque étape du développement de la personne, une pédagogie du choix permet à chaque élève de forger son projet personnel, d'apprendre à s'orienter.</p>	<p>Une école où l'élève apprend</p> <p><i>... par la pédagogie des apprentissages, fondée sur les capacités de toute personne à appréhender son univers et à participer à la construction de son milieu.</i></p> <p>L'école catholique est une école où la réussite a un sens bien déterminé ; il s'agit que chaque élève puisse développer ses talents, tous ses talents dans le respect et la valorisation des différences entre les personnes.</p> <p>L'élite pour l'enseignant, comme pour tout membre de la communauté éducative, c'est chacun des élèves. La pédagogie de l'école catholique se veut fondamentalement personnalisante, évitant d'enfermer les élèves dans leurs carences, leurs déterminismes sociaux ou la solitude individualiste.</p> <p>Inséré dans un vrai tissu de relations, chacun a la possibilité de progresser dans le développement de son potentiel.</p>
<p>Une école où l'élève vit</p> <p><i>... par la pédagogie qui prend en compte les liens interpersonnels, fondée sur le projet de la formation intégrale de l'Homme.</i></p> <p>L'enseignement catholique aide les enfants et les jeunes qui lui sont confiés à développer harmonieusement leurs dons physiques, moraux et intellectuels, afin qu'ils acquièrent un sens plus parfait de la responsabilité et un plus juste usage de la liberté, qu'ils deviennent capables de participer à la vie sociale.</p> <p>Cette démarche est possible si l'école est un lieu de vie, un lieu où l'élève peut vivre sa vie, non seulement au hasard des espaces laissés libres, mais par volonté, organisation et animation de ce lieu qui s'appelle l'école.</p>	<p>Une école où l'élève apprend la vie en société</p> <p><i>... par la pédagogie d'une réelle participation à la vie scolaire et sociale, fondée sur la préparation des jeunes à devenir des acteurs de la rénovation sociale.</i></p> <p>Si l'école est un lieu privilégié d'apprentissage de la vie en société, elle n'est pas le seul : la famille, l'environnement proche et lointain, les contacts avec le monde du travail, les expériences en entreprises, les activités parascolaires, les loisirs, les engagements sont également fondateurs ou facteurs d'insertion et d'intégration sociales.</p> <p>Les différents partenaires des communautés éducatives développent ensemble cet objectif prioritaire.</p>

8. « Éduquer, passion d'Espérance »

« Nous sommes invités à relire deux mille ans de christianisme pour mieux entrer dans l'Espérance des temps nouveaux, indiquait Paul Malartre, secrétaire général de l'enseignement catholique, le 16 septembre 2000¹⁸. *L'enseignement catholique doit saisir cette occasion exceptionnelle pour approfondir et réactualiser le sens de sa présence au cœur du système éducatif français.* »

Centrée sur la personne au regard de l'anthropologie chrétienne, la démarche engagée par Paul Malartre est ponctuée par trois temps forts : la journée du 1^{er} décembre 2001 qui invitait à penser et à vivre autrement l'établisse-

ment scolaire, celle du 4 décembre 2004 qui interrogeait la qualité des relations au sein de la communauté éducative, et les journées des 4 et 5 avril 2006 centrées sur le regard porté sur l'élève.

8.1. La journée nationale des Assises du 1^{er} décembre 2001 : « Penser l'établissement scolaire autrement »

Le 1^{er} décembre 2001, l'enseignement catholique présentait six résolutions proposant « à tous les établissements d'oser ouvrir, ou pour certains, approfondir de véritables "chantiers" éducatifs et pédagogiques¹⁹ ».

« Penser l'établissement scolaire autrement »

Journée nationale des Assises du 1^{er} décembre 2001

● **Une école de toutes les intelligences** : *c'est-à-dire une école qui récuse le modèle uniforme, conjugue les différences et exige de multiples approches éducatives.*

Actions prioritaires :

- prévoir dans l'emploi du temps, des plages interdisciplinaires pour les enseignants de collège et de lycée ;
- introduire l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel et développer le questionnement philosophique à l'école, au collège et au lycée.

● **Une école des ruptures et des seuils** : *c'est-à-dire une école qui accompagne la croissance de chaque personne dans la durée et aménage les passages nécessaires.*

Actions prioritaires :

- inventer des passerelles à tous les niveaux et accepter des parcours individuels atypiques ;
- intégrer la parole des élèves sur les modes d'apprentissage et l'organisation du temps scolaire.

● **Une école sans classes** : *c'est-à-dire une école qui adapte espaces et temps à une logique de parcours des élèves.*

Actions prioritaires :

- annualiser les programmes et les horaires des enseignants, confier un ensemble d'élèves à une équipe d'enseignants ;
- systématiser le tutorat (entre adultes et élèves) et le monitorat (entre élèves).

● **Une école sans murs** : *c'est-à-dire une école qui passe de « l'école citadelle » à « l'école carrefour ».*

Actions prioritaires :

- associer à la formulation du projet d'établissement des structures éducatives extérieures à l'école ;
- construire avec des partenaires extérieurs le hors-temps scolaire ;
- construire avec les parents des services d'aide et de soutien (Famille Éducation Services).

● **Une école pour toute la vie** : *c'est-à-dire une école qui relie épanouissement personnel et développement à chaque étape de la vie.*

Actions prioritaires :

- généraliser dans l'enseignement et dans la formation l'analyse de l'actualité ;
- pratiquer la validation des acquis de l'expérience.

● **Une école signe de Vie** : *c'est-à-dire une école qui refuse de désespérer de quiconque et exprime que tout homme est une histoire sacrée.*

Actions prioritaires :

- demander à chaque élève de s'engager dans la vie citoyenne, associative, ecclésiale, l'accompagner et lui donner les moyens d'en rendre compte ;
- inscrire régulièrement des temps de réflexion sur les raisons de vivre et d'espérer pour tous les membres des communautés éducatives ;
- inviter au travers d'une journée d'écriture, chaque membre des communautés éducatives à se situer en regard de sa propre histoire, de celle de l'humanité et, pour ceux qui le souhaitent, de la relation d'amour entre Dieu et les hommes.

8.2. Journée nationale des Assises du 4 décembre 2004 : « Risquer la relation éducative »

L'enseignement catholique, soucieux de mobiliser tous les établissements, organise le 3 décembre 2004 une première journée des communautés éducatives. À charge pour ces dernières de rédiger des engagements pour rapprocher le "dire" et le "faire". Collectés au niveau national, ceux-ci ont été traduits le lendemain en « engagements nationaux ».

« Risquer la relation éducative »

Journée nationale des Assises du 4 décembre 2004

● Risquer la communauté éducative et ses lieux de parole

Que la place de chacun soit reconnue.

– *Nous nous engageons partout à ne pas exclure de fait de la communauté éducative certaines catégories des personnels de l'établissement, les parents, les gestionnaires et les élèves.*

– *Nous engageons les partenaires de la communauté éducative à ne pas chercher à prendre le pouvoir mais à participer à la mission de l'enseignement catholique sous la responsabilité de ceux qui ont reçu mission d'Église.*

Sinon nous ne serions pas l'enseignement catholique mais un enseignement privé.

● Risquer la différence

Que « l'enseignement catholique ouvert à tous » ne soit pas seulement un slogan.

– *Nous nous engageons, en réseaux d'établissements, à ne pas exclure les « pas comme les autres » et à rattraper notre retard dans leur accueil et leur accompagnement.*

– *Nous invitons les réseaux d'établissements à faire en sorte que ce ne soient pas toujours les mêmes qui scolarisent les élèves en grande difficulté.*

– *Nous engageons les réseaux d'établissements à imaginer, sur le plan financier, des mutualisations ou péréquations, notamment pour ceux qui ont besoin d'un internat, dans l'objectif de n'exclure aucune famille et aucun élève pour des raisons d'argent.*

● Risquer l'inattendu de la personne

Que l'élève ne soit pas considéré comme un individu conditionné et programmé, et que toute personne, quelle que soit sa fonction dans l'établissement, ait même dignité et même reconnaissance.

– *Nous nous engageons à ne pas enfermer l'élève dans son histoire antérieure, dans ses résultats, dans ses comportements mais à lui ouvrir un espace de confiance.*

– *Nous engageons les conseils d'école et les conseils de classe à toujours dégager dans leurs appréciations des éléments positifs et à repenser l'évaluation.*

– *Nous nous engageons à casser les fausses hiérarchies : entre le personnel enseignant et les autres personnels, entre les enseignants, les éducateurs et les parents, entre le secondaire et le primaire, entre l'enseignement général, l'enseignement professionnel et l'enseignement agricole, entre les grands et les petits établissements.*

Ce qui fait la taille d'un établissement, c'est la qualité de ce qu'il vit.

8.3. Journée nationale des Assises des 4 et 5 avril 2006 : « Changer de regard pour faire grandir la personne »

Troisième temps fort de cette démarche d'Assises, les rencontres d'Évry, les 4 et 5 avril 2006 : « [...] *On ne pouvait, [explique Paul Malartre après la rencontre de 2004], continuer notre chemin sans interroger les relations au sein des communautés éducatives et sans nous questionner plus fondamentalement sur notre conception de la personne. Cette*

prise de conscience collective connut un premier aboutissement dans [...] les rencontres d'Évry les 4 et 5 avril 2006²⁰. »

Ce temps visait, dans la lignée des étapes précédentes, à approfondir la place de la personne : en quoi le regard porté sur la personne peut, via toutes les activités conduites dans l'établissement, être source de croissance ?

« Changer de regard pour faire grandir la personne »

Journées nationales des Assises des 4 et 5 avril 2006

Mettre la personne au cœur de la démarche éducative exige de continuer à reconsidérer le quotidien de la vie de l'établissement.

Les engagements pris par les communautés éducatives et les cahiers de la réussite ont souligné le poids des évaluations, des appréciations et des jugements sur les personnes.

L'enseignement catholique, dans sa volonté de réduire l'écart entre le dire et le faire, appelle donc chacun, élèves, parents, enseignants, personnels à un changement de regard.

● Regarder la personne comme un être en devenir

L'enseignement catholique prend parti pour :

- l'interdit du jugement définitif ;
- le refus des étiquettes ;
- le droit d'avoir un parcours sans être réduit à son passé, ses comportements, ses résultats.

● Regarder la personne comme un être fragile

L'enseignement catholique prend parti pour :

- l'interdit de l'intransigeance et de l'insensibilité ;
- le refus de l'isolement et de la solitude ;
- le droit à la faille, à l'erreur et à l'échec vécus comme une expérience, un passage et un seuil.

● Regarder la personne comme un être relié

L'enseignement catholique prend parti pour :

- l'interdit de l'exclusion ;
- le refus de la méfiance et de l'indifférence ;
- le droit pour chacun d'avoir une place, d'être accueilli et reconnu dans une communauté éducative solidaire.

Pour construire ce nouveau regard, nous devons mettre l'accent sur :

- des conseils de classe qui refusent d'enfermer et d'étiqueter ;
- des appréciations, des bulletins scolaires, des livrets de compétences qui partent de ce qui est déjà réussi ;
- des rencontres enseignants-parents qui prennent en compte toute la dimension de la personne, y compris la fragilité de chacun ;
- des sanctions qui n'humilient ni ne blessent ;
- une orientation qui ne prédit pas et qui risque l'inattendu de la personne ;
- une formation initiale et continue qui privilégie la relation éducative et la croissance de la personne.

« Espérer en l'élève, c'est aimer son avenir. »

POUR ALLER PLUS LOIN

- Discours de Jean-Paul II, le 28 avril 2001, devant les participants au congrès international des écoles catholiques en Europe, *ECA* 256 (juin 2001), pp. 4 et 5.
- Commission épiscopale du monde scolaire et universitaire (Cemsu), « Éduquer n'est pas contraindre », *ECD* 1483 (septembre 1989).
- M^{gr} Bernard Panafieu, président de la Cemsu, « Identité de l'enseignement catholique », *ECD* 1580 (octobre 1990).
- M^{gr} Pierre Eyt, « Le "caractère propre" de l'enseignement catholique dans la société civile et dans l'Église », *ECD* 1862 (septembre 1993).
- Robert Cardinal Coffy, « Réflexion théologique sur le sens – une lecture théologique et pastorale du document "Donner du sens à l'école" », *ECD* 1991 (janvier 1995).
- Secrétariat général de l'enseignement catholique, « Recherche de vérité - 67 propositions pour une école catholique », *ECD* 1392 (juin-juillet 1988).
- Père François Coudreau, « Le projet éducatif de l'enseignement catholique », *ECD* 146 (mars-avril 1989).

ET AUSSI

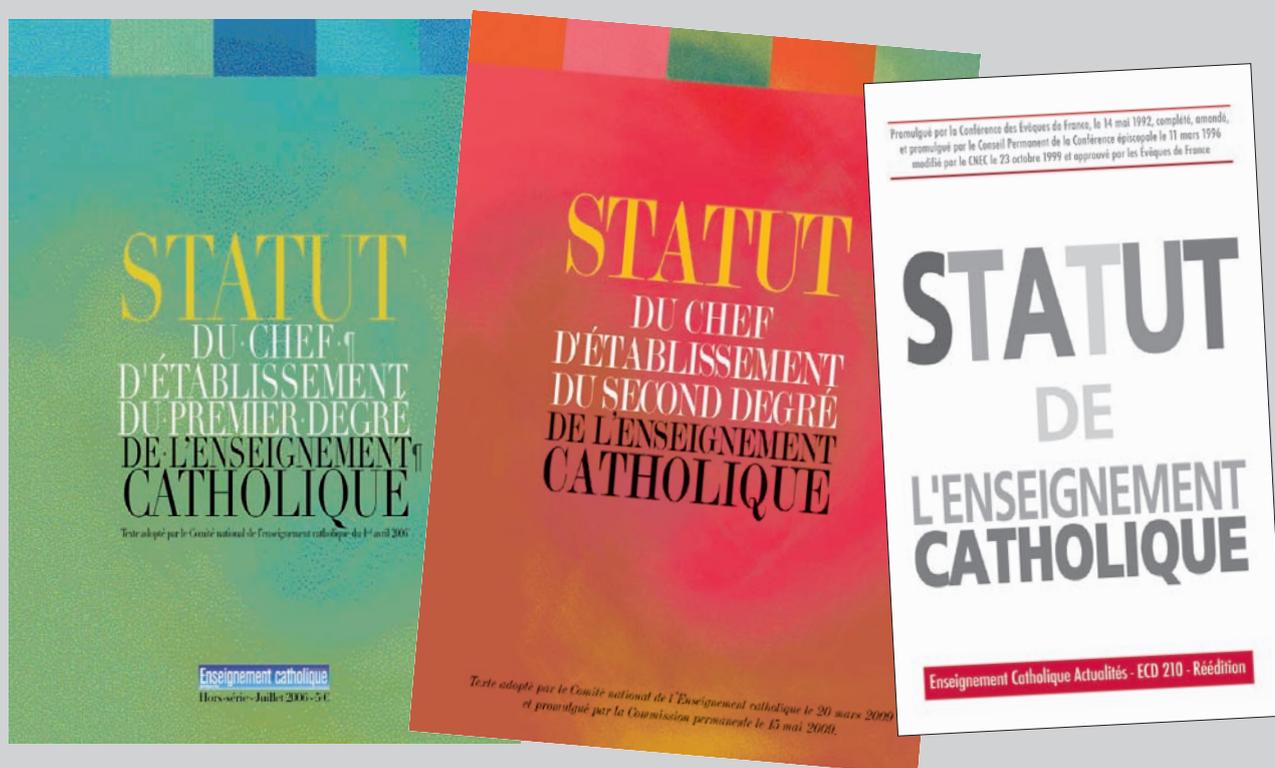
- Paul Lamotte, *Guide pastoral de l'enseignement catholique*, Droguet-Ardant, 1989.
- Père Jacques Maréchal, s.j., « La spécificité de l'enseignement catholique au regard de quelques textes fondamentaux », *ECD* 1972 (novembre 1994).
- Georges Oltra, *Une école qui tient parole*, L'Harmattan, 1998.
- M^{gr} Jean-Paul Jaeger (dir.), « Éduquer, le bonheur de faire grandir », *Documents Épiscopats* n^{os} 10-11, 2005.
- M^{gr} Claude Dagens, *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, Odile Jacob, 2007.
- Paul Malartre, *Est-il encore possible d'éduquer ?* Éditions de l'Atelier, 2007.
- Pierre Gire, *Repères pour une mission éducative – enseignement catholique (métaphysique, spiritualité, éducation)*, Cerf, 2008.
- Edmond Vandermeersch, s.j., *École : Église et laïcité - souvenirs autour de la loi Debré (1960-1970)*, L'Harmattan, 2008.

NOTES

1. Congrégation pour l'Éducation catholique, *Dimension religieuse de l'éducation dans l'école catholique*, § 34.
2. *Ibidem*, n^o 56.
3. *Ibidem*, n^o 22.
4. Discours de Jean-Paul II, le 5 novembre 1985, à l'Office international de l'enseignement catholique (OIEC) lors de la commémoration du 20^e anniversaire du texte conciliaire.
5. Épître aux Éphésiens 3,18-19.
6. Paul VI, allocution au IX^e congrès de l'OIEC, *L'Osservatore Romano* daté du 9 juin 1974.
7. *Gravissimum educationis*, § 9 : « Les écoles qui, spécialement dans les territoires des jeunes églises, accueillent même les élèves non catholiques, sont assurément très chères à l'Église. »
8. *CIC*, can. 748, § 2 : « Il n'est jamais permis à personne d'amener quiconque par contrainte à adhérer à la foi catholique contre sa conscience. »
9. Cf. *Gravissimum educationis*, § 8. Pour l'esprit de charité et de liberté, cf. *Gaudium et spes* : « C'est Lui qui nous révèle que "Dieu est charité" (1 Jn 4, 8) et qui nous enseigne en même temps que la loi fondamentale de la perfection humaine, et donc de la transformation du monde, est le commandement nouveau de l'amour. » Aussi 2 Cor 3,17 : « [...] où est l'esprit du Seigneur, là est la liberté. »
10. § 6.
11. Pour une description de la culture et pour les rapports entre la culture et la foi, cf. *Gaudium et spes*, § 54 et suivants.
12. Cf. Denz-Schön 3016-3017 sur la doctrine classique des rapports entre raison et foi définis au Concile Vatican I.
13. Discours de Jean-Paul II au 1^{er} congrès de l'école catholique en Italie, *L'Osservatore Romano* daté du 24 novembre 1991, p. 4.
14. Congrégation pour l'Éducation catholique, *L'école catholique*, n^o 39.
15. Congrégation pour l'Éducation catholique, *Le laïc, témoin de la foi dans l'école*, n^o 22.
16. *Ibidem*.
17. Cohérence éducative dans un monde éclaté ; Valeurs : reconnaissance, expression, transmission, adhésion ; Pauvretés d'aujourd'hui et réussites ; Savoir-faire éducatifs : démarche pédagogique, acte d'enseigner ; Rythmes et espaces scolaires, lieux et temps nouveaux ; L'école, partenaire social ; Participation : structures, fonctionnement, vie ; Relation au savoir et ouverture à la transcendance ; Dire Dieu aujourd'hui ; Le choix, l'apprentissage de l'orientation, l'engagement ; Respect de la création et éthique du progrès ; Partage, liberté personnelle et conscience collective.
18. Cf. *ECA* 249, p. 20.
19. Paul Malartre, *Est-il encore possible d'éduquer ?*, Les Éditions de l'Atelier, 2007, p. 37.
20. *Ibidem*, pp. 46-47.

Pages conçues par Véronique Glineur

Des outils de référence indispensables



*Définir la mission de chef d'établissement
dans le premier et le second degré*

*Lire l'organisation
de l'enseignement
catholique*

BON DE COMMANDE / STATUTS

Nom / Établissement :

Adresse :

Code postal : Ville :

Souhaite recevoir :

..... ex. du Statut de l'enseignement catholique au prix de 6,50 € l'ex., 4 € (frais non compris) à partir de 100 ex.

..... ex. du Statut du chef d'établissement du 1^{er} degré au prix de 5 € l'ex., 4 € l'ex. à partir de 5 ex., 3 € l'ex. à partir de 10 ex.

..... ex. du Statut du chef d'établissement du 2^d degré au prix de 3 € l'ex., 2,50 € l'ex. à partir de 10 ex., 2 € l'ex. à partir de 100 ex.

Ci-joint la somme de : € à l'ordre de SGEC.

SGEC, Service publications, 277 rue Saint-Jacques - 75240 Paris Cedex 05. Tél. : 01 53 73 73 71. Fax : 01 46 34 72 79.

III. Réflexions sur la loi Debré



Ils l'ont dit... vingt ans après

Deux missions inséparables

Une loi d'apaisement

Trois piliers pour éduquer

Le 31 décembre 1979, la loi Debré a vingt ans.
 Un anniversaire salué par *Enseignement catholique actualités*.
 Arrêt sur quelques textes au fil des 16 pages grand format
 d'un numéro 66-67 exceptionnel et... historique.

ILS L'ONT DIT... VINGT ANS APRÈS

« LA VOLONTÉ DE RESTER ENSEMBLE »

Rappelons-nous. Exsangue, à bout de souffle, l'école catholique des années cinquante ne se survit que grâce au dévouement de ses maîtres dont le traitement suffit tout juste au pain de tous les jours.

La question scolaire a ranimé dans le pays qui lentement émerge de l'épuisement des quatre années d'occupation, des querelles et des passions que l'on croyait d'un autre âge. Ni les lendemains euphoriques de la Libération, ni les multiples commissions parlementaires, ni même une certaine diplomatie secrète, n'ont pu trouver une solution à l'irritant problème de la liberté d'enseignement.

Le slogan « Des fonds publics pour l'école publique et des fonds privés pour l'école privée », diffusé par une affiche faussement naïve de Jean Effel, demeure le leitmotiv d'une campagne d'opinion plus soucieuse de garder la bastille de la laïcité que d'abattre les murs d'un dualisme intolérant.

Quand le projet de la nouvelle loi, après de difficiles tractations, fut enfin porté devant le Parlement, le vote ne fut acquis que dans l'ultime journée de la session d'automne. C'était le 31 décembre 1959. Comme si cette Saint-Sylvestre qui marquait la fin de l'année, voulait aussi signifier pour l'école libre, et pour l'école catholique en particulier, la fin d'un long tunnel.

J'étais à Paris à cette époque et je m'offris le luxe d'assister aux débats dans la nuit du 30 au 31 décembre. Les galeries supérieures de l'Assemblée nationale, réservées au public, étaient archicomblées. J'entendis plusieurs orateurs, tous passionnés, les uns pour, les autres contre. À la suspension de séance, je vis plusieurs députés qui m'assurèrent que le vote serait positif. Je pensais à M^{gr} Descamps qui, dans son modeste bureau de la rue de Grenelle, attendait avec anxiété cette loi de libération pour laquelle il s'était dépensé.

Certes, tout n'était pas parfait. En particulier le rapporteur

de la loi, Michel Debré, qui avait pris le ministère de l'Éducation nationale après la démission de M. Boulloche, avait, dans l'exposé des motifs, exclu le secteur des enseignements supérieurs. Je ne savais pas que cette omission allait me rendre la vie dure lorsque, quelques années plus tard, je deviendrais le recteur de l'Université catholique de l'Ouest, à Angers...

Si j'évoque ces souvenirs, c'est pour rappeler d'abord que la liberté de l'enseignement, avant de trouver dans la législation un cadre institutionnel de ses moyens effectifs d'exercice, fut un enjeu politique redoutable. Pour reconnaître aussi qu'elle ne put aboutir que parce que les diverses parties concernées de l'Enseignement catholique firent un front commun et résolu autour du secrétaire général qui, en accord avec le cardinal Roques, président de la Commission épiscopale, eut à prendre les décisions les plus graves.

S'il ne répondait pas à toutes les attentes, le dispositif des contrats ouvrirait-il du moins les voies de l'avenir. Et en vingt ans, que de chemin parcouru !

Ce chemin, nous avons aujourd'hui à le poursuivre. Il exigera toujours, et plus encore peut-être demain, une large stratégie d'information, de négociation et de concertation de toutes les instances engagées au service de l'Enseignement catholique et rassemblées autour du Secrétaire général.

Cette volonté de rester ensemble est notre contrainte. Elle est aussi notre chance.

Jean Honoré
 Evêque d'Évreux
 Président de la Commission épiscopale du monde
 scolaire et universitaire (C.E.M.S.U.)

P. S. Je ne voudrais pas terminer cet éditorial sans évoquer le souvenir de M. Fontanet. Ceux qui l'ont approché savent tout le prix qu'il attachait à la liberté de l'enseignement, et toute l'attention qu'il a donnée, comme ministre de l'Éducation, à la formation des maîtres. C'était un juste. Que le Seigneur lui donne la Béatitude promise aux justes.



Ce qui suit vient en conclusion d'un long exposé sur l'évolution des lois au cours des 20 ans qui se sont écoulés entre 1960 et 1980. Nicole Fontaine situe la liberté d'enseignement dans le nouveau cadre de l'Europe.

DES PRINCIPES GÉNÉRALEMENT FAVORABLES ; UNE PRATIQUE TRÈS INÉGALE

Au niveau des principes, toutes les Constitutions ou Lois fondamentales des principaux pays européens, Pays-Bas, Allemagne, Italie, Grande-Bretagne, Danemark, Belgique, et même la France si l'on se réfère à la décision du Conseil constitutionnel à propos de la loi du 25 novembre 1977 relative à la liberté d'enseignement (loi Guermeur) proclament le droit des parents à choisir le type d'éducation de leurs enfants et donc le droit à l'existence des écoles privées, à une exception : celle du Luxembourg qui ne se prononce ni sur la reconnaissance de la liberté scolaire, ni d'ailleurs sur le monopole étatique en ce domaine.

Toutefois, même à ce niveau des principes, on observe une assez grande différence dans la manière dont ceux-ci sont affirmés retrouvant ainsi le vieux débat existence formelle - existence réelle.

Ainsi, du système des Pays-Bas, dont la Constitution prévoit la parité d'aide financière entre les deux enseignements, à celui de l'Italie dont l'article 33 de la Constitution proclame le droit des particuliers à ouvrir des écoles pourvu que leur existence n'implique aucune charge pour l'État, il y a de la place pour des nuances qui ont reçu des traductions diverses dans la pratique selon les pays et même parfois à l'intérieur d'un même pays ; c'est le cas, notamment, de l'Allemagne où la participation financière de la collectivité publique varie selon les *Länder*. À l'égard du problème du pluralisme scolaire, la position des partis de gauche français est probablement la plus crispée parmi celles de tous les partis politiques européens, encore qu'il suffit de voir ce qui se passe en Espagne, en ce début d'année 1980, pour mesurer que les passions et l'intolérance sont proches.

Cette hostilité ne pourrait-elle se diluer, voire se retourner dans un ensemble de positions plus favorables ayant valeur d'entraînement – ce qui serait alors une grande chance pour l'Enseignement privé français – ou au contraire, cette position française hostile ne risque-t-elle pas de remettre en cause, par contagion, chez nos voisins européens, les équilibres difficilement atteints au cours des dernières décennies dans ce domaine en France ? Aucune réponse ne peut être encore apportée aujourd'hui à cette question.

LA RECONNAISSANCE POSITIVE DU DROIT À LA DIFFÉRENCE

Au terme de ce long exposé, permettez-moi de conclure sur deux observations :

La première est celle du lien entre ce que nous avons vécu en France à propos de la question de la liberté d'enseignement et sur ce qui peut advenir lorsque l'Europe sera construite.

Je ne suis pas sûre que le grand problème de l'avenir sera sur cette question celui de la laïcité qui nous a tant divisés en France. Je crois que le grand problème, c'est celui auquel sont confrontées toutes les minorités dans une nation moderne et très structurée pour parvenir à leur pleine expression (c'est l'exemple des cultures régionales).

La loi fondamentale de la démocratie, c'est celle de la majorité s'imposant à tous, mais la grandeur de la démocratie et les chances de son renouvellement, c'est la reconnaissance et la promotion des minorités, la reconnaissance du droit à la différence.

L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE EST AU-DEDANS DE LUI-MÊME

Ma seconde observation est pour dépasser la question des lois et des moyens qui nous a retenus. La législation contractuelle a fait de grands progrès et en fera sans doute de nouveaux dans les années qui viennent. Elle aura rempli un rôle essentiel sans lequel il n'y aurait plus de liberté d'enseignement en France. Mais ces progrès ne suffiront pas à conforter définitivement la liberté scolaire.

Ma conviction profonde est que demain la liberté d'enseignement sera jugée sur des actes : à la manière dont les écoles privées sauront saisir les intuitions profondes de l'avenir et les traduire dans l'acte éducatif, que ce soit l'insertion dans le milieu naturel et l'aspiration à la promotion collective ou la contribution qu'elles apporteront à développer la conscience d'une communauté européenne.

La liberté scolaire sera garantie demain grâce à la preuve qu'elle donnera de sa capacité à servir la jeunesse.

Nicole Fontaine

Secrétaire général adjoint de l'Enseignement catholique



1959 : une loi essentiellement expérimentale

La loi Debré n'est pas seulement une loi d'aide. C'est une loi qui offre aux établissements privés de véritables rapports avec l'État, sur la base de contrats, et qui dit contrat suppose reconnaissance d'un partenaire et d'un service. Pour la première fois, la mission d'intérêt général

de l'Enseignement privé est affirmée. Cette « démocratie contractuelle » constitue pour notre société où subsistent tant de conflits d'intérêts et de tensions, un progrès dans la recherche du dialogue et l'échange, de la tolérance, de l'esprit d'ouverture et de la concertation, de la reconnaissance d'une responsabilité commune dans la vie de la nation. [...]

Mais les grandes idées qui sous-tendent la loi du 31 décembre 1959 sont complexes : nécessités conjoncturelles, querelles d'un passé mouvementé auquel on veut mettre fin, éléments d'une doctrine politique de la liberté d'enseignement...

Ces motivations diverses, pour ne pas dire contradictoires, dans leur philosophie sous-jacente, expliquent l'ambiguïté du dispositif législatif initial et c'est ainsi que l'on a pu s'interroger :

- Était-ce une loi d'aide pure et simple et provisoire ?
- Était-ce une loi d'intégration progressive ?
- Ou bien était-ce l'ébauche d'une charte de la liberté d'enseignement susceptible de prendre place dans l'édification d'une démocratie véritablement pluraliste, laquelle implique qu'il y ait, au sein de l'État, place pour plusieurs représentations de l'homme et de son destin, et donc de la culture et de l'éducation ?

Notre sentiment est que la loi Debré était une loi essentiellement expérimentale ; un compromis fragile entre des tendances divergentes parmi lesquelles il est évident que celle de l'intégration n'était pas absente... Mais la vie allait infléchir le cours des choses, et les étapes qui jalonnent cette histoire sont passionnantes.

Nicole Fontaine

Extraits de l'intervention de Michel Debré lors du débat parlementaire sur la loi du 31 décembre 1959

[...] j'aurais souhaité que dans ce débat M. Boulloche fût à mes côtés. Avec un zèle éminent et une conscience sans défaillance, il s'est attaché à une tâche fondamentale. En un an, il a déjà beaucoup fait pour l'éducation nationale. Il avait, avec une parfaite constance, suivi les travaux de la commission scolaire. Sa loyauté ne lui a pas permis de demeurer. Je ne veux pas commencer ce débat sans rendre hommage – et je ne parle pas de mes sentiments personnels – à l'effort qu'il a déployé et dont doivent lui savoir profondément gré ceux mêmes qui ne partagent pas ses opinions.

(Applaudissements à gauche, au centre et sur de nombreux bancs à droite.)

[...] L'instruction est une des responsabilités de l'État. C'est à cette responsabilité que répond l'organisation de l'enseignement public pour toute la nation et à tous les degrés nécessaires pour la formation des esprits. D'autre part, les exigences de la liberté amènent à reconnaître et à garantir la liberté de l'enseignement, donc le libre développement privé.

Le respect que l'on doit à ce principe de la liberté d'enseignement, la garantie que l'on se doit de donner à son expression ne doivent pas cependant troubler l'ordre des valeurs. La mission de l'enseignement public, en même temps que son importance décisive pour la formation nationale, est essentielle.

[...] À côté de l'éducation nationale et de l'enseignement public, il existe un enseignement privé.

Cet enseignement privé est l'expression d'une liberté essentielle.

Nous le savons : il ne suffit pas, pour qu'une liberté existe, qu'elle soit inscrite dans les textes. Elle doit pouvoir s'exprimer, c'est-à-dire que son expression doit pouvoir être garantie. Il ne s'agit pas là d'une garantie seulement donnée à des individus, il s'agit également d'une garantie nécessaire à l'équilibre d'une société qui ne serait pas vraiment une société libre si les libertés n'étaient que théoriques.

[...] Il est un autre point qu'il convient de souligner. L'enseignement privé représente aussi une forme de collaboration à la mission d'éducation nationale qui le fait ainsi participer à un service public. L'enseignement privé participe à une tâche d'utilité générale. Le fait même de participer à cette tâche pose, nous le savons tous, un problème, car la plus grande part de cet enseignement a un caractère spécifique qui est d'être un enseignement religieux ou, plus exactement, un enseignement délivré dans des établissements dont le caractère et la raison d'être sont d'être des établissements religieux.

[...] Cette reconnaissance de la part de l'État a une contrepartie. Sans exiger une conformité qui est contraire à la nature des choses et à l'esprit même de la mission éducative, il convient d'admettre que l'enseignement privé reconnu par l'État et aidé par lui, coopérant à une tâche nationale, doit accepter une discipline, discipline pour s'assurer de sa qualité, discipline pour s'assurer de sa conformité avec les principes essentiels de notre vie nationale, c'est-à-dire, avant toute chose et sans que cela brise le caractère propre des établissements ni de leur enseignement, le principe du libre accès des enfants de toutes les familles et le principe du respect fondamental de la liberté de conscience.

(Applaudissements à gauche, au centre et sur de nombreux bancs à droite.)

[...] C'est une chimère que de penser que le problème pourra être résolu par l'unification que donnerait la nationalisation. *(Applaudissement à gauche, au centre et à droite. – Murmures à l'extrême gauche.)* La transformation autoritaire de l'ensemble de l'enseignement privé par son intégration dans l'enseignement public n'est pas acceptée et n'est pas acceptable. Je dis bien ; c'est une chimère parce qu'il ne s'agit pas d'une solution de paix, mais d'une cause supplémentaire de trouble, parce qu'il ne s'agit pas d'une solution de paix, mais d'une cause supplémentaire de division. Cette opération, qui serait présentement une opération de force, susceptible de provoquer de graves difficultés, serait, en outre, contraire à notre conception fondamentale de la démocratie.

(Applaudissements à gauche, au centre et sur de nombreux bancs à droite.)



Le Secrétariat général de l'Enseignement catholique, tel que nous le connaissons aujourd'hui, a été créé par l'Épiscopat français en 1951. [Installé lors de sa création dans les locaux très exigus du 77 bis de la rue Jean-Bart, il se transportera en 1964 au 10 bis de la même rue, avant d'occuper trois ans plus tard les immeubles mitoyens du Val-de-Grâce au 277 rue Saint-Jacques.]

Dès 1945, alors que les mesures d'aide aux écoles libres étaient abrogées par le gouvernement provisoire de la République française, les évêques de France confiaient à M^{gr} Michel Descamps la responsabilité nationale de l'ensemble de l'Enseignement catholique. Ce service était alors rattaché au Secrétariat général de l'Action catholique.

L'Enseignement catholique se débat alors au milieu des pires difficultés. De grandes manifestations sont organisées dans l'Ouest, au cours desquelles familles, enseignants, clergé, évêques expriment leur mécontentement. Le décret du 22 mai 1948, dit Poinso-Chapuis, marque une trêve relative. Il permet aux municipalités d'apporter une aide aux familles nécessiteuses quelle que soit l'école fréquentée par leur enfant.

En 1951, le vote de la loi Barangé, puis celui

de la loi Marie qui étendent le bénéfice de l'allocation scolaire et des bourses aux élèves des écoles privées, représentent une étape importante.

Toutefois, après les élections législatives de 1956, une nouvelle majorité parlementaire risque de remettre en question cet acquis. Un nouveau projet d'abrogation des mesures favorables à l'Enseignement privé est élaboré.

À la veille des élections législatives de juin 1959, le Secrétariat général de l'Enseignement catholique se trouve confronté à de multiples problèmes :

- l'application de la loi Barangé aux écoles privées est admise au niveau des principes mais n'est pas réalisée dans les faits ;
- le développement de l'Enseignement agricole privé ;
- la prise en compte de l'Enseignement privé dans les projets et les textes de réforme scolaire qui se succèdent.

Laissons la parole à M^{gr} Descamps :

- « Nous avons conscience de l'injustice que représentait l'indifférence, voire l'hostilité de l'État à l'égard de l'initiative privée en matière d'enseignement et il nous est apparu rapidement que le problème était politique au sens le plus fort du terme. La recherche d'une solution devait passer par l'étape législative qui seule conduirait

l'État à reconnaître l'Enseignement privé comme un service d'intérêt général et à mettre à sa disposition les moyens matériels nécessaires à son exercice. Nous n'avons jamais voulu être perfectionnistes, et ce que nous avons voulu mettre en pratique, c'est un pragmatisme sans complexe.

À partir de ces principes, nous avons orienté notre action sur les actes les plus prioritaires :

- la situation et le statut des enseignants ;
- la justice à l'égard des familles.

Dans cette dure bataille, ont été associés les partenaires de l'Enseignement catholique. Nous devons rendre hommage à leur courage, à leur opiniâtreté. Je pense aussi à l'appui de l'Épiscopat de France, à M^{gr} Chapoulie, à Son Éminence le cardinal Roques, aux évêques de l'Ouest.

La loi Barangé ne pouvait être qu'une mesure partielle en attendant un règlement d'ensemble du problème scolaire.

La loi Debré est une étape décisive. Elle va permettre à l'Enseignement catholique d'ouvrir plus largement ses écoles, de prendre plus de temps pour innover, pour maîtriser les langages modernes, pour repenser sa catéchèse. »



1944-1964 - Mgr Descamps :

la conscience d'une injustice,

un pragmatisme sans complexe

Toutefois, la préparation des textes va s'avérer laborieuse et délicate, de nombreux points préoccupent le

Secrétaire général :

- le projet de loi risque en effet d'« atomiser » l'Enseignement catholique en n'admettant que la relation État-Établissement ;
 - le texte préparé par M. Bouloche, ministre socialiste, vise à moyen terme l'intégration de l'Enseignement privé ;
 - enfin, les tendances jacobines et centralisatrices de l'Éducation nationale vont à l'encontre de l'autonomie dont jouissent les écoles privées.
- La loi votée le 31 décembre 1959 est un succès, son application sera un semi-échec. Elle va en effet s'avérer excessivement complexe.

Quinze mois après le vote de la loi, 9 décrets, 8 arrêtés, 12 circulaires ont été publiés ; pas un denier n'a été versé à un maître de l'Enseignement privé.

Les difficultés sont de tous ordres, difficultés psychologiques, politiques (changement de titulaires au poste de ministre de l'Éducation), navettes interminables entre les différents ministères, interprétations divergentes du texte de loi... [...]

Marie-Michèle Le Bret (Rédactrice en chef)

L'enseignement privé est-il vraiment libre ? Poser une telle question peut paraître aberrant. Il n'y aurait pas d'Enseignement privé sans la liberté d'enseignement. Mais à l'intérieur des écoles ouvertes au nom du principe de la liberté d'enseignement, et principalement dans celles sous contrat, de quelles libertés disposons-nous et quel usage en faisons-nous ?

CONTRAINTES IMAGINAIRES OU RÉELLES ?

Une saine réaction contre les inerties et lourdeurs du système éducatif se dessine du côté de l'enseignement public. La notion d'autonomie des établissements est désormais inscrite dans les textes officiels. Elle va passer peu à peu dans les faits. Plus que jamais, les écoles catholiques sont interpellées sur la façon dont elles tirent profit de leur liberté. Sont-elles plus sensibles aux contraintes – voire aux carcans, disent certains – qu'aux espaces de liberté où peut se déployer l'initiative pédagogique ?

L'enjeu de ces questions est identique à celui du caractère propre. Le dépassement de la neutralité religieuse n'est qu'un des aspects de ce caractère propre. Limiter ce dernier à la seule présence d'une proposition de la foi dans le cadre scolaire, c'est en réduire gravement la portée. Le caractère propre inclut toutes les possibilités d'initiative pédagogique qui donnent à une école son style particulier, sa personnalité. Certes, de nombreuses contraintes existent. Il serait illusoire de les ignorer.

Le calendrier et les emplois du temps sont fortement conditionnés par les horaires des transports scolaires. Que d'activités seraient possibles si le temps de présence des élèves à l'école n'était pas trop souvent limité aux seules heures de classe !

L'organisation de l'enseignement ne peut oublier que la préparation aux examens et diplômes que l'État se réserve de délivrer, est un impératif dont on est obligé de tenir compte.

Une certaine manière de faire des inspections académiques semble considérer que nous sommes normalement soumis à toutes les réglementations de l'enseignement public. Faute d'une recension officielle des secteurs de liberté, on se trouve parfois obligé de défendre ou de conquérir en fait ce que l'on possède déjà en droit.

Le déroulement des inspections pédagogiques semble souvent reposer sur un postulat implicite que les méthodes d'enseignement doivent être calquées sur celles de l'enseignement public. Lorsque l'on sait que les inspections mettent en jeu les carrières des maîtres, on voit le poids dont elles pèsent sur le désir d'initiative pédagogique. Même si en ce domaine, comme en d'autres, on attend parfois de nous une autre image que celle que nous donnons.

Toutes ces contraintes ou influences sont loin d'être négligeables. Encore faudrait-il être sûr qu'elles ne rencontrent pas trop facilement une certaine complicité de notre part. Complicité qui prend la forme d'une tendance au mimétisme, d'un souci de ne pas vivre en perpétuelle tension avec les autorités.

LES CONTRATS N'IMPLIQUENT PAS UNE CONFORMITÉ ÉTROITE

La liberté pédagogique dont peuvent faire preuve les écoles sous contrat est d'abord un esprit : la volonté des personnes et des équipes de sortir des routines, de répondre aux besoins par

l'initiative. Mais cette liberté s'appuie aussi sur de solides bases légales. Il importe de les connaître pour pouvoir en tirer parti. Dans le domaine de l'enseignement, le contrat simple n'oblige à se référer aux horaires officiels que dans les matières de base, et même dans ce cas avec une marge de liberté de 20 %. On est bien au-delà de ce que furent les 10 % Fontanet. Il appartient aux communautés éducatives d'être conscientes de cette large possibilité d'initiative. Ne pas faire valoir cette liberté risque de l'aliéner.

Pour le contrat d'association, on sait que la loi oblige à respecter « les règles générales et programmes », donc les horaires, de l'enseignement public. L'espace de liberté n'est pas aussi grand que sous contrat simple. Mais l'obligation de respecter les méthodes d'enseignement a disparu des textes en 1971. Il en

résulte une souplesse que l'on est en droit de faire jouer.

Le droit à la formation des enseignants sous contrat ou agrément s'appuie sur le principe de la parité avec leurs collègues du public. Mais cela ne signifie pas un parallélisme littéral entre le public et le privé pour les actions et contenus de formation.

Ainsi, dans tous les domaines où des contrats ou conventions sont conclus avec les Pouvoirs publics, l'objet de ces contrats n'implique pas une conformité étroite à

toutes les règles du système éducatif public.

La philosophie des contrats n'est pas d'effacer les différences ou d'étouffer les initiatives, mais de préciser les engagements réciproques, de reconnaître la contribution spécifique de chacun.

UNE CERTAINE QUALITÉ DE LA VIE SCOLAIRE APPUYÉE SUR UN PROJET ÉDUCATIF

Un domaine important, sinon le principal, où se manifeste la liberté pédagogique, est celui de l'organisation de la vie scolaire. Si le mot n'était pas galvaudé, je dirais qu'il s'agit ici de la liberté institutionnelle. Elle consiste à laisser aux écoles l'initiative d'organiser leur vie et leur fonctionnement.

L'impact pédagogique de cette liberté peut être fort important. C'est le cas lorsqu'il s'agit, par exemple, d'adapter les structures de l'établissement à son projet éducatif, d'aménager les rythmes scolaires, de répartir les services d'enseignement, de définir les autres fonctions éducatives ou les services communs, de mettre en place des groupes de concertation (conseil de maison, équipe pédagogique...).

Un des grands atouts pédagogiques dont dispose l'enseignement privé réside dans le fait que nombre de décisions d'ordre éducatif se prennent au niveau de l'établissement. C'est un atout à double face. D'un côté, l'équipe éducative, son directeur, les associations de parents ou de gestionnaires, peuvent se freiner les uns les autres. D'un autre côté, ils peuvent se rassembler autour d'idées-forces et d'objectifs mobilisateurs. Là se trouve l'espérance.

Roger Dumortier, s.m.

Secrétaire général adjoint de l'Enseignement catholique



[...] Il y a 20 ans, la loi « Debré » !... certes !... mais dans 20 ans, l'an 2000...

Je sais que cette perspective s'inscrit dans celle de mes prédécesseurs, M^{gr} Descamps, M^{gr} Cuminal, le père Gérard Foiret et de tous ceux qui ont œuvré avec eux, dans les voies tracées par le Concile et par les évêques de France qui définissaient ainsi, à Lourdes, notre tâche d'enseignement et d'éducation : « *L'apport original de l'école catholique est de lier dans le même temps et le même acte l'acquisition du savoir, la formation de la liberté, l'éducation de la foi : elle propose la découverte du monde et un sens à l'existence*¹. »

L'AVENIR EST DEVENU POSSIBLE

Conscients de la mission éducative d'intérêt général que nous assumons, nous avons recherché l'association avec l'État dans la loyauté, dans la vérité ; et l'histoire nous a donné raison. La loi de 1959 a mis en place un type de rapports original entre l'État et l'Enseignement privé, instituant des relations contractuelles qui ont évolué vers une politique de collaboration et d'association, sans assimilation.

La loi « Guerneur » a permis à la fois de clarifier et de consolider cette politique ; mais nous le savons tous, la liberté d'enseignement demeure toujours fragile. [...]

Nous savons [...] combien la politique contractuelle est délicate au niveau d'une pratique quotidienne. Je citerai pour mémoire les embûches opposées à une juste revalorisation du forfait d'externat. Et plus immédiatement, les difficiles négociations qui se poursuivent pour parvenir à la parité de situation entre les personnels de notre Enseignement et ceux de l'Enseignement public. [...]

PRENDRE LE TEMPS DE S'ARRÊTER AUX QUESTIONS NEUVES ET VRAIES

Les droits légitimes ne doivent pas nous faire oublier que la politique d'association requiert de la part de l'Enseignement privé une participation à l'édification et à l'évolution du système éducatif français.

L'Enseignement catholique porte une attention toute particulière aux problèmes des rythmes scolaires, aux projets d'extension du tronc commun à la classe de seconde, aux aménagements relatifs au baccalauréat, à la rénovation de la formation initiale, à toutes les initiatives susceptibles d'ouvrir l'école sur l'extérieur et d'aider les jeunes à mieux vivre dans un monde aux dimensions de la planète. s

Après le temps d'une relative improvisation, auquel nous a contraints une augmentation sans précédent des effectifs scolaires en 1959 et 1975 (boom démographique, allongement de la durée de la scolarité...), pourquoi n'utiliserions-nous pas les prochaines années comme un temps de pause et de réflexion favorable à une innovation réfléchie sur le temps scolaire, la conception de la fonction enseignante, le rôle du

système éducatif dans la nation, ses relations avec le monde du travail sans pour cela asservir l'un à l'autre ?

Restent aussi posés certains problèmes spécifiques à l'Église et à l'Enseignement catholique, notamment celui de la laïcisation et de la crise des vocations sacerdotales et religieuses. [...]

CONSTRUIRE ENSEMBLE

L'avenir de l'Enseignement catholique est, par-delà la mouvance conjoncturelle qui nous échappe en grande partie, dans la qualité de son œuvre quotidienne.

Nous avons à construire ensemble une communauté éducative et je reprends ici les axes d'action déjà tracés dans ces pages².

● Accroître la qualité de notre enseignement et notamment la qualité de la formation des maîtres, la qualité de leur perfectionnement, la qualité d'une pédagogie adaptée à notre époque, la qualité des relations communautaires, la qualité de l'attention aux plus pauvres et aux plus démunis. [...]

● Développer l'innovation sérieuse et réfléchie [...]. Jusqu'à présent, nous avons été très modestes, trop modestes. À nous tous d'effectuer les choix décisifs qui stimuleront tous les éducateurs, parents, chefs d'établissement et enseignants, vers la recherche de solutions neuves ou d'expéri-

mentations valables.

● Enfin, par-dessus tout, essayer de mieux vivre notre spécificité d'école qui se veut catholique, garder ancré au plus profond de nous-mêmes l'objectif fondamental de l'éducation de la Foi des jeunes.

[...] N'est-il pas indispensable aussi de faire comprendre à tous ceux qui nous voient de l'extérieur, et à tous ceux qui œuvrent chez nous, qu'une éducation chrétienne ne se limite pas à une question de dosage horaire d'enseignement religieux, marginalisé par rapport aux autres activités ?

[...] nous sommes appelés à aider les jeunes à découvrir le Vrai, sous toutes ses formes, le vrai des réalités humaines qui les conduira vers le vrai des réalités divines. Il ne s'agit pas d'entraîner les jeunes, sous prétexte de pluralisme, dans un syncrétisme tel, qu'ils perdent toute notion de vérité, mais de leur offrir la possibilité de réaliser les synthèses nécessaires à l'exercice de leur liberté d'homme.

Seule la vérité les fera libres, nous fera libres.

Ayons le courage de refuser une école frileuse, repliée sur elle-même, [...], ayons le courage de vouloir une école printanière, rassemblée autour d'un projet chrétien, clairement proposé ; une école heureuse de vivre son identité.

Victor Chopot

Secrétaire général de l'enseignement catholique

1. Communication de l'Épiscopat français relative à l'Enseignement catholique, Lourdes, novembre 1969.
2. Celles du n° 66-67 d'Enseignement catholique actualités (ndlr).

Dans son livre *Est-il encore possible d'éduquer¹ ?*, Paul Malartre précise le sens original d'un enseignement catholique en mission de service public d'éducation et de service d'Église.

DEUX MISSIONS INSÉPARABLES

Une école catholique associée au service public

La loi Debré de 1959, en instaurant le contrat entre des établissements scolaires et l'État, a créé un enseignement ni public ni privé, mais un enseignement associé. Le terme est repris dans le cadre des accords Lang-Cloupet de 1993 qui stipulent que « l'enseignement privé sous contrat est partenaire associé au service public d'éducation ».

Ainsi, l'enseignement catholique [...] n'est pas un enseignement subventionné. Il répondrait alors d'une autre logique que celle de l'association. Il participe de fait et de droit à l'école de la République. [...] En effet, quelle serait la raison d'être d'un réseau de 8 500 établissements scolaires s'il n'apportait pas sa contribution originale au service public d'éducation ? L'enseignement catholique n'existe pas seulement pour lui-même mais aussi pour son rôle attendu dans la société.

Des défis à relever avec l'enseignement public

Que vaudrait un projet de l'enseignement catholique s'il ne tenait pas compte du contexte socio-économique qui marque profondément l'école ? Ce contexte implique de relever un certain nombre de défis comme :

– Le « vivre-ensemble » dans une société de plus en plus pluriculturelle et pluri-religieuse : [...] Ainsi, pour l'enseignement catholique, l'ouverture à tous n'est pas une fin en soi. Elle n'a de sens que si elle conduit l'élève à mieux construire sa propre identité en découvrant des élèves qui ne lui ressemblent pas. [...]

– La prise en compte de la question de l'emploi et de l'avenir des jeunes qui retentit sur la pertinence du contenu et du cursus de formation : [...] L'enseignement catholique, même s'il ne peut pas être intégré à un système de carte scolaire, puisqu'il repose sur la liberté de choix des familles, veut prendre toute sa part pour relever, avec l'enseignement public, le défi de l'égalité des chances. Il peut le faire par la diversification des parcours pédagogiques et des parcours de formation [...].

– Les incidences et les chances de l'ouverture à l'Europe et de la mondialisation : [...] L'objectif final de cette ouverture est de faire découvrir au jeune qu'il n'est pas seulement citoyen du monde mais frère en humanité. [...]

Une expression originale de la laïcité

L'enseignement catholique français entend prendre toute sa part au combat positif pour la laïcité non pas parce qu'il est enseignement catholique mais parce qu'il est enseignement et, à ce titre, refuse toute forme d'intolérance et de sectarisme.

D'une histoire difficile à la loi Debré

Chacun sait combien le XX^e siècle a connu des oppositions souvent passionnées entre les tenants de l'école « laïque » et ceux de l'école « libre ». La laïcité était alors perçue comme un combat par les premiers et un danger par les seconds qui organisaient la défense pour leur survie. La loi Debré a ouvert, sans que l'on en prenne toute la mesure en 1959, une expérience nouvelle de laïcité en associant l'obligation légale de l'ouverture à tous sans discrimination sociale et religieuse, le respect de la liberté de conscience et la reconnaissance du caractère propre des établissements privés sous contrat. Toute l'originalité de la loi Debré est d'avoir conforté le principe de non-contradiction entre la participation au service public et la possibilité de vivre un caractère propre. Pour René Rémond : « La loi de 1905 séparait, la loi de 1959 a réunifié. »

Laïcité et neutralité

Nous avons été particulièrement interpellés par la déclaration d'un ministre de l'Éducation nationale, au moment du débat suscité par la préparation de la loi sur l'interdiction des signes religieux à l'école publique, affirmant que les différences éthiques, culturelles et religieuses n'ont pas leur place à l'école. Et nous gardons en mémoire ce propos d'un proviseur au cours d'un débat télévisé auquel nous participions : « Quand on entre au lycée public, on laisse sa vie privée de côté. » Si nous gommons les différences à l'entrée de l'école, ne risquent-elles pas d'exploser plus fortement ailleurs ? Une laïcité vue comme absence d'expression de différentes convictions nous paraît réductrice, artificielle et même dangereuse. Nous pourrions parler alors de laïcité aseptisée.

Pour une laïcité d'intelligence à l'école

Si nous voulons éviter à l'école les sujets qui divisent ou qui fâchent, nous risquons bien alors de priver les élèves de la formation intellectuelle au discernement. Prenons l'exemple du fait religieux : en l'occultant parce qu'il risque

de déranger, nous favorisons la crédulité ou le fondamentalisme. « La relégation du fait religieux hors des enceintes de la transmission rationnelle et publiquement contrôlée des connaissances favorise la pathologie du terrain au lieu de l'assainir². » Dans la situation actuelle de notre société, face à la constatation d'une perte de transmission, la scolarisation du fait religieux est une priorité.

Pour les croyants, cette exigence de formation intellectuelle est une condition d'inculturation de leur foi. Pour tous, c'est une ouverture aux questions existentielles qui ne peuvent rester « rentrées ». Les jeunes ont aujourd'hui des appartenances culturelles multiples. Ils ont des questions, des convictions, des refus. Ils doivent pouvoir les exprimer et les confronter. L'école ouvre à l'intelligence du débat, selon le questionnement propre aux champs disciplinaires concernés, en aidant à argumenter et à éclairer les convictions personnelles de chacun. [...]

Une école catholique en mission d'Église

Le réseau des établissements publics et celui des établissements catholiques d'enseignement ne sont pas des réseaux parallèles ou interchangeables. Il n'est d'association utile que quand chacun apporte une spécificité clairement identifiée. Au risque de surprendre, nous pensons qu'il serait intéressant que l'enseignement public explicite son caractère propre. Celui de l'enseignement catholique vient de ce qu'il rend inséparables sa contribution à la mission du service public d'éducation de notre pays et sa contribution à la mission de l'Église. [...]

Mission d'enseignement

Selon les termes du cardinal Garonne, alors préfet de la Congrégation pour l'Éducation, dans le document de 1977, *École catholique et mission de l'Église*, « l'école catholique ne peut être une école catholique si elle n'est pas d'abord une école et ne présente pas les éléments déterminants d'une école ». L'école catholique n'est pas une sorte de prétexte ou d'occasion, mais lieu identifié comme école pour annoncer Jésus-Christ. Elle est signe que l'intelligence de la foi passe par l'intelligence des savoirs. Il ne s'agit pas bien sûr de « tirer » les savoirs vers une sorte de justification chrétienne (rappelons-nous un débat surréaliste sur les « mathématiques chrétiennes ») mais, à partir de la connaissance et de l'autonomie des savoirs, d'ouvrir les consciences à un sens du monde, de la vie et de l'histoire.

Mission éducative

Cette mission n'est pas à côté de l'enseignement. L'enseignement lui-même éduque parce qu'il est formateur de l'esprit et répond aux aspirations intellectuelles et spirituelles des jeunes. L'enseignement éduque parce qu'il développe la rigueur par les sciences, l'éveil à la beauté par la poésie et les arts, la modestie devant tout ce qui reste à connaître. Les

valeurs éducatives, comme l'honnêteté, le respect des autres, le sens de l'effort se découvrent déjà dans l'acte d'apprendre. C'est pourquoi nous avons souvent répété qu'il n'est pas possible d'enseigner sans éduquer. Et nous pouvons ajouter qu'il n'est pas possible d'éduquer sans enseigner.

Les assises de l'enseignement catholique de 1993 qui avaient permis de produire l'excellent document *Donner du sens à l'école* avaient judicieusement relié « l'école, un lieu où l'élève apprend » à « l'école, un lieu où l'élève apprend à vivre et apprend à vivre en société ». Bien sûr, l'élève apprend à vivre et à vivre en société d'abord dans la famille, ainsi que dans les loisirs ou dans des activités collectives, mais la scolarisation est en elle-même éducatrice.

Mission pastorale

L'école catholique est d'abord une école, lieu privilégié de l'unité entre l'enseignement et l'éducation, mais elle est « école catholique ». Il ne s'agit pas d'un prolongement ou d'un supplément à la notion d'école. L'école catholique est catholique par sa manière d'accueillir, par ses choix pédagogiques et éducatifs quotidiens, par le regard confiant et exigeant porté sur tout élève. Mais encore faut-il préciser au nom de qui et de quoi une manière d'enseigner et d'éduquer peut oser se nommer catholique. [...]

Nous retenons volontiers l'approche du père Lamotte³ quand il écrit que la pastorale, « c'est l'art de vivre ensemble en référence à Jésus-Christ ». Alors pouvons-nous sans doute encore mieux comprendre où voulait nous guider la démarche d'assises en précisant maintenant que si la relation pédagogique est la porte d'entrée du caractère propre, ce dernier ne prend sa réalité que par le lien entre la pédagogie, l'éducation et la proposition d'un sens chrétien de la personne éclairé par l'Évangile. C'est pourquoi nous ne trouvons pas très judicieux de distinguer projet éducatif et projet pastoral de l'établissement. Un projet éducatif en école catholique est forcément pastoral si l'Évangile irrigue toute la vie de l'établissement, s'il est le nœud de cohérence entre l'acte d'enseigner, l'acte d'éduquer et la proposition du sens chrétien de l'homme, de la vie et de l'histoire.

Nous pensons répondre ainsi à ceux qui prétendraient que le caractère propre est indéfinissable ou insaisissable. [...]

Une école catholique, lieu de proposition de la foi

L'identité de l'enseignement catholique, et son originalité dans la mission évangélique de l'Église, est d'être lieu de proposition de la foi en étant pleinement école. [...]

Ce sont les richesses du message évangélique que nous devons mettre à la disposition de tous au cœur de la réalité

1. Paul Malartre, *Est-il encore possible d'éduquer ?*, Les Éditions de l'Atelier, 2007.

2. Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Odile Jacob, 2002.

3. Paul Lamotte, *Guide pastoral de l'enseignement catholique*, Droguet-Ardant, 1989.

scolaire. Les chrétiens, dans le plus grand respect de leurs interlocuteurs, sont désireux de partager leurs convictions de croyants. C'est dans ce dialogue respectueux que peut s'engager une annonce de l'Évangile. [...]

La proposition de la foi n'est pas seulement encadrée par des temps repérables (l'heure de catéchèse) mais commence par la vigilance à saisir toute occasion de répondre à des questions d'élèves sur le sens de la vie, l'avenir, la relation à l'autre, la mort, la souffrance, le mal [...]. Il faut faire alors « un effort de formulation structurée, raisonnée, explicitée et adaptée de la Foi⁴ ». Cette première annonce « travaille à éveiller le désir, elle invite à un chemin de foi, elle suscite de l'intérêt⁵ ». Ainsi, sans avoir le pouvoir de

communiquer la foi, nous veillons aux conditions qui permettent à des élèves « de se frayer un chemin de foi au sein de la communauté chrétienne⁶ ».

Nous retrouvons bien là le rôle de tout éducateur, et s'agissant de la proposition de la foi, de tout éducateur chrétien : il n'est pas chargé des récoltes mais des semences.

4. Conférence des évêques de France, *Texte national pour l'orientation de la catéchèse en France*, Bayard/Cerf/Fleurus-Mame, 2006.

5. *Ibid.*

6. Père André Fossion s.j., *Une société où la foi s'offre au libre choix - une chance pour l'Évangile*, conférence prononcée le 21 octobre 2006 dans le cadre du séminaire « Le leadership spirituel du chef d'établissement », organisé à Bratislava par le Comité européen pour l'enseignement catholique.



Le 18 mai 2009, devant les directeurs diocésains de l'enseignement catholique réunis à La Rochelle, Ferdinand Bellengier, après avoir évoqué deux siècles d'histoire de l'enseignement, s'est attardé sur la loi Debré, depuis le contexte qui a présidé à sa rédaction jusqu'à son devenir.

UNE LOI D'APAISEMENT

Si les écoles sont entièrement entre les mains de l'Église notamment à partir du XVI^e siècle, la Révolution proclame sa volonté d'abolir le monopole de l'Église sur l'enseignement et de créer une instruction publique.

Mais l'un des premiers actes de Napoléon Bonaparte sera de signer un Concordat avec l'Église en 1801 en instituant un enseignement d'État non pas contre mais avec l'Église. Cependant, la longue période d'un siècle qui va de 1815 à 1914 verra s'affronter l'Église et la République au travers d'un conflit dénommé « la guerre des deux France ».

La guerre de 1914 apaise cette querelle scolaire, et la volonté de trouver une solution s'affirme à l'issue de la Seconde Guerre mondiale. Aussi, lorsque le général de Gaulle accède au pouvoir en 1958, la question du financement de l'enseignement catholique n'est plus un sujet tabou. Certes, le mouvement laïque reste hostile à toute subvention ; mais, à gauche comme à droite, des hommes politiques lucides ont compris qu'il faut trouver un compromis pour régler définitivement le problème scolaire.

LA LOI DEBRÉ DU 31 DÉCEMBRE 1959

Le contexte qui a rendu possible l'adoption de la loi

La première question que nous allons nous poser au sujet de la loi Debré est la suivante : pour quelles raisons ce qui n'avait pas été possible auparavant – à savoir une loi autorisant le financement public de l'école libre – est soudain devenu possible en 1959 ?

Qu'est-ce qui a donc changé dans les années 50 ?

Il y a d'abord une réalité qui s'impose au gouvernement, c'est l'explosion des effectifs scolaires, en raison du boom démographique de l'après-guerre, du report de 14 à 16 ans de l'âge de la scolarité obligatoire décidé en janvier 1959, et enfin de la volonté croissante des familles de faire poursuivre des études à leurs enfants au-delà de l'instruction primaire.

Or, pour faire face à cet afflux d'élèves, l'État estime qu'il ne peut pas se passer de l'enseignement privé, qui représente alors plus d'un million et demi d'élèves.

Une autre raison majeure explique l'adoption de la loi Debré : les Français en ont assez de l'instabilité politique qui a paralysé l'action des gouvernements depuis le début de la 4^e République. Or il est indispensable pour cela de régler préalablement la question scolaire, qui a été une des causes de cette instabilité.

Il reste cependant un obstacle majeur à franchir, car la querelle scolaire a, depuis deux siècles, son origine dans deux conceptions du rôle de l'école diamétralement opposées : pour les uns, l'Église a le droit et le devoir de former des chrétiens, conformément au choix des parents ; pour les autres, l'État a le devoir d'inculquer aux enfants les valeurs républicaines.

Eh bien ! Une autre évolution va permettre de surmonter cet antagonisme séculaire, c'est le fait que les finalités de l'école publique sont en train de se modifier insensiblement : la mission économique prend peu à peu le pas sur la mission idéologique. En d'autres termes, l'école, aux yeux de l'État, vise d'abord à permettre aux jeunes de s'insérer dans le monde du travail et dans la société, avant de transmettre des valeurs et de leur faire aimer la République. L'instruction prime désormais sur l'éducation.

Et comme, de son côté, l'Église a abandonné toute hostilité à la République, le pays apparaît prêt à accepter la contribution de l'école libre à l'effort national de scolarisation, en contrepartie d'un financement public. L'évolution des sondages le prouve : 23 % seulement des Français étaient favorables au subventionnement de l'école libre en 1946 ; ils sont 46 % en 1951 contre 42 % qui restent défavorables.

Est-ce à dire que l'adoption de la loi Debré fut une partie de plaisir ? Certes non. C'est ce que nous allons voir maintenant.

Les circonstances de l'élaboration et du vote de la loi

Trois hommes vont jouer un rôle clé dans l'élaboration et le vote de la loi Debré : le général de Gaulle, catholique pratiquant, fils de l'école catholique ; Michel Debré, fils de l'école publique, admirateur de Jules Ferry, gaulliste soucieux de rester fidèle à la Constitution et aux lois républicaines ; et André Boulloche, ministre de l'Éducation nationale, seul ministre socialiste dans le gouvernement du général de Gaulle en 1959.

Le gouvernement décide d'aborder immédiatement la question scolaire, dès le début de l'année 1959. Il choisit comme interlocuteur privilégié le secrétaire général de l'enseignement catholique, M^{sr} Michel Descamps. Mais les évêques de France suivront également de près la préparation de la loi et joueront un rôle modérateur non négligeable.

M^{sr} Descamps propose que l'État finance le traitement des maîtres, qui resteront de droit privé, par le biais d'une association nationale ou d'associations départementales.

Michel Debré, Premier ministre, arrête quelques grands principes en avril 1959 :

- Son but est d'utiliser des établissements privés pour le service public de l'Éducation nationale (art. 1^{er}).
- Il retient la formule des contrats ou conventions, fixés pour une durée de 10 ans (art. 2, 3 et 4),
- Les établissements conventionnés seront soumis aux programmes de l'enseignement public et à l'inspection par les autorités académiques (art. 2).
- Enfin, les maîtres seront directement rémunérés par l'État (art. 5).

Les évêques et le secrétaire général de l'enseignement catholique expriment leur désaccord sur ce projet : ils sou-

haitent que le gouvernement traite avec l'enseignement catholique, non avec des établissements pris isolément, et ils maintiennent leur demande initiale concernant la rémunération et le statut des maîtres.

Face à ces divergences, le gouvernement décide de consulter une commission de sages, qui sera présidée par Pierre-Olivier Lapie, un socialiste, ancien ministre de l'Éducation nationale. La commission est mise en place en juin et rend son rapport fin octobre. Elle est favorable à une prise en charge par l'État du salaire des maîtres, en contrepartie d'un contrôle sur les établissements, et elle propose plusieurs formules d'association au service public : l'intégration, le conventionnement et l'agrément. Elle recommande une démarche souple et progressive, en vue de rapprocher les deux enseignements.

Le ministre de l'Éducation nationale est alors chargé d'élaborer un projet de loi, ce qu'il fait durant le mois de novembre. Sa philosophie est que l'Église peut intervenir dans le domaine éducatif, mais que l'instruction revient à l'État. C'est ainsi qu'il faut lire son projet de loi du 30 novembre 1959.

On constate qu'existent déjà dans ce texte plusieurs éléments qui seront repris dans la loi finale :

- l'existence préalable de l'établissement depuis cinq ans pour pouvoir passer convention (art. 14) ;
- le besoin scolaire reconnu (art. 16) ;
- le fait que seul l'externat est concerné par le conventionnement (art. 17) ;
- l'obligation de respecter les horaires et programmes de l'enseignement public (art. 18).

Mais on n'y trouve nulle référence au caractère propre de l'établissement. Les principes définis à l'article 18 sont l'accueil de tous les enfants sans distinction d'origine, d'opinions ou de croyances et le respect de leur liberté de conscience, qui ont été maintenus dans la loi du 31 décembre. Mais s'y ajoutent « la gratuité et la neutralité de l'enseignement [...] dans les conditions et sous les mêmes formes que dans l'enseignement public ». M. Boulloche souhaite donc un enseignement laïque dans les établissements privés.

Le Premier ministre demande que le projet soit remanié, car il donne, selon lui, l'impression que le gouvernement veut supprimer l'enseignement privé.

Un nouveau texte est alors rédigé par André Boulloche en concertation avec Michel Debré. Il est présenté au Conseil des ministres du 8 décembre. On n'y parle plus de neutralité de l'enseignement, on ne parle pas encore de sa spécificité. Quant au conventionnement, il est remplacé par des contrats de deux types : le contrat d'association et le contrat simple, ce dernier devant être réservé au premier degré et limité à neuf ans. Enfin, la nomination des maîtres doit se faire en accord avec la direction.

Le nouveau projet de loi reste inacceptable pour le secrétaire général de l'enseignement catholique : seul le contrat

simple lui convient. Mais la commission épiscopale de l'enseignement adopte une position plus nuancée : elle demeure ferme sur le maintien de la spécificité des écoles catholiques et refuse la laïcisation de l'enseignement et de l'éducation. En revanche, elle consent à ce que le contrat simple ne soit pas permanent.

À partir du 15 décembre, le débat au sein du gouvernement va porter essentiellement sur l'article 1^{er} de la loi et la question du caractère propre.

Le général de Gaulle souhaite un compromis prenant en compte les demandes de l'enseignement catholique, et un accord se fait sur la rédaction suivante : « Tout en conservant son caractère spécifique, cet enseignement doit être donné dans le respect de la liberté de conscience. » Satisfaction est donc donnée aux évêques et à l'enseignement catholique : la spécificité de son enseignement est reconnue.

Mais André Boulloche n'accepte pas cette formulation et il obtient du président de la République que soit rétablie la distinction entre éducation et instruction. Le 17 décembre, la phrase est devenue : « Dans les établissements privés qui, tout en conservant leur caractère propre, passent un des contrats prévus ci-dessous, l'enseignement placé sous le régime du contrat est soumis au contrôle de l'État. Cet enseignement doit être donné dans le respect total de la liberté de conscience. »

La nouvelle rédaction, on s'en doute, ne convient pas du tout à l'enseignement catholique. Pour M^{gr} Descamps, le gouvernement veut la laïcisation intégrale de l'enseignement !

Les parlementaires de la majorité partagent en grand nombre son avis et préparent des amendements réaffirmant le caractère spécifique de l'enseignement. Aussi Michel Debré, soucieux de ne pas rompre le point d'équilibre qu'il estime avoir atteint, obtient-il l'autorisation d'engager la responsabilité du gouvernement sur le texte de loi. Mais il concède finalement une ultime modification à l'article 1^{er}, qui inverse l'ordre des alinéas et affirme désormais : « L'établissement, tout en conservant son caractère propre, doit donner cet enseignement dans le respect total de la liberté de conscience. » C'est cette rédaction qui sera adoptée par le Parlement.

Pourtant elle demeure ambiguë : en effet, elle ne reconnaît pas explicitement le caractère propre de l'enseignement, au point que certains parlementaires estiment même qu'elle ne change rien par rapport à la rédaction précédente ; cependant, l'exposé des motifs de l'amendement donne à la phrase une tout autre signification : « L'amendement, déclare à l'Assemblée nationale son rapporteur, reconnaît le caractère spécifique tant des établissements privés que de l'enseignement qui y est donné. » En effet, c'est désormais l'établissement qui donne l'enseignement. Le caractère propre de l'établissement rejaillit donc nécessairement sur l'enseignement.

C'est bien ainsi qu'André Boulloche comprend la phrase nouvelle : estimant qu'elle dénature sa loi, il démissionne

dans la nuit du 22 au 23 décembre, la veille de l'examen du texte au Parlement. Michel Debré devient alors ministre de l'Éducation nationale par interim.

La loi sera votée à une large majorité à l'assemblée nationale le 24 décembre et au Sénat le 29 décembre après des débats passionnés sur l'article 1^{er}, et elle est promulguée le 31 décembre.

Il s'ensuit une vive réaction du CNAL [*Comité national d'action laïque*] et des mouvements laïques : une pétition est lancée contre la loi Debré, elle recueille 10 800 000 signatures ; un rassemblement de 300 000 personnes a lieu à Vincennes en juin 1960. Mais la loi sera progressivement mise en œuvre après la parution des premiers décrets d'application d'avril et de juillet 1960.

Les objectifs du Premier ministre et de son gouvernement

L'objectif premier du gouvernement, c'est incontestablement de faire une loi de pacification scolaire, une sorte d'Édit de Nantes de la question scolaire. Aussi Michel Debré a-t-il recherché un point d'équilibre entre les tenants de la laïcité et ceux de l'école confessionnelle. Il souhaite qu'il n'y ait ni vainqueurs ni vaincus, et que sa démarche contribue à l'unité du pays. Sa loi, dit-il le 29 décembre au Sénat, est une « loi de tolérance et de compréhension ».

Pour atteindre cet objectif, le Premier ministre insiste sur sa volonté de rapprocher l'enseignement public et l'enseignement privé, d'instaurer entre eux une coopération, de mettre fin à une « ignorance réciproque ». Ces mots reviennent constamment dans l'exposé des motifs et dans ses discours. Une phrase de son intervention au Sénat résume parfaitement sa pensée : « Si chacun accepte une loyale expérience de connaissance réciproque, de coopération, de rapprochement, nous irons vers la pacification scolaire dont cette loi apporte les moyens. »

Michel Debré affirme également son souci d'éviter toute concurrence entre l'enseignement public et l'enseignement privé. Il ne veut pas faire une nouvelle loi Falloux en créant – je cite son discours du 23 décembre à l'Assemblée nationale – une sorte « d'université nationale concurrente » à laquelle l'État apporterait son concours. « Il n'est pas convenable, dit-il encore, que l'État participe à l'élaboration d'un édifice concurrent et marque ainsi la division absolue de l'enseignement en France. » C'est la raison pour laquelle la loi propose des contrats aux établissements privés, mais ne reconnaît pas l'enseignement privé en tant que tel.

Autre originalité de la loi, souvent méconnue, et qui participe au même objectif de pacification, c'est le fait qu'elle concerne aussi l'enseignement public. L'article 1^{er} dit en effet que l'État « prend toutes dispositions utiles pour assurer aux élèves de l'enseignement public la liberté des cultes et de l'instruction religieuse ». Aux établissements

privés sous contrat, il impose l'accueil de tous les enfants « sans distinction d'origine, d'opinions ou de croyances ». Ces deux exigences relèvent en fait d'une même démarche : faire en sorte que toutes les familles spirituelles du pays puissent trouver pleinement leur place, à la fois dans l'enseignement public et dans les établissements privés.

Michel Debré se fixe en revanche un troisième objectif qui est, quant à lui, essentiel : il s'agit, par la loi qui portera son nom, d'élaborer une solution qui concilie à la fois la spécificité des établissements privés à caractère confessionnel et la laïcité de l'État...

De quelle manière ? Eh bien ! Michel Debré et André Boulloche font le choix de dissocier l'instruction et l'éducation, comme l'avait fait Condorcet en 1792, ou, en d'autres termes, de distinguer l'enseignement et la vie scolaire.

Tel est le compromis qu'ils ont retenu pour rester fidèles à la laïcité de l'État et ne pas susciter une révolte du mouvement laïque : l'enseignement dispensé dans les établissements privés sera laïque, avec la triple obligation qui caractérise la laïcité française : l'accueil de tous, le respect de la liberté de conscience et la neutralité. L'exposé des motifs définitifs de la loi – rédigé par M. Boulloche – affirme d'ailleurs : « Ainsi, c'est un enseignement public qui est donné au sein d'un établissement privé. » De cette façon, rien ne s'oppose à ce que l'État finance un enseignement qui est conforme aux règles de la laïcité.

En revanche, l'établissement privé restera libre pour tout ce qui n'est pas l'enseignement, et son caractère propre – c'est-à-dire son projet éducatif confessionnel – et pourra s'exprimer dans le domaine de la vie scolaire, qui ne relève pas du contrat avec l'État.

Vous savez déjà que le texte final de la loi n'a pas gardé cette dichotomie stricte entre l'enseignement et l'éducation, à laquelle l'enseignement catholique s'opposait catégoriquement ; j'y reviendrai. Mais il n'empêche que la philosophie générale de la loi Debré est bien d'associer les établissements privés à l'État pour l'enseignement, tout en leur laissant toute liberté en dehors de l'enseignement proprement dit.

Ainsi, l'article 4 de la loi précise-t-il que ce sont les classes qui sont sous contrat, et non l'établissement. Le même article prévoit, pour le contrat d'association, la prise en charge des dépenses de fonctionnement relatives à l'externat, c'est-à-dire de tout ce qui contribue à l'enseignement, et le décret n° 60-745 du 28 juillet 1960 en exclut explicitement les frais afférents à l'enseignement religieux et au culte... En revanche, l'établissement reste libre dans son organisation administrative, sa gestion, sa structure en personnels, son calendrier scolaire, son règlement intérieur, ses activités éducatives complémentaires, bref, tout ce qui n'est pas l'enseignement au sens strict...

Les grands axes de la loi et le caractère propre

Je voudrais maintenant revenir sur la question du caractère propre, qui est vitale pour l'enseignement catholique : porte-t-il sur l'établissement seulement ou porte-t-il aussi sur l'enseignement ? En d'autres termes, l'enseignement dispensé dans un établissement catholique doit-il être neutre et laïque, ou bien peut-il être éclairé par le projet éducatif spécifique de l'établissement ?

Cette question reste controversée et l'article 1^{er} de la loi est aujourd'hui encore interprété de façons divergentes par les juristes. Nicole Fontaine, dans sa thèse de doctorat sur la loi Debré et son *Guide juridique de l'enseignement privé associé à l'État par contrat*, soutient que cette loi ne transpose pas aux établissements privés sous contrat l'obligation de neutralité et de laïcité des établissements publics. En revanche, plusieurs spécialistes éminents du droit public comme Jean Rivero, Claude Durand-Prinborgne ou Bernard Toulemonde affirment le contraire. Ainsi, Claude Durand-Prinborgne, lors du colloque d'Amiens de 1999, déclarait que la novation de la loi Debré fut « l'extension aux établissements privés de la laïcité en tant qu'obligation de neutralité religieuse ».

Or cette dissociation entre l'enseignement et l'éducation est en totale contradiction avec la position constante de l'Église, pour laquelle l'éducation est globale et a pour finalité de faire grandir le jeune à la fois dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective et spirituelle. Vous connaissez la phrase de la déclaration des évêques de France en 1969, qui dit que « l'apport original de l'enseignement catholique est de lier dans le même temps et le même acte l'acquisition du savoir, la formation de la liberté, l'éducation de la foi ». Le Concile Vatican II, dans sa déclaration sur l'éducation chrétienne de 1965, affirmait semblablement que l'école catholique doit « ordonner toute la culture humaine à l'annonce du salut pour éclairer par la foi la connaissance graduelle que les élèves acquièrent du monde, de la vie et de l'homme ». Entre les deux thèses, et sur un plan purement juridique, où est donc la vérité ?

– Vous avez vu que lors de l'élaboration de la loi Debré, l'expression « neutralité de l'enseignement », qui était présente dans les rédactions initiales du projet, a disparu du texte définitif. Ce retrait est donc significatif : le gouvernement a choisi de supprimer une formule qui était polémique et que contestaient l'enseignement catholique et une majorité de parlementaires.

– Vous avez vu aussi que la rédaction finale de l'article 1^{er}, même si elle reste ambivalente et prête à plusieurs lectures, signifiait clairement, aux yeux des parlementaires qui ont rédigé l'amendement, que l'enseignement lui aussi est marqué par le caractère propre de l'établissement. Michel Debré le reconnaît d'ailleurs dans ses discours à

l'Assemblée nationale et au Sénat les 23 et 29 décembre 1959, lorsqu'il dit par exemple que, « en affirmant le caractère propre de l'établissement, nous recouvrons le tout par la force des choses », ou encore lorsqu'il déclare qu'il n'est pas question « d'imposer silence aux croyances fondamentales des maîtres ».

– Il me paraît, de plus, intéressant de signaler que deux circulaires d'application de la loi Debré, datées du 28 novembre 1960 et du 8 février 1961 et adressées aux préfets, reconnaissent, dans la formulation du contrat type initial, le caractère spécifique de l'enseignement dispensé dans les établissements sous contrat. La phrase retenue pour les contrats types était la suivante : « L'enseignement sera donné sous la responsabilité du directeur de l'établissement et sous le contrôle de l'État. » Le ministre admettait donc que l'enseignement est placé sous une double tutelle : celle de l'État bien sûr, mais aussi celle du chef d'établissement, et c'est la raison pour laquelle aucune nomination d'enseignant ne peut se faire sans son « accord », aux termes de l'article 4 de la loi.

– Enfin, la loi Guerneur du 22 novembre 1977 a conforté cette interprétation de l'article 1^{er} en instaurant une formation initiale et continue des maîtres qui est financée par l'État mais assurée « dans le respect du caractère propre ». Or, si les maîtres sont formés dans le respect du caractère propre, cela signifie évidemment que leur enseignement en sera imprégné. Le père Cloupet n'était pas en contradiction avec la loi lorsqu'il disait qu'il y a une manière chrétienne d'enseigner les mathématiques !

Pour ma part, je pense que Michel Debré, en acceptant ce compromis d'un enseignement ouvert à tous, donné dans le respect total de la liberté de conscience, mais qui n'interdit pas aux maîtres – je le cite – « d'exprimer librement ce qu'ils croient vrai », a ouvert la voie, sans le savoir peut-être, à une nouvelle conception de la laïcité, plus ouverte et respectueuse du fait religieux et à laquelle l'enseignement catholique, me semble-t-il, peut parfaitement adhérer.

Certes, la laïcité française officielle reste caractérisée par les trois principes que j'ai déjà cités : l'accueil de tous, la liberté de conscience, la neutralité. Mais nous savons bien que, dans le passé, la neutralité a souvent été un leurre, car la laïcité était marquée par la méfiance – voire l'hostilité – vis-à-vis des religions.

Il existe pourtant aujourd'hui des signes incontestables d'évolution, comme en témoigne le discours du président de la République au palais du Latran le 20 décembre 2007, dans lequel, reconnaissant que « longtemps la République laïque a sous estimé l'importance de l'aspiration spirituelle », il en appelle à une « laïcité positive, c'est-à-dire une laïcité qui, tout en veillant à la liberté de penser, de croire et de ne pas croire, ne considère pas que les religions sont un danger, mais plutôt un atout ».

Bien sûr, il faudra du temps pour que cette laïcité soit acceptée par tous. Mais je suis convaincu qu'elle est la voie de l'avenir.

LA LOI DEBRÉ AUJOURD'HUI

Il convient d'abord de rappeler que la loi du 31 décembre 1959 a subi plusieurs modifications depuis son adoption, avec la loi du 1^{er} juin 1971, dite loi Pompidou, la loi Guerneur du 25 novembre 1977, les lois de décentralisation de janvier 1985 et d'août 2004 et, enfin, la loi Censi du 5 janvier 2005.

Les lois de 1971 et de 1977 ont eu pour objectif principal de mieux garantir le caractère propre des établissements privés sous contrat et d'éviter toute dérive vers l'intégration, en particulier en pérennisant le contrat simple pour le 1^{er} degré et en clarifiant la notion de besoin scolaire reconnu pour la première, en exigeant des maîtres le respect du caractère propre et en les faisant nommer « sur proposition » du chef d'établissement pour la seconde.

La loi du 25 janvier 1985, élaborée par Jean-Pierre Chevènement, a, en revanche, opéré un retour à la lettre et à l'esprit de la loi Debré d'origine.

La loi Censi, quant à elle, réaffirme que les maîtres contractuels ont l'État comme seul employeur, mais elle a aussi eu comme conséquence inattendue de donner, dans le recrutement, une priorité aux maîtres contractuels sur les fonctionnaires de l'enseignement public, ce que souhaitait l'enseignement catholique depuis toujours.

Mais aujourd'hui, peut-on dire que les objectifs que le gouvernement de 1959 assignait à cette loi ont été atteints ? Passons-les en revue successivement :

– L'amélioration de la qualité de l'enseignement : objectif incontestablement atteint. Celle-ci est reconnue partout. La formation initiale des maîtres y a grandement contribué. Et les pouvoirs publics savent que l'enseignement catholique possède un réel dynamisme pédagogique, qu'il sait être novateur et qu'il est souvent un élément moteur dans l'expérimentation ou l'application des réformes.

– La collaboration et le rapprochement entre les établissements publics et privés : je dirais objectif atteint, mais peut mieux faire ! Il est évident que de grands pas ont été accomplis en cinquante ans en ce sens, en particulier la participation des maîtres du privé aux jurys des examens et celle des établissements privés comme centres d'examen autorisée par la loi du 20 juillet 1992.

– L'apaisement de la querelle scolaire dans notre pays : sur ce point, je crois que la loi Debré a pleinement atteint son but. La question d'un enseignement privé financé par l'État ne fait plus débat dans l'opinion, les événements de juin 1984 l'ont amplement démontré. Seul subsiste encore

un laïcisme militant cantonné presque exclusivement à certains syndicats de maîtres de l'enseignement public.

– L'obligation pour les établissements privés associés à l'État d'accueillir tous les élèves sans distinction et de respecter la liberté de conscience : cette exigence fondamentale de la loi, parfois contestée au tout début des années 60, ne pose plus aucun problème aujourd'hui dans l'enseignement catholique, l'Église, par le Concile Vatican II, ayant à son tour proclamé sa volonté de dialoguer avec le monde dans *Gaudium et spes* et ayant reconnu la liberté de conscience de tous les hommes dans sa déclaration sur la liberté religieuse. Le statut de l'enseignement catholique de 1992, dans son article 1^{er}, affirme d'ailleurs lui aussi que l'enseignement catholique « est ouvert à tous les élèves par choix pastoral et [...] par obligation légale » et son préambule cite une déclaration de la Congrégation pour l'éducation catholique de 1988, qui invite à respecter « la liberté religieuse et la conscience des élèves et des familles ».

– Enfin, le refus de créer un édifice concurrent de l'enseignement public et de financer une université parallèle : sur ce point, on pourrait croire à première vue que Michel Debré n'a pas atteint son objectif. En effet, on a vu les établissements catholiques s'organiser au fil des années, par la mise en place de structures nationales, diocésaines et académiques. Et le paradoxe, c'est que si l'enseignement catholique s'est organisé, c'est en raison de la loi Debré elle-même, pour éviter qu'elle ne conduise à une intégration rampante. Cela signifie-t-il que le paysage français reste marqué par le dualisme scolaire ? Oui, il y a bien plusieurs réseaux d'enseignement en France, et c'est là l'expression naturelle de la liberté de l'enseignement. Mais l'essentiel est qu'ils ne se situent pas comme concurrents, mais comme partenaires. Et je crois que telle est bien la volonté de l'enseignement catholique. La loi du 25 janvier 1985 est de surcroît venue poser des limites pour empêcher la concurrence sauvage, puisque les mises sous contrat de classes nouvelles dans le second degré doivent être compatibles avec le schéma régional des formations. Quant à la loi du 21 janvier 1994, elle a imposé les mêmes règles pour les subventions d'investissement.

Fidèle à l'exigence évangélique

En conclusion : quels sont encore les obstacles à un apaisement complet de la question scolaire et au plein exercice par les familles de la liberté de l'enseignement ?

– Comme l'avait voulu Michel Debré, je crois tout d'abord que, tout en préservant et en affirmant notre spécificité, nous

devons nous efforcer de coopérer avec l'enseignement public : mieux se connaître, travailler ensemble, c'est, selon moi, la meilleure voie pour faire tomber les derniers préjugés, qui proviennent généralement de l'ignorance de ce qu'est l'enseignement catholique. Je suis convaincu que nous avons tout à gagner à accepter les rencontres et le dialogue en vue d'un meilleur service de la jeunesse de France.

– Il est un reproche qui nous est souvent fait par nos collègues de l'enseignement public : c'est celui de pouvoir choisir nos élèves et d'avoir affaire à une population scolaire plus facile, issue de classes sociales plus favorisées. Le reproche n'est pas toujours fondé. Cependant, sur ce point, la meilleure bonne volonté se heurte au mur des réalités : le prix des repas, celui de l'internat, la contribution des familles, tout cela constitue un réel frein à l'accueil de tous, en particulier des enfants de catégories sociales défavorisées.

Or je ne pense pas qu'il faille attendre la solution du problème par de nouvelles dispositions législatives, dont nous savons bien qu'elles ne viendront pas à court terme. Commençons d'abord par respecter nous-mêmes partout un principe inscrit dans la loi Debré, ou plus précisément dans le décret d'application du 28 juillet 1960, à savoir que l'externat simple doit être gratuit pour les familles.

Ma conviction est également que l'enseignement catholique doit s'efforcer de rester fidèle aux intuitions des congrégations qui, au XVII^e siècle, ont fait le choix d'offrir une instruction et une éducation accessibles à tous. Il nous faut, dans ce domaine, avoir une attitude prophétique et consentir les efforts nécessaires pour aller dans les quartiers difficiles et accueillir les laissés-pour-compte et les blessés de la vie, car ces jeunes ont, plus que les autres peut-être, besoin d'un projet éducatif ouvert à une transcendence. Les Frères des écoles chrétiennes nous montrent la voie, avec, par exemple, la scolarisation des enfants du voyage ou la création de l'école Oscar-Romero à Garges-lès-Gonesse. Des initiatives similaires existent certainement en beaucoup d'autres endroits.

C'est par une telle démarche que l'enseignement catholique fera taire les dernières critiques et méritera ses « lettres de noblesse républicaine », pour reprendre une expression de Michel Debré, ce qui lui permettra peut-être d'obtenir un jour pour les familles une réelle parité financière par rapport à celles qui choisissent l'enseignement public. Et surtout, c'est ainsi qu'il sera vraiment fidèle à l'exigence évangélique d'attention privilégiée aux petits, aux faibles et aux pauvres.



Le texte intégral de l'intervention de Ferdinand Bellengier est disponible sur www.enseignement-catholique.fr

Le 19 mai 2009, M^{gr} Hippolyte Simon, évêque de Clermont-Ferrand, s'est adressé au congrès des directeurs diocésains de l'enseignement catholique réuni à La Rochelle. Il a plaidé pour l'instauration d'un troisième pilier éducatif à côté de l'école et de la famille : la communauté sacramentelle fondée sur l'engagement.

TROIS PILIERS POUR ÉDUCUER

Éléments pour une relecture : avec la loi Debré, comment fonder la légitimité politique de l'enseignement catholique ?

La doctrine de l'Église catholique concernant l'école, et en particulier l'école catholique, est l'un des chapitres de la Doctrine sociale de l'Église. Or cette doctrine a été, pendant longtemps, profondément contestée par des secteurs importants de l'opinion publique de notre pays. Et ceci, alors même qu'elle ne cessait pas d'être illustrée, avec bonheur, par des générations successives de maîtres et d'élèves dans les diverses écoles et les collèges, congréganistes ou diocésains.

Mais ce qui vaut pour la doctrine catholique en matière d'enseignement et d'éducation vaut aussi, plus largement, pour l'ensemble de la Doctrine sociale. Si nous prenons les choses au tournant des années 1950/60, nous voyons que la Doctrine sociale de l'Église avait alors, très schématiquement, deux adversaires. D'un côté, elle subissait les critiques, souvent radicales, de mouvements de pensée et d'acteurs politiques qui se réclamaient de la « révolution » et d'une conception « messianique » de l'État. Dans leur perspective, celui-ci devait exercer son monopole sur presque tous les secteurs de la société civile, et en particulier sur l'École. D'un autre côté, elle était en butte aux reproches des « libéraux » qui estimaient que l'Église était trop timide, trop attachée à des règles, et qu'elle ne savait pas faire confiance aux dynamismes du Marché et de la libre initiative individuelle.

Aujourd'hui, cinquante ans après, les choses se sont profondément modifiées. Voilà déjà vingt ans, un certain mur s'est effondré, et l'idéologie « messianique » qui l'avait légitimé s'est effondrée avec. Quant aux défenseurs de la libre initiative du Marché, nous les voyons faire appel, avec une belle unanimité, aux vertus régulatrices de l'État...

Si je vous dis cela en préambule à mon intervention, c'est uniquement pour vous inviter à ne pas vous laisser trop intimider par le climat de suspicion généralisée qui entoure le discours de l'Église catholique aujourd'hui. Je ne demande à personne de tresser des lauriers à la Doctrine sociale de l'Église, car si elle avait la solution à tous les problèmes

qu'elle aborde, le monde ne serait pas dans la situation où il se trouve. Mais je demande seulement que l'on veuille bien reconnaître que les conceptions anthropologiques globales que l'Église propose, à partir de la Foi en Christ, se révèlent finalement plutôt sages et solides. Je ne peux pas développer ici, mais j'ajoute que ces deux erreurs de perspectives seraient à interroger aussi comme des « croyances » qui s'ignoraient simplement comme telles, alors même qu'elles se prétendaient « scientifiques¹ »...

Forts de cette conviction, nous pouvons aborder le cinquantenaire de la loi Debré sans triomphalisme mais aussi sans trop de complexes.

Il me semble en effet que la loi Debré est arrivée au carrefour de trois évolutions majeures de la société française, dans un contexte que le recul du temps nous permet de mieux analyser.

Le contexte immédiat, c'est celui de la guerre d'Algérie. Si les événements de mai 1958 concernent d'abord la République française dans son rapport à son ancienne colonie, ils ont aussi une incidence majeure sur le problème qui nous intéresse : ils emportent avec eux la tentative de « concorde sans concordat² » initiée par le président du Conseil, Guy Mollet. Mais sans les travaux préparatoires de ce dernier, la loi Debré n'eût sans doute pas été possible dès 1959. Avec le recul du temps, je me demande si la loi Debré qui propose un compromis durable dans une des questions les plus passionnelles du contentieux entre l'Église catholique et l'État n'est pas due, pour une large part, au fait que la guerre d'Algérie a marqué la fin d'une sorte de prétention « impériale et civilisatrice » de la part de l'État. Depuis l'époque dite des « Lumières » et en passant par la Révolution de 1789, la France avait peut-être un peu trop facilement tendance à s'autoproclamer comme la « Patrie des droits de l'homme ». La guerre d'Algérie l'a sans doute conduite à retrouver le sens d'une modestie plus ajustée au réel. Et je n'exclus pas, pour ma part, que cette modestie retrouvée dans la douleur ait pu contribuer au

renoncement au monopole de l'État en matière d'enseignement et d'éducation...

Dans la même ligne, la loi Debré de 1959 arrive au moment où le mouvement communiste international est traversé par de très profondes interrogations. Le rapport de Nikita Khrouchtchev, lors du congrès du parti communiste soviétique, en 1956, commence alors à faire sentir ses effets. C'est donc toute une conception de l'État, comme « éducateur – pour ne pas dire sauveur et rédempteur – des peuples » qui se trouve ainsi remise en question. La prétention du marxisme-léninisme au monopole en matière de formation des esprits s'en trouve, de fait, invalidée.

Le troisième élément que je souhaite souligner dans cette relecture, c'est le traité de Rome de 1957. Au moment où la France se voit contrainte de renoncer à son entreprise coloniale, elle choisit de participer à la grande aventure de l'intégration européenne. Ce faisant, notre pays est conduit à se rapprocher d'une conception beaucoup plus souple du rôle de l'État en matière d'enseignement et d'éducation. Il est clair que la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme, signée le 4 novembre 1950, complétée par le premier protocole additionnel, adopté le 20 mars 1952, propose une conception de l'éducation qui mériterait d'être analysée :

Article 2 – Droit à l'instruction

Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques.

Cet article serait d'ailleurs à rapprocher de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 :

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

Ainsi replacée au carrefour des trois grandes évolutions majeures du paysage intellectuel ou idéologique de notre pays, la loi Debré peut être comprise non pas seulement

comme la liquidation d'un contentieux historique entre l'Église catholique et la République française, mais bien plutôt comme une ratification, par notre pays, d'une grande tradition européenne. Nous aurions donc intérêt à ne pas rester prisonniers de nos problématiques franco-françaises mais à élargir nos horizons vers ce que vivent nos voisins, et désormais partenaires, au sein de l'Union européenne.

Alors, et au risque de commettre un anachronisme par anticipation, il me semble que l'on pourrait dire ici que la loi Debré fait droit, par avance, à ce que demandera le Concile Vatican II dans sa *déclaration sur l'éducation*, en 1965 : « C'est encore le rôle de l'État de veiller à ce que tous les citoyens puissent participer convenablement à la vie culturelle et soient préparés comme il se doit à l'exercice des devoirs et des droits du citoyen. L'État doit donc assurer le droit des enfants à une éducation scolaire adéquate, veiller à la capacité des maîtres, au niveau des études ainsi qu'à la santé des élèves, et, d'une façon générale, développer l'ensemble du système scolaire, en gardant devant les yeux le principe de subsidiarité, et donc en excluant tout monopole scolaire, lequel est opposé aux droits innés de la personne humaine, au progrès et à la diffusion de la culture elle-même, à la concorde entre les citoyens, enfin au pluralisme aujourd'hui en vigueur dans une multitude de sociétés » [*Gravissimum educationis*, § 6]

Lorsque l'Église revendique son droit à proposer des écoles catholiques, elle ne vise pas à former une catégorie de citoyens qui seraient séparés de l'ensemble des autres citoyens. L'Église ne cherche pas enfermer les jeunes dans une particularité religieuse, elle cherche à former des citoyens, conscients de leur enracinement dans le Christ, et désireux d'apporter leur contribution au bien commun du pays où ils vivent. Autrement dit, la conception catholique de l'école, de l'enseignement et de l'éducation se situe bien au carrefour de plusieurs responsabilités qu'il s'agit de respecter et d'articuler les unes aux autres. Car, comme l'écrivait déjà saint Paul aux chrétiens de Rome, nous ne cherchons pas à faire une société à part dans la Cité : nous sommes citoyens de plein droit et nous essayons d'être des citoyens « consciencieux³ ».

Si l'on comprend bien ainsi ce que l'Église entend par écoles catholiques, on perçoit mieux les raisons profondes de son opposition à tout monopole en matière d'éducation. Il devrait donc être clair que la revendication de l'Église en faveur de l'existence d'un authentique pluralisme scolaire est bien loin d'être contradictoire avec les exigences de la démocratie et de la laïcité. Elle invite au contraire à réfléchir à une saine prise en compte de la riche diversité de la société civile et à la mise en œuvre du principe de subsidiarité. Enfin, n'oublions pas que la parabole du bon Samaritain

1. Pour le dire autrement, et sans jeu de mots, ces idéologies « croyaient savoir », donc elles ne savaient pas vraiment. Il est sans doute plus sain de savoir que l'on croit...

2. Robert Lecourt, *Concorde sans concordat – 1952-1957*, Hachette 1978.

3. Rm 13,5.

ainsi que celle du jugement dernier donnent également des critères pour définir une éducation catholique. Autrement dit, c'est de l'intérieur d'elle-même que l'expérience spirituelle catholique est appelée à s'ouvrir aux autres.

C'est la raison pour laquelle il me semble que l'enseignement catholique en France aurait bien tort de douter de sa légitimité démocratique. C'est au nom même d'une idée de la démocratie, de la laïcité et de l'État que nous refusons le monopole institutionnel de l'enseignement. Car un état de droit ne saurait être « totalisant ». Il est au service du bien commun, mais dans le respect du principe de subsidiarité. Il se doit donc de respecter la diversité des composantes de la société civile et la diversité des initiatives et des responsabilités qui appartiennent aux citoyens, ainsi que leurs convictions religieuses.

Il me paraît nécessaire que tous les acteurs de l'enseignement catholique sachent bien qu'ils ne travaillent pas dans une concession faite à l'Église, ni dans une institution « survivante » d'un passé prestigieux mais révolu. Il convient de les aider à prendre conscience qu'ils sont engagés dans une institution pleinement légitime, et si possible pédagogiquement innovante pour aujourd'hui et pour demain, si nous voulons qu'ils soient aussi les acteurs résolus de la mise en œuvre du « caractère propre » de l'école catholique. Car l'Église n'a pas à être reconnue et légitimée seulement à cause de son passé, mais elle doit l'être, et peut-être d'abord, à cause de l'avenir qu'elle propose, au nom du Christ, à celles et ceux qui lui font confiance.

Éléments pour une relecture : les évolutions de l'enseignement catholique en France depuis cinquante ans.

Nous pouvons essayer maintenant de relire cette même histoire d'un demi-siècle sous l'angle des évolutions pastorales.

La loi Debré a permis d'associer l'enseignement catholique au service public de l'Éducation nationale au moment où notre pays a décidé de porter la scolarisation obligatoire de 14 à 16 ans. Nous avons donc assisté à ce qu'il est convenu d'appeler la massification de l'éducation, d'abord dans les collèges puis dans les lycées et ensuite dans l'enseignement supérieur. Il se trouve que cette augmentation considérable des effectifs du secondaire s'est produite en même temps que venait à diminuer, et dans des proportions considérables, le nombre des prêtres, des religieux et des religieuses engagés dans les écoles et les collèges catholiques. Mais nous ne pouvons pas relire cette période seulement sous l'angle de la multiplication des effectifs scolaires et de la diminution concomitante du nombre de prêtres, religieux et religieuses engagés à leur service dans les établissements scolaires. Sinon il faudrait se demander par quelle sorte de « miracle institutionnel » l'enseignement catholique a pu continuer d'exister.

Mais il n'y a pas là de mystère : si l'enseignement catholique a pu continuer d'exister, et s'il existe encore, c'est grâce à tous les baptisés qui sont venus se mettre à son service, et qui ont accepté d'en relever les défis.

Éléments pour un discernement de la mission présente de l'enseignement catholique.

Nous avons tous changé de monde, et les jeunes générations arrivent dans un monde mouvant et en constante invention. Nous ne pouvons donc plus supposer acquises les références aux grandes traditions culturelles et religieuses dont nous sommes les héritiers. Si l'appartenance à la tradition catholique suppose une adhésion personnelle, comment s'inscrire dans cette tradition catholique alors même que l'on ne se reconnaît pas personnellement croyant ?

Devons-nous nous contenter d'observer cette situation ? N'avons-nous pas à nous poser la question : puisqu'ils ne connaissent pas encore le Christ, pouvons-nous légitimement leur « proposer la Foi » ? Et si oui, comment et dans quelles conditions ?

Notons d'abord que cette situation difficile, dont nous ne devons pas sous-estimer ce qu'elle représente pour des jeunes encore incertains de leurs convictions personnelles, porte cependant une bonne nouvelle : l'Église se retrouve aujourd'hui du côté de la liberté de penser ! Comme un équilibriste change son balancier de côté, la société française, sans doute sans le vouloir ni le savoir, a refait passer la Foi chrétienne du côté qu'elle n'aurait jamais dû quitter : celui d'une pensée originale, qui ouvre un avenir. Du temps où l'Église s'identifiait à une institution forte, déjà là depuis longtemps, la foi pouvait apparaître à certains comme imposée. Aujourd'hui, sauf en de tout petits cercles sociologiquement protégés, ce ne peut plus être le cas. Pour devenir et oser se dire catholique, il faut le choisir et le vouloir. Nul ne devrait regretter que la foi demande de faire preuve d'un peu de personnalité.

Je souscris donc ici complètement à ce que dit M^{gr} Claude Dagens : « “Devenir chrétien” aujourd'hui n'obéit pas du tout – et pour cause – à un conformisme social. C'est d'abord un acte de liberté, comme l'attestent les catéchumènes, ces hommes et ces femmes souvent marqués par les épreuves de la vie, et qui trouvent dans l'Évangile et dans la foi chrétienne des raisons de s'affirmer à la première personne⁴. »

Dans un tel contexte, une première réponse – sans doute trop rapide – pourrait se contenter d'invoquer les « valeurs » ou « l'esprit » qui sont à l'œuvre dans l'institution scolaire catholique. Cette réponse n'est pas fautive. Elle est même nécessaire. Mais il convient de se souvenir de l'avertissement de Paul Ricoeur : « Abstraitement séparées de l'expé-

rience spirituelle qui les fonde, les valeurs sont comme des fleurs coupées dans un vase⁵. » Si nous voulons aider les jeunes générations à s'engager librement, donc en connaissance de cause, nous ne pourrions pas durablement rester dans l'implicite. Nous ne pourrions pas nous contenter non plus d'invoquer l'humanisme dont beaucoup se réclament aujourd'hui. La question de Maurice Clavel se pose déjà : « Homme, qui t'a fait homme ? »

Un second élément de réponse concerne l'enseignement du « fait religieux », qu'il faudrait sans doute plutôt qualifier « d'enseignement de la dimension religieuse de la culture ». Il me semble que si cet enseignement est nécessaire, il ne saurait cependant suffire à répondre complètement à l'attente décrite par M^{gr} Dagens. En effet, situé dans le cadre scolaire, cet enseignement, nécessaire, reste marqué par son cadre obligatoire et limité par l'obligation de réserve à laquelle sont tenus les enseignants. Or il s'agit de questions tellement profondes et tellement vitales qu'il n'est pas possible de les envisager seulement dans le cadre d'un « savoir », qui n'est que l'un des trois pôles de l'éducation.

À cet égard, j'ai été très intéressé par le livre de Marcel Gauchet : *Conditions de l'éducation*⁶. Voici donc que ce philosophe, qui est un observateur attentif de la société occidentale, s'interroge sur les conditions de possibilité de l'éducation. Après avoir analysé comment notre société démocratique et laïque s'est émancipée de la tutelle religieuse, Marcel Gauchet montre que l'éducation risque de buter aujourd'hui sur une absence de motivation des familles et des jeunes eux-mêmes. Son livre établit une sorte de constat désabusé des distorsions qui apparaissent entre les attentes des différents acteurs concernés par l'éducation et par l'école.

Évoquant ici la motivation des jeunes, j'ai bien conscience de toucher à ce qui constitue à la fois la clef et l'énigme de toute éducation. Comment aider un jeune à découvrir « le goût d'apprendre » ? Devant cette énigme, la Sagesse des nations hésite entre un naturalisme résigné – « On ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif ! » – et une prédestination quasi surnaturelle – « Il, ou elle, a la bosse des maths ! » Dans l'un et l'autre cas, qu'y peuvent les enseignants ? La seule évidence, c'est que la contrainte ici ne peut rien : « On ne mène pas son chien à la chasse à coups de bâton ! » disait souvent mon père, et il avait raison.

Mais je me demande si les découvertes récentes de la navigation assistée ne vont pas nous donner une clef logique pour comprendre qu'il convient peut-être de réhabiliter la priorité fondatrice de l'éducation, et même de l'éducation religieuse, sur l'enseignement. M. Bellengier nous disait que la loi Debré est arrivée dans un contexte où les finalités de l'école étaient en train de changer, pour devenir prioritairement économiques. Or voici qu'une invention récente pourrait bien nous amener à reconsidérer les objectifs trop uniquement utilitaires assignés à l'école. Je veux parler du GPS. Avez-vous observé comment cet appareil commence par vous

poser la question de votre destination ultime avant de vous inviter à prendre telle ou telle direction ? Et si vos élèves avaient, inconsciemment, intégré la logique du GPS ? Faut-il s'étonner qu'ils cherchent à savoir – « À quoi ça servira ? » ; « Où cela me conduira-t-il ? » – avant de se passionner pour un travail ? Qui leur donnera le temps et la possibilité de réfléchir d'abord à ces questions qui sont à la fois ultimes, transversales et fondatrices ?

Les enseignants pourront dire : « C'est la responsabilité de la famille ! » C'est vrai, et heureux les enfants dont les parents sauront les aider à se projeter dans l'avenir. Mais pouvons-nous supposer que tous les jeunes auront cette chance de pouvoir compter sur la disponibilité et le discernement de leur famille ? Et à supposer que ce soit le cas, l'école peut-elle s'exonérer aussi facilement de sa responsabilité vis-à-vis de l'orientation fondamentale de ses élèves ? Et si c'était justement le charisme de l'école catholique que de chercher à honorer cette légitime requête d'une aide pour un discernement en vue de l'avenir ?

Je reviens au livre de Marcel Gauchet. Il ne m'est pas possible de reprendre ici toute son analyse. Mais je note deux points centraux :

– d'une part, le grand écart qui s'installe entre les attentes des familles et la responsabilité de l'école d'avoir à ouvrir l'esprit des jeunes à plus grand que la famille, à la responsabilité du « monde » qui les entoure ;

– d'autre part, la difficulté d'établir une relation vivante avec un passé perçu comme un « objet patrimonial ».

Je reprends seulement une expression très forte et très suggestive : « Faute de ce “pilier” partagé, famille et école semblent bien condamnées à errer sans fin à la recherche de leurs missions propres. » Son diagnostic me paraît pertinent. Dans la société française actuelle on parle beaucoup des deux premiers piliers : la famille et l'école. Mais il me semble que l'on demande beaucoup, et sans doute trop, à ces deux premiers piliers. Et cette demande devient impossible à combler au moment où, justement, les attentes des familles et celles de l'école peuvent se faire contradictoires.

4. Claude Dagens, *Aujourd'hui l'Évangile*, Parole et Silence, 2009. p.178 : « Autrement dit, il est possible de reconnaître aujourd'hui – et c'est une nouveauté considérable – que la foi chrétienne implique une culture de la liberté personnelle, et non pas de l'autorité contraignante, comme on lui a reproché si souvent. L'affaiblissement institutionnel de l'Église s'accompagne donc d'une découverte de ce qu'est le christianisme dans sa vérité : non pas un système qui s'imposerait de l'extérieur, mais un appel adressé à la conscience et à la liberté de chaque être humain. Je suis témoin de ce phénomène non seulement chez les catéchumènes, mais chez des enfants qui demandent d'eux-mêmes à être catéchisés, alors que leurs parents n'ont ni mémoire, ni racines chrétiennes, ou chez des jeunes adolescents qui se préparent au sacrement de confirmation comme à un véritable acte d'Alliance avec Dieu.

Autrement dit, pour exercer sa mission éducative dans la société actuelle, l'Église catholique, sans oublier les rapports de forces politiques qui sont inscrits dans sa mémoire, peut faire fonds sur cette culture chrétienne de la liberté en comprenant elle-même que la foi reçue par ses membres est en eux une force pour vivre et non un code de bonne conduite, et qu'elle peut s'inscrire librement dans notre société, surtout après la grande rupture de traditions que nous avons connue dans les années 1965-1975. »

5. Paul Ricœur, *Du texte à l'action*, Le Seuil, 1986.

6. Marcel Gauchet, Marie-Claude Blais, Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Stock, 2008.

Les conflits entre parents et enseignants qui défraient la chronique ne font que traduire explicitement cette difficulté latente.

Dans le même temps, nous voyons apparaître les symptômes d'une grande solitude de certains jeunes, qui peuvent avoir le sentiment d'être abandonnés à eux-mêmes et qui trouvent refuge dans des conduites addictives, avec internet, par exemple, ou dans la consommation de produits... divers. Sans parler de la violence de certains élèves envers leurs enseignants ou envers leurs parents. Je ne dis pas cela pour dépeindre notre société sous un jour pessimiste, mais pour inviter à ne pas baisser les bras devant les difficultés du moment. N'est-ce pas justement la Tradition vivante de l'Église qui nous demande de ne pas consentir à cette distorsion entre les attentes des jeunes et ce que leur proposent les adultes ?

Ce sera donc mon hypothèse de travail : je ne dirai pas « pilier partagé », mais je parlerai plutôt de « troisième pilier » de l'éducation. En termes de construction, c'est sans doute plus solide. Même à supposer qu'il règne une cohérence satisfaisante entre les deux premiers piliers, que sont les familles et l'école, il reste que ni l'un ni l'autre, ni même les deux ensemble, ne sauraient suffire à répondre aux exigences de l'éducation chrétienne :

– Les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants. Mais ils ne sont pas les seuls.

– L'École est au service des jeunes, mais l'École, dans sa responsabilité proprement scolaire, ne peut pas devenir « totalisante » car elle est, par définition, spécialisée dans des « disciplines » et provisoire.

À la lecture de l'ouvrage, très stimulant, de Marcel Gauchet, il m'est apparu qu'il passait sous silence ce qui est sans doute le charisme même de l'enseignement catholique et ce qui constitue peut-être l'originalité de sa mission dans la société française actuelle : articuler ensemble toutes les composantes de l'enseignement et de l'éducation. Son diagnostic me paraît désigner, mais en creux, par son absence, ce qui me semble avoir toujours constitué l'une des intuitions les plus riches de la tradition éducative catholique, à savoir qu'il n'y a pas seulement deux « piliers » mais trois : la famille, l'école et la communauté « sacramentelle ». Je vais m'expliquer plus tard sur ce dernier adjectif. Notons seulement, pour le moment que nous retrouvons ici une constante de l'expérience chrétienne, qui est d'être toujours « trinitaire ». La vie du croyant en Christ se déploie toujours selon les trois dimensions : croire, célébrer, servir. Ou, selon, d'autres aspects : témoigner, prier, régir. Autrement dit encore : prêtre, prophète et roi... Alors, si l'enseignement catholique veut être vraiment digne de son titre, il doit s'interroger sur la manière dont il essaie d'honorer ces trois dimensions de l'expérience de tous ceux qui composent la communauté éducatrice.

Vous ne serez pas surpris que je retrouve ici la déclaration des évêques de France, en novembre 1969, à propos de l'école catholique : « Son apport original est de lier dans le

même temps et le même acte l'acquisition du savoir, la formation de la liberté, l'éducation de la foi : elle propose la découverte du monde et le sens de l'existence. Elle voudrait ainsi témoigner de l'unité de l'homme appelé à servir Dieu et ses frères dans la complexité des civilisations modernes. »

Il faut ici donner au mot *acte* son sens plénier, qui peut désigner, non pas seulement un cours, mais bien l'ensemble de ce qui est proposé par un établissement d'enseignement. Alors, nous devons nous demander comment tenir à la fois toute l'étendue de ce que les évêques entendent par « le même temps et le même acte » et ce retour à « l'unité de la personne ». Il me semble que pour tenir ensemble la diversité des acteurs qui concourent à l'éducation d'un jeune, et la nécessité de faciliter la construction de l'unité intérieure de ce même jeune – ce qui est la condition de sa liberté personnelle –, il convient de réfléchir à l'équilibre de ces trois piliers de l'éducation.

Il n'est évidemment pas question, je l'ai déjà dit, de faire comme si tout le monde pouvait déjà et spontanément tenir ensemble les trois exigences de la vie chrétienne. Mais entre admettre ce point de départ et s'y résigner, il y a tout l'espace de la mission « pastorale » de l'enseignement catholique. Je donne à cet adjectif « pastorale » sa signification la plus large et la plus profonde en même temps : veiller à ce que l'École propose à tous ceux qui y vivent, dans le respect de leurs convictions personnelles, la possibilité de rencontrer la Tradition vivante de l'Église. Que l'on me comprenne bien : c'est l'École qui est catholique, et c'est elle qui doit s'interroger sur ce qu'elle propose et sur la manière dont elle le fait. Il n'est pas dit que tous les élèves et tous les enseignants sont catholiques à titre personnel et il n'est pas dit que tous recevront ce qui est proposé. Et j'ajoute, à la suite du « rapport Dagens⁷ » que la manière de proposer est aussi « révélatrice » que le contenu proposé. Cela est particulièrement vrai en matière d'éducation chrétienne, si l'on souhaite vraiment que l'Évangile soit annoncé.

Comme nous y invitait Jacques Maritain, il convient sans doute de « distinguer pour unir ». Les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants mais, selon la grande perspective chrétienne, ils sont au service de la vocation de leurs enfants. Et l'École aussi, selon ses modalités propres, doit être au service de cette même vocation des jeunes auxquels elle s'adresse. Selon la perspective chrétienne, c'est à chaque personne qu'il appartient de décider de ses orientations fondamentales dans la vie. Nul ne devrait être contraint de subir une orientation familiale, professionnelle ou sociale. Comment aider un jeune (et donc tous les jeunes), à advenir à sa liberté personnelle, dans la conscience de ses responsabilités vis-à-vis d'autrui ? Ce que Hannah Arendt, citée par Marcel Gauchet, appelle « le souci du monde ». C'est toute l'équation que doivent résoudre, dans leur complémentarité, les familles, l'École et l'État, en tant qu'il est garant du bien commun de tous et de la liberté de chacun des citoyens.

Je viens de nommer trois partenaires concernés par l'éducation, mais dans le fait même de les interroger, j'en ai introduit un quatrième. Je parle ici de l'Église, en tant qu'elle doit porter le souci de cet appel adressé à toute personne, et particulièrement aux plus jeunes : que voulez-vous faire de votre vie ? Alors, si l'on veut faire tenir ensemble toutes ces exigences, tous ces appels, il convient d'esquisser un pilier complémentaire des deux premiers que sont la famille et l'école. En ce qui concerne l'enseignement catholique, ce troisième pilier est constitué par les mouvements de jeunes qui peuvent s'enraciner dans la tradition de l'Église. À côté de la famille, que l'on n'a pas choisie, à côté de l'école qui est obligatoire dans ses aspects proprement scolaires, il me paraît nécessaire de proposer à tous les jeunes qui le voudront des lieux et des temps pour un engagement dont ils seront les premiers responsables, à la mesure de leur maturité. C'est là qu'ils pourront apprendre à relire et à relier de façon « transversale » leurs divers centres d'intérêt. Pour le dire autrement, l'expérience montre que, pour devenir progressivement responsables de leur avenir et de leur liberté, les jeunes ont besoin de rencontrer sur leur chemin des éducateurs qui ne soient ni leurs parents ni leurs professeurs. Étant entendu que tous les parents et tous les professeurs peuvent être ces éducateurs du troisième type pour les enfants et les élèves des autres.

J'ajoute un autre élément : dans la plupart des diocèses, nous avons procédé à une réforme profonde du dispositif paroissial. Il me semble que le moment arrive où nous pouvons de nouveau nous interroger sur la relation qui peut se renouer entre les écoles, les collèges, les lycées et les

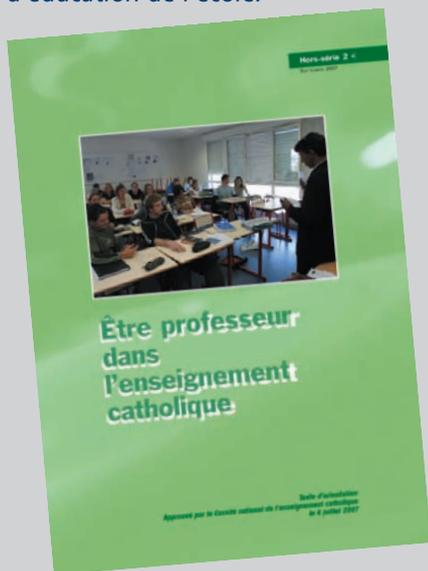
paroisses. Mais il sera sans doute très difficile, dans le monde très « spécialisé » qui est désormais le nôtre, de faire revenir la dimension liturgique de l'expérience chrétienne dans le temps proprement scolaire. Ne convient-il donc pas de s'interroger sur la manière dont cette dimension de célébration, qui est constitutive de la proposition chrétienne, pourrait retrouver une place fondatrice dans ce troisième pilier dont j'ai parlé ? Il est clair que des enfants dont les parents sont très engagés dans la vie de l'Église peuvent se « contenter » de leurs parents pour être initiés à la vie sacramentelle. Mais nous ne pouvons pas supposer que tous les enfants auront cette chance. Alors plutôt que de se renvoyer la responsabilité – « C'est aux parents d'y veiller », disent les uns ; « C'est à l'école catholique de le faire », disent les autres –, au lieu de ces alibis, ne peut-on imaginer une nouvelle alliance entre les familles, les établissements scolaires catholiques et les paroisses pour proposer des lieux et des temps plus riches, mieux identifiés et explicitement enracinés dans la grande Tradition sacramentelle de l'Église ?

Tel est le défi que me paraît devoir relever l'enseignement catholique dans la société française et européenne d'aujourd'hui : proposer aux jeunes qu'il scolarise des temps et des lieux qui seront pour eux des laboratoires de leur liberté et de leur responsabilité, grâce à la découverte vivante de la tradition évangélique.

7. Conférence des évêques de France, *Proposer la foi dans la société actuelle* – rapport présenté par M^{gr} Claude Dagens à l'assemblée plénière de Lourdes, 1994, Cerf, 1994.

 Le texte intégral de l'intervention de M^{gr} Hippolyte Simon est disponible sur www.enseignement-catholique.fr

« Un message de reconnaissance et de confiance aux professeurs, premiers acteurs de la mission d'enseignement et d'éducation de l'école. »



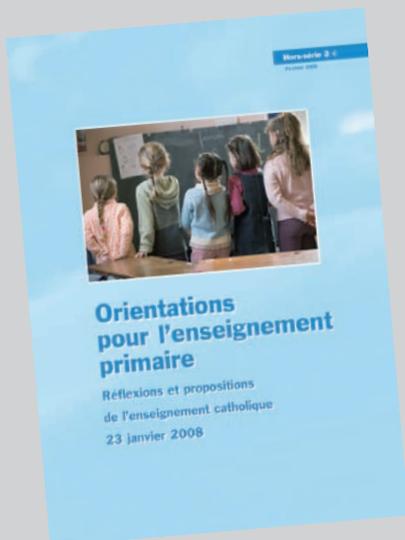
Texte d'orientation approuvé par le Comité national de l'enseignement catholique, le 6 juillet 2007.

« Après avoir réfléchi sur la place des parents, des gestionnaires, puis des enseignants, il n'est que légitime de vouloir reconnaître le rôle essentiel tenu par les adjoints en pastorale scolaire. »



Un texte approuvé par le Comité national de l'enseignement catholique, le 9 novembre 2007.

La contribution de l'enseignement catholique au projet de réforme de l'école primaire.



Réflexions et propositions de l'enseignement catholique, 23 janvier 2008.

« Le fonctionnement d'un conseil d'établissement, celui d'un conseil de classe, d'un conseil de discipline ou des instances représentatives des personnels témoignent du regard porté sur chaque personne. »



Un texte promulgué par la Commission permanente, le 11 mai 2007.

LES TEXTES DE RÉFÉRENCE DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

L'exemplaire : 2 €

Nom / Établissement :

Adresse :

Code postal : Ville :

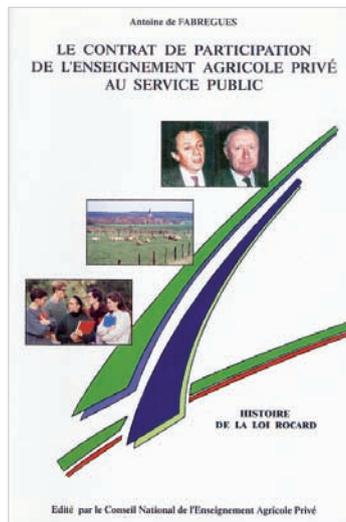
Souhaite recevoir : ex. de « Être professeur dans l'enseignement catholique » ex. de « L'adjoint en pastorale scolaire »

..... ex. de « Orientations pour l'enseignement primaire » ex. de « Les instances de participation... »

2 € l'exemplaire (frais de port compris) / 1 € l'exemplaire à partir de 100 ex. (hors frais de port)

Ci-joint la somme de : € à l'ordre du SGEC, 277 rue Saint-Jacques - 75240 Paris Cedex 05. Tél. : 01 53 73 73 71.

IV. Réflexions sur la loi Rocard



L'enseignement
agricole privé
« participe »
au service public

Une application
rigoureuse,
enracinée
et féconde

Yvon Le Norcy, secrétaire général du Conseil national de l'enseignement agricole privé (Cneap) revient ici sur les principes de la loi n° 84-1285, dite loi Rocard. Ce texte, qui marque la reconnaissance de l'enseignement agricole privé dans la diversité de ses statuts et de ses pédagogies, demanderait à être étendu pour aller au-delà de la seule formation initiale sous statut scolaire et prendre en compte l'apprentissage, la formation continue et même la formation tout au long de la vie.

L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE PRIVÉ « PARTICIPE » AU SERVICE PUBLIC

Principes majeurs de la loi Rocard du 31 décembre 1984

Premier principe. Comme la loi n° 84-579 du 9 juillet 1984 l'a précisé quelques mois plus tôt pour l'enseignement agricole public, la loi Rocard du 31 décembre 1984 fait de chaque structure de l'enseignement agricole privé, non seulement un établissement d'enseignement, mais aussi un établissement de formation d'apprentis et d'adultes, un instrument de développement agricole et territorial, un lieu d'expérimentation et enfin un moyen pour l'État de mener des actions de coopération internationale. Cependant ces différentes missions ne sont pas une création de la loi. Cette loi, d'une certaine manière, a sanctuarisé et solennisé ce que l'enseignement agricole a réalisé depuis sa création au début du XIX^e siècle.

Le deuxième principe fort est de reconnaître l'enseignement agricole privé dans la diversité de ses statuts et de ses pédagogies. Ainsi, elle fait de l'association responsable son partenaire au contrat et de l'établissement le moyen de ce contrat. Dans la loi Debré, c'est le contraire : l'établissement est sous contrat et l'organisme de gestion est le moyen du contrat. Le deuxième élément à retenir dans ce principe réside dans le fait d'inscrire trois régimes d'établissements agricoles : un régime pour les établissements publics ; un régime pour les établissements privés à temps plein qui ont des références pédagogiques comparables à celles des établissements publics mais qui ont aussi des modalités différentes de fonctionnement, de projet et d'organisation (ce qui correspond à l'enseignement catholique agricole réuni dans le Cneap) ; et enfin un régime pour une catégorie d'établissements particuliers privés qui pratiquent une alternance dès la classe de 4^e : cela concerne essentiellement les Maisons familiales rurales (MFR).

Le troisième principe réside dans l'affirmation que ces établissements sous contrat participent au service public. Le verbe « participer » est fort : ils ne sont pas un service public *bis*, mais ils participent à ses missions. Ceci explique pourquoi les missions des établissements agricoles privés sous contrat sont à deux mots près les mêmes que celles confiées aux établissements publics. L'État demande aux établissements de « participer à faire » : la manière dont ils mènent leurs actions, c'est eux qui la choisissent.

Des principes complémentaires

Par ailleurs, il est utile de rappeler quelques grands principes complémentaires, notamment celui du respect de la liberté de conscience. Une disposition formulée différemment du respect du caractère propre. En effet, en 1984, on passe sous contrat certes des établissements qui sont confessionnels et pour lesquels l'expression « caractère propre » aurait été simple à inscrire dans la loi, mais aussi des établissements pour lesquels les dimensions confessionnelles n'étaient pas intégrées dans les projets éducatifs. Cela a permis à l'enseignement catholique de se reconnaître dans deux expressions aussi importantes l'une que l'autre, le « caractère propre » et la « liberté de conscience ».

Il convient également de remarquer d'autres particularités de ce contrat d'association avec l'État.

Dès 1984, il est inscrit que le contrat ne peut être signé que pour des formations inscrites au schéma prévisionnel des formations. Cela veut dire que l'enseignement agricole est organisé premièrement selon un schéma national prévisionnel et non pas une carte scolaire, et deuxièmement dans la limite des crédits disponibles.

La loi prend aussi acte du fait que plus de la moitié des élèves est interne en raison du maillage territorial large des 1 000 établissements agricoles. Devant la nécessité de prendre en compte le fait qu'une majorité des élèves sont boursiers et que les coûts de l'immobilier, de la restauration et de l'encadrement ne peuvent être totalement à la charge des familles, le Parlement a voulu que l'internat soit aidé par l'État à 50 % de ses charges de fonctionnement pour respecter la liberté de choix des familles.

Par ailleurs, il faut préciser que deux autres catégories d'établissements peuvent également passer contrat avec l'État : les écoles d'ingénieurs ainsi que les instituts de formation de maîtres et de chefs d'établissement. Ainsi, dès 1985, notre institut de formation à Angers fut sous contrat. Bien avant les accords Lang-Cloupet, l'État avait donc décidé de contribuer à la formation non pas à partir d'une convention annuelle comme cela est le cas pour les personnels enseignants de l'enseignement général, technique et professionnel, mais à partir d'une contractualisation pour cinq ans. Quant aux écoles d'ingénieurs, si elles sont sous contrat, c'est parce que le ministère de l'Agriculture considère qu'il y a continuité du système éducatif, de la classe de 4^e à la fin de l'enseignement supérieur. On ne dissocie pas des classes de collège, de lycée, et l'enseignement supérieur dit long.

Enfin, la loi contient l'affirmation de l'autorité du chef d'établissement. Si dans la loi Debré rien n'est écrit sur ce sujet, l'article 4 de la loi Rocard, devenu article L. 813-8 du Code rural, affirme l'autorité du chef d'établissement : « Dans les établissements dont les formations sont dispensées dans les conditions prévues au premier alinéa [...], l'association ou l'organisme responsable, et lié à l'État par contrat, désigne le chef d'établissement [...]. Cette désignation est aussitôt notifiée à l'autorité administrative. Le chef d'établissement détient l'autorité au sein de l'établissement. »

L'entité établissement est donc bien placée sous l'autorité du chef d'établissement ; celle-ci découle du contrat ; le chef d'établissement participe au recrutement de ses collaborateurs, il les note, même si ceux-ci sont des personnels contractuels de droit public et sont recrutés par l'État. L'autorité académique ne peut pas nommer, si le chef d'établissement ne propose pas.

Une attention soutenue de la part des professionnels

Au début des années 80, pour leur part, les responsables professionnels attentifs à des solutions de pérennité de la vie économique, sociale et culturelle de leur secteur, étaient très soucieux de ne pas voir affaiblir l'enseignement agricole. Pendant que se préparait la loi Rocard, les États généraux de l'enseignement agricole et de la formation des ruraux, tenus en 1985, avaient également mis ce

sujet à l'ordre du jour. Ce fut une occasion pour les professionnels de s'exprimer sur les missions de l'enseignement agricole, les niveaux des formations, les modalités de fonctionnement, le maillage territorial et le schéma national des formations. En revanche, sur le statut des établissements, des points de vue différents furent émis, certains étant favorables à un statut de droit public pour les enseignants, et d'autres souhaitant un système de simples subventions pour garder davantage de liberté d'organisation.

Une identité pédagogique spécifique

Cette loi Rocard a en outre permis de décliner l'identité de l'enseignement agricole sous trois aspects originaux : d'abord une existence spécifique notamment au travers de la conjugaison de trois voies de formation et de la pratique de l'alternance en collège et lycée avec pour conséquence la préparation du baccalauréat par alternance. Ensuite un schéma national prévisionnel des formations qui cadre les filières de formation, leurs niveaux et leurs formes pour cinq années. Enfin une réforme pédagogique, préparée depuis 1978, mettant en place la création de filières modulaires, pluridisciplinaires et un contrôle certificatif en cours de formation ; ce contrôle certificatif accordant presque 50 % de la valeur du diplôme a constitué une véritable anticipation pédagogique, vingt-cinq ans avant d'être admise dans d'autres propositions éducatives de l'État.

Une loi à élargir ; des établissements à faire vivre en réseau

En conclusion, si une relecture de cette loi est à entreprendre aujourd'hui, il y aurait manifestement un point à adapter. Le contrat passé entre l'association et l'État ne concerne que la formation initiale sous statut scolaire. Or, actuellement, on voit bien qu'il faudrait pouvoir élaborer un contrat avec l'État et les collectivités territoriales concernées, qui prenne en compte l'apprentissage, la mission de formation continue et même la mission globale de formation tout au long de la vie.

D'autre part, en fonction de la déprise démographique de certains territoires et de formations dispensées dans des établissements de trop petite taille, une seconde attention devrait être portée aux réseaux d'établissements. Ceux-ci, évitant les fusions et respectant chaque établissement avec son autonomie juridique, économique et pédagogique, doivent constituer un ensemble cohérent piloté par un seul et même projet. En effet, la concentration sur un nombre de sites limité aurait des conséquences majeures, car si l'enseignement agricole n'est plus « dispersé » sur l'ensemble du territoire, alors il perd son sens et ses responsabilités liés à sa mission fondamentale de service des territoires et des personnes qui y vivent.

À la fois journaliste et enseignant, Antoine de Fabrègues a été, pendant trente ans, un observateur attentif des mutations du système éducatif français et plus particulièrement de l'enseignement catholique. En 1995, il signe un ouvrage consacré à la loi Rocard¹ dont le vote, onze ans plus tôt, a inauguré une « ère nouvelle et féconde » pour l'enseignement agricole privé.

UNE APPLICATION RIGOUREUSE, ENRACINÉE ET FÉCONDE

Dans l'histoire de la V^e République, 1984 est une année charnière : après la manifestation du 24 juin qui a vu converger vers la Bastille plus d'un million de Français pour défendre la liberté de l'enseignement, Alain Savary donne sa démission, suivie quelques jours après de celle de tout le gouvernement de Pierre Mauroy. [...] Comme par enchantement, la querelle scolaire s'apaise, dès l'été, par l'annonce de « mesures simples et pratiques » que propose Jean-Pierre Chevènement².

Tandis que l'actualité braque ses projecteurs sur ces combats que les grandes vacances vont apaiser, le Parlement adopte le 9 juillet une loi portant rénovation de l'enseignement agricole public. Fin novembre et début décembre 1984, l'Assemblée nationale et le Sénat votent quasiment à l'unanimité (les communistes s'abstiennent) la loi portant réforme des relations entre l'État et les établissements d'enseignement agricole privé. Et, le 31 décembre 1984, le président de la République, François Mitterrand, promulgue cette loi, communément appelée « Loi Rocard ». Sur le moment, mis à part un journaliste du *Monde* qui signale la « prouesse » du ministre de l'Agriculture, l'événement est loin de faire « la une » des médias et passe même un peu inaperçu de l'ensemble de l'opinion.

L'enseignement agricole privé occupe alors une place majeure dans le secteur de l'enseignement agricole. Il a la particularité de ne pas dépendre du très puissant ministère de l'Éducation, mais du ministère de l'Agriculture. Il est très profondément enraciné dans le milieu paysan qui participe de très près à son fonctionnement dans le cadre d'associations de gestion, aux côtés des éducateurs et des parents. C'est un aspect essentiel de son caractère propre. Depuis des années, il n'a ménagé ni son dynamisme ni son imagination pour être au rendez-vous de la véritable révolution qu'a connue la production agricole. Malheureusement, ces efforts n'ont pas été accompagnés des mesures qui auraient pu lui donner les moyens de remplir sa mission dans des conditions satisfaisantes.

En 1981, quand François Mitterrand est élu à la présidence de la République, l'enseignement agricole privé traverse des heures difficiles que les projets de nationalisation rendent un

peu plus sombres. À la fin de cette année, le 12 décembre, 20 000 personnes se rassemblent à Pontivy pour manifester leur inquiétude et leur mécontentement devant l'insuffisance des crédits alloués à l'enseignement agricole privé. L'abbé Michel Commault, président de l'Uneap [*Union nationale de l'enseignement agricole privé*], intervient pour tenir des propos qui feront date. Partant de la très belle parabole du fils prodigue de l'Évangile de Luc, il raconte une histoire bien plus sombre : « Un homme avait deux fils qu'il devait nourrir. À l'un, il donnait une ration normale, deux mille calories qu'il augmentait chaque année de 15 à 20 %. À l'autre, il donnait quatre fois moins. En 1980, il donne quatre cents calories à ce pauvre affamé. En 1981, il lui promet quatre cent quatre-vingt-dix calories mais en retire trente de sa pauvre assiette. En 1982, la troisième année, le père injuste annonce à ce fils qui se mourait que sa ration serait la même que l'année précédente. Alors le fils amaigri, dans un sursaut, s'était redressé et avait dit : "Non." Un non puissant qui avait retenti dans tout le pays. Ce fils affamé, vous l'avez compris, c'est l'enseignement agricole privé. Et aujourd'hui, il se dresse et dit "Non". Un non qui retentit à travers la France entière pour arriver jusqu'aux oreilles de l'État. » Cet appel de l'abbé Commault, lancé du fin fond de la Bretagne, n'aura pas d'écho immédiat. Il faudra attendre, plus de deux ans, avec la publication de la loi du 31 décembre 1984, pour qu'il reçoive une réponse à sa mesure.

Promulguée – jour pour jour – un quart de siècle après la loi Debré, cette loi constitue pour l'enseignement agricole privé une avancée réelle. En la replaçant dans le fil de l'histoire de ces vingt années qui la précèdent et la rendent de plus en plus attendue et des dix années qui la suivent en en permettant la réelle application, sa portée s'éclaire.

Le nouveau dispositif qu'elle propose constitue une réponse réfléchie parce que concertée et mûrie à des questions jusqu'alors restées en suspens : la participation des établissements privés au service public d'éducation dont l'enseignement agricole est une composante originale, l'orientation de ce service vers l'avenir en tenant compte de l'évolution des diverses formes de l'agriculture et de la vie

rurale, et l'instauration d'une politique de relation entre les établissements agricoles privés basée sur le régime des contrats qui clarifie droits et devoirs de chacun. Constructive et novatrice, la loi du 31 décembre 1984 a fait l'objet d'un consensus exceptionnel, probablement unique dans l'histoire de l'enseignement sous la V^e République. N'est-ce pas un des résultats, certes discret, mais le plus immédiat et le plus concret, du 24 juin 1984 ?

[...]

Michel Rocard s'est comporté, en la circonstance, en véritable homme politique. Il a su, en effet, prendre quelques distances, par rapport à ceux qui, dans son milieu, poussaient à la guerre et à la radicalisation. À un certain moment, Alain Savary et lui ont été très seuls. Ni l'un ni l'autre n'ont faibli dans leur volonté de trouver une solution qui corresponde au bien commun. Alain Savary y a beaucoup perdu, sauf la reconnaissance de l'Histoire qui, à la longue, n'est pas toujours complètement ingrate. Michel Rocard a agi dans la discrétion, se gardant bien de se mettre en avant et d'en tirer le moindre profit personnel, soucieux avant tout d'apporter une solution constructive à un problème dont il avait su comprendre l'intérêt et l'importance. Il a trouvé en ses conseillers un appui sans failles et en ses interlocuteurs de l'enseignement agricole catholique des responsables ouverts et loyaux. Du côté des pouvoirs publics, le « quatuor » Huchon, Carcassonne, Lyon-Caen, Nallet, et du côté de l'enseignement agricole privé, le « duo » Caffarelli-Girard ont été la cheville ouvrière d'une loi qui, après dix ans, peut être l'objet d'une appréciation objective.

Le principe de la participation des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles privés au service public sur la base d'un partenariat organisé et responsable est devenu une réalité. Comme l'écrit en janvier 1990 Gérard de Caffarelli, ce principe donne satisfaction : « Il associe le dynamisme éducatif des établissements privés à celui des établissements publics pour le bien des jeunes, des professions auxquelles il prépare et du pays qui ainsi unit ses forces pour la modernisation du secteur agricole et agro-alimentaire et le maintien de son espace rural. Il confère aux enseignants un type de statut qui les associe à l'établissement dans un projet pédagogique autonome et leur permet de recevoir de l'État la juste reconnaissance de leur travail, de leur qualification et de leur carrière. Ainsi ce type de contrat a engagé l'État à accorder aux enseignants de notre secteur l'ensemble des décisions prises pour la revalorisation de la formation enseignante. Ce partenariat basé sur la relation entre les associations responsables des établissements et l'État s'avère équilibré et porteur de l'initiative globale du milieu : profession agricole, parents d'élèves, chefs d'établissement et enseignants... Liberté de conscience, égal accès de tous à l'enseignement, liberté de l'enseignement. Cette trilogie de principes à laquelle nous sommes attachés permet de lier les valeurs républicaines et celles de notre enseignement agricole catholique au sein d'un État pluraliste. »

Sans doute, certains pourront avancer que l'application de la loi ne s'est faite qu'avec lenteur, puisqu'il faudra attendre près de quatre ans, le 14 septembre 1988, pour que paraisse le premier décret d'application liant l'État et l'association de l'établissement. Mais entre la lenteur mais la détermination et l'obstination de la tortue et la rapidité mais le retard et le mépris du lièvre, chacun connaissait ses classiques et sut choisir. Les agriculteurs savent mieux que quiconque qu'on ne joue pas avec le temps et qu'il est le prix à payer de la réussite et des moissons fécondes.

Le décret d'application du 14 septembre 1988 sur le contrat entre l'État et l'établissement a été élaboré avec le souci d'assurer un équilibre satisfaisant pour tous entre enseignement public et enseignement privé, dans le cadre d'une saine émulation entre ces différentes catégories d'établissements. Les dispositions du texte définissent les garanties que le contrat de participation au service public apporte aux usagers, c'est-à-dire aux familles, aux associations ou organismes responsables, aux enseignants, aux formateurs et aux directeurs. C'est le 1^{er} janvier 1990 que les contrats État-Établissements ont pris effet, en application du décret de septembre 1988. Il a fallu du temps. Ce n'était ni de la mauvaise volonté ni des difficultés de dialogue. Mais passer d'une situation ancienne à une situation nouvelle soulevait des problèmes délicats. Comme le soulignait Henri Nallet, ministre de l'Agriculture et de la Forêt, il fallait « réussir l'atterrissage », gérer cette transition sans compromettre le climat de confiance à entretenir avec les établissements et les enseignants.

Le décret du 20 juin 1989 est relatif aux contrats liant l'État et les enseignants. Jusqu'alors, ces derniers relevaient du droit du travail et bénéficiaient le plus souvent de conventions collectives. Avec la mise en œuvre de ce nouveau décret, leur statut juridique va complètement changer. Désormais ils seront liés à l'État par un contrat de droit public et directement rémunérés par lui.

Pratiquement cinq ans après le vote de la loi Rocard, le 19 décembre 1989, c'est au Puy-en-Velay (Haute-Loire) [...] que le ministre de l'Agriculture et de la Forêt, Henri Nallet, est venu signer les premiers contrats enseignants. [...]

[Quant à] la subvention de fonctionnement, [elle] a augmenté de manière sensible. [...] [Mais] malgré cette progression, un problème de fond demeure : son calcul. En principe, celui-ci doit être déterminé en tenant compte du coût des charges correspondantes supportées par l'État pour les élèves de l'enseignement agricole public [...]. Dans les faits, malgré la croissance de cette subvention, son montant a été versé aux associations responsables, sans que celui-ci puisse être évalué à partir de critères bien clairs. Le résultat est que chaque débat budgétaire et chaque exécution de loi de finances provoquent un difficile arbitrage qui ne se

1. Antoine de Fabrègues, *La loi Rocard (1984) - le contrat de participation de l'enseignement agricole privé au service public*, Conseil national de l'enseignement agricole privé.

2. Il a succédé à Alain Savary au poste de ministre de l'Éducation nationale (ndlr).

conclut qu'en fin d'exercice créant ainsi des difficultés importantes de gestion prévisionnelle.

Dans l'immense chantier de réforme pédagogique mis en œuvre par le ministre de l'Agriculture à partir de 1985 [...], l'enseignement agricole privé va œuvrer sans réserves. C'est même probablement dans ce domaine prioritaire que la participation des établissements privés sous contrat au service public de l'éducation institutionnalisée par la loi Rocard va donner toute sa mesure. La conduite de cette rénovation pédagogique offrait l'occasion d'une pratique concrète d'une nouvelle relation entre l'enseignement agricole privé et l'État. Le CNEAP a donc tenu à être présent à toutes les étapes de l'élaboration des nouvelles procédures de formation dont ses élèves seraient les premiers bénéficiaires. [...]

Cet engagement résolu du CNEAP dans la rénovation de l'enseignement agricole a montré à tous, sans arrogance, la force des convictions pédagogiques et éducatives qui animaient l'enseignement agricole catholique. Ce partenariat a été facilité, sans doute, par un vrai consensus sur les objectifs à atteindre : un enseignement moderne et adapté aux besoins personnels et professionnels des jeunes en formation. En même temps, chacun des partenaires n'a pas perdu son identité. Il l'a au contraire renforcée en apprenant à identifier qui il est et qui est l'autre. En repérant les compétences et les différences, chaque partenaire loin de « perdre son âme », a renforcé sa propre identité en apportant sa propre pierre à l'édifice commun. C'est cette ère nouvelle et féconde que la loi Rocard a inaugurée et permise.

LOI N° 84.1285 DU 31 DÉCEMBRE 1984
(Dernière mise à jour : 23 février 2005)

L.813-1 : OBJET DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AGRICOLES PRIVÉS
Loi n° 84.1285 du 31.12.84, Art. 1

Article modifié par la loi n° 99-574 du 9 juillet 1999

Les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles privés dont l'association ou l'organisme responsable a passé un contrat avec l'État participent au service public d'éducation et de formation. Ils relèvent du ministre de l'agriculture. Leurs enseignements sont dispensés dans le respect des principes de liberté de conscience, d'égal accès de tous à l'éducation et de liberté de l'enseignement, qui implique notamment qu'un tel établissement puisse, à ces conditions, naître d'une initiative privée.

L'enseignement et la formation professionnelle agricoles dispensés par les associations ou organismes mentionnés au premier alinéa ont pour objet d'assurer, en les associant, une formation générale et une formation technologique et professionnelle dans les métiers de l'agriculture, de la forêt, de l'aquaculture, de la transformation et de la commercialisation des produits agricoles ainsi que dans d'autres métiers concourant au développement de ceux-ci, notamment dans les domaines des services et de l'aménagement de l'espace agricole, rural, forestier, de la gestion de l'eau et de l'environnement.

Ils contribuent au développement personnel des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires, à l'élévation et à l'adaptation de leur qualification et à leur insertion professionnelle et sociale.

Ils remplissent les missions suivantes :

- 1° Ils assurent une formation générale, technologique et professionnelle initiale ou continue ;
- 2° Ils participent à l'animation du milieu rural ;
- 3° Ils contribuent aux activités de développement, d'expérimentation et de recherche appliquée ;
- 4° Ils participent à des actions de coopération internationale, notamment en favorisant les échanges et l'accueil d'élèves, apprentis, stagiaires et enseignants.

L'enseignement et la formation professionnelle agricoles privés sont organisés dans le cadre de l'éducation permanente,

selon les voies de la formation initiale et de la formation continue, sans que dans ce dernier cas leur mise en œuvre relève du contrat prévu au premier alinéa du présent article.

L.813-2 : MISSIONS DE L'ÉTABLISSEMENT SOUS CONTRAT
Loi n° 84.1285 du 31.12.84, Art. 2

Article modifié par la loi n° 99-574 du 9 juillet 1999

Les formations de l'enseignement agricole privé peuvent s'étendre de la classe de quatrième du collège jusqu'à la dernière année de formation de techniciens supérieurs. Ces formations sont organisées de façon à faciliter les poursuites d'études, les changements d'orientation et le passage entre les formations sous contrats de travail de type particulier et celles sous statut scolaire. Les élèves, étudiants, apprentis et stagiaires disposent de l'ensemble des informations de nature à leur permettre l'élaboration d'un projet d'orientation. Ils bénéficient notamment d'une information sur l'évolution de la demande de qualification, les professions et les formations qui y préparent.

Les formations assurées par l'enseignement et la formation professionnelle agricoles privés sont dispensées suivant des programmes et référentiels nationaux, qui en précisent respectivement le contenu et les objectifs et qui sont arrêtés soit par le ministre de l'agriculture, soit conjointement par le ministre de l'agriculture et le ministre de l'éducation nationale, soit par le ministre de l'éducation nationale. Ces formations sont organisées en cycles. Là où le besoin existe, des actions permettant la connaissance et la diffusion des langues et cultures régionales sont organisées dans les établissements.

Des enseignements artistiques sont assurés à titre obligatoire ou facultatif dans les établissements mentionnés au présent article.

Sous réserve des dispositions des articles L. 115-1, L. 900-2 et L. 980-1 du code du travail, les formations dispensées par l'enseignement général, technologique et professionnel et la formation professionnelle agricoles privés sont sanctionnées par des diplômes d'État ou des diplômes nationaux reconnus équivalents aux diplômes de même niveau de l'enseignement général, technologique et professionnel. Chaque établissement privé d'enseignement et de formation professionnelle agricoles établit un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en

œuvre des programmes et référentiels nationaux mentionnés à l'article L. 811-2 ainsi que les actions relevant de l'autonomie pédagogique de l'établissement. Il comporte une partie relative à l'évolution des structures pédagogiques. Le projet d'établissement est élaboré et adopté dans les conditions prévues par l'article 18 de la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 précitée pour une durée de trois à cinq ans. La mise en œuvre du projet d'établissement fait l'objet d'une évaluation dans des conditions fixées par le ministre de l'agriculture.

Les dispositions de l'article L. 811-3 sont applicables aux établissements d'enseignement agricole privé sous contrat.

L.813-3 : AIDE FINANCIÈRE DE L'ÉTAT
Loi n° 84.1285 du 31.12.84, Art. 3

L'association ou l'organisme responsable d'un établissement d'enseignement agricole privé doit, lorsqu'il désire que cet établissement participe au service public et bénéficie à ce titre d'une aide financière de l'État, demander à souscrire un contrat avec l'État. Par ce contrat, l'association ou l'organisme s'engage notamment :

- 1° À se conformer, pour les filières prévues dans ce contrat, au schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole mentionné à l'article L. 814-2 ;
- 2° À offrir aux élèves des formations dispensées par des personnels qui présentent les qualifications requises par la réglementation en vigueur ;
- 3° À respecter les programmes nationaux et, dans le cadre de leur projet pédagogique, à préparer les élèves aux diplômes d'État de l'enseignement agricole ;
- 4° À se prêter aux contrôles administratifs, pédagogiques et financiers de l'État ;
- 5° À respecter les droits et à faire respecter les obligations de ses personnels, tels qu'ils sont prévus aux articles suivants.

L'État ne peut contracter que pour les formations qui correspondent aux besoins définis par le schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole et dans la limite des crédits inscrits à cet effet dans la loi de finances.

Toute modification du schéma prévisionnel peut entraîner la révision du contrat.

Des contrats types sont approuvés par décret en Conseil d'État.

V. En perspective



D.P.

L'Évangile suscite des libertés

par Claude Berruer
Adjoint au secrétaire général
de l'enseignement catholique

Le Bon Pasteur
de Philippe
de Champaigne

L'ÉVANGILE SUSCITE DES LIBERTÉS

Je crois en Dieu, le Père Tout-Puissant... », « Notre Père, que ta volonté soit faite », les « dix commandements »... Voilà des expressions sorties de leur contexte qui peuvent alimenter des représentations erronées de Dieu, un Dieu qui exerce une puissance écrasante, un Dieu qui impose sa volonté, un Dieu qui, sans cesse, commande... Un Dieu, donc, qui opprime et contraint les libertés. L'Église peut être aussi présentée comme libéricide : les dogmes contre la liberté de pensée, la défense de la foi contre la science et la raison, les prescriptions morales contre la liberté personnelle...

Il est bien évidemment des moments de l'histoire où l'Église a pu user avec excès du pouvoir temporel que lui donnaient les circonstances, au risque de brouiller le message évangélique. Le contexte contemporain, les rapports renouvelés de l'Église aux États, l'évolution des relations de l'Église à la société, la recherche constante d'un dialogue culture et foi permettent de mettre en lumière combien l'Évangile suscite des libertés. « Il est possible de reconnaître aujourd'hui – et c'est une nouveauté considérable – que la foi chrétienne implique une culture de la liberté personnelle, et non pas de l'autorité contraignante, comme on le lui a reproché si souvent. L'affaiblissement institutionnel de l'Église s'accompagne donc d'une découverte de ce qu'est le christianisme dans sa vérité : non pas un système qui s'imposerait de l'extérieur, mais un appel adressé à la conscience et à la liberté de chaque être humain¹. »

Le magistère de l'Église rappelle combien la liberté constitue l'un des fondements de la liberté humaine. « Cette liberté, nos contemporains l'estiment grandement et ils la poursuivent avec ardeur. Et ils ont raison² », nous rappelle le Concile Vatican II qui a plus particulièrement encore médité sur la liberté religieuse : « Le Concile du Vatican déclare que la personne humaine a droit à la liberté religieuse. Cette liberté consiste en ce que tous les hommes doivent être soustraits à toute contrainte de la part soit des individus, soit des groupes sociaux et de quelque pouvoir humain que ce soit, de telle sorte qu'en matière religieuse nul ne soit forcé d'agir contre sa conscience, [...] en privé comme en public, seul ou associé à d'autres³. »

Une liberté enracinée dans la tradition biblique

Toute la tradition biblique est appel à la liberté par un Dieu qui vient pour libérer. L'Alliance proposée par l'Ancien Testament se comprend dans la figure privilégiée de l'exode, comme libération de l'esclavage : « Le Seigneur dit : « [...] Je suis descendu pour le [mon peuple] délivrer de la main des Égyptiens⁴ [...] » La Bonne Nouvelle de l'Évangile est message de libération, comme le proclame Jésus dès

son discours inaugural à la synagogue de Nazareth, en citant Isaïe : « L'Esprit du Seigneur DIEU est sur moi. Le SEIGNEUR, en effet, a fait de moi un messie pour annoncer la bonne nouvelle aux pauvres ; il m'a envoyé proclamer aux captifs l'évasion, aux prisonniers l'éblouissement⁵ [...]. » Et le Christ, sans rien rejeter des exigences de la Loi, veut en permanence témoigner de la fidélité à Celui qui l'a envoyé en conjurant les contraintes stériles du formalisme ou du rite : « Le sabbat a été fait pour l'homme, et non l'homme pour le sabbat⁶. »

Il est bien entendu impossible d'être exhaustif. Nous proposons là un rapide parcours de quelques textes bibliques, pour questionner notre quête de liberté.

Dès les premiers livres de l'Ancien Testament, des limitations semblent mises à la liberté humaine : il est un interdit dans le jardin de l'Éden, et sur la route de la Terre promise, le peuple reçoit les tables de la Loi. Cela mérite qu'on s'y arrête.

Fonder la liberté sur l'interdit

L'épreuve de la liberté, le paradis, la chute (Gn 2-3)

L'homme est appelé au bonheur, comme nous le rappelle les premières pages de la Bible avec l'évocation du paradis, lieu de beauté et de profusion, de liberté absolue dans la relation à l'autre comme le suggère la nudité innocente et assumée. Pourtant cette liberté native est assortie d'un interdit : « Tu pourras manger de tout arbre du jardin, mais tu ne mangeras pas l'arbre de la connaissance du bonheur et du malheur car, du jour où tu en mangeras, tu devras mourir⁷. » Cet interdit a pu être, à de multiples reprises, commenté pour condamner l'arbitraire divin jaloux de sa toute-puissance. C'est d'ailleurs ce que le serpent suggère à Ève avec astuce : « [...] Dieu sait que, le jour où vous en mangerez, vos yeux s'ouvriront et vous serez comme des dieux⁸ [...]. »

Mais l'interdit est le rappel de la limite qui permet l'altérité, condition indispensable pour la relation et l'alliance. L'interdit n'est donc pas édicté pour empêcher, mais pour permettre ce maintien de la distance, qui, seul, autorise la respiration, la relation et la vie. Ma liberté n'a pas pour objet de me faire « comme » l'autre mais de me tenir devant l'autre, comme autre. « Cette limite inscrit la différenciation d'avec le Créateur, le divin, au cœur du monde humain, ce qui rend possible la relation avec lui. [...] Dans l'alliance, Dieu et l'humain [...] sont partenaires, chacun ayant à gagner, moyennant des engagements respectifs à tenir. L'arbre interdit symbolise donc la frontière qui permet à l'humain de se tenir avec et devant Dieu.

Dans ce sens, cette limite posée est nécessaire parce qu'elle est structurante⁹. »

L'interdit permet donc la relation, l'interdit est une condition de la relation libre parce qu'il institue précisément un espace, ce que dit le préfixe « inter » où le dire, la parole va pouvoir se déployer. Les interdits fondamentaux communs à toutes les civilisations ne limitent donc pas la liberté mais la fondent. Pensons à l'interdit de l'inceste qui, précisément, nie la différence, du meurtre qui nie l'autre et du mensonge qui dénature toute parole échangée et pervertit toute liberté.

La vraie liberté n'est donc pas l'absence d'interdits comme a pu le laisser croire le slogan de 68, « Il est interdit d'interdire ». L'interdit est précisément l'espace dans lequel la liberté peut se déployer.

Intérioriser la Loi

Le décalogue (Ex 20,2-17 ; Dt 5,6-22)

La Loi trouve particulièrement son expression dans le décalogue, qu'on lit à deux reprises dans l'Ancien Testament¹⁰. Les catéchismes de l'Église catholique en ont repris les dix commandements.

Il ne faut pas perdre de vue que, dans le texte biblique, les commandements sont articulés au mémorial de la sortie d'Égypte. « Moi, je suis le SEIGNEUR ton Dieu, qui t'ai fait sortir du pays d'Égypte, de la maison de servitude. [...] Tu te souviendras qu'au pays d'Égypte tu étais esclave et que le SEIGNEUR ton Dieu t'a fait sortir de là d'une main forte et le bras étendu¹¹. » Les commandements ne veulent donc pas contraindre, mais prolonger l'acte de libération. « Le Décalogue se comprend d'abord dans le contexte de l'Exode qui est le grand événement libérateur de Dieu au centre de l'ancienne Alliance. les "dix paroles" indiquent les conditions d'une vie libérée de l'esclavage du péché¹². »

Le décalogue énumère alors les devoirs envers Dieu, puis les devoirs envers autrui. Le centre du décalogue consacré au sabbat articule les deux dimensions puisque s'il faut respecter le sabbat, c'est aussi pour le repos de tous : « Tu ne feras aucun ouvrage, ni toi, ni ton fils, ni ta fille, ni ton serviteur, ni ta servante, ni ton bœuf, ni ton âne, ni aucune de tes bêtes, ni l'émigré que tu as dans tes villes, afin que ton serviteur et ta servante se reposent comme toi¹³. » Les commandements sont donc au service de la liberté du peuple et de la société.

Il est aussi fondamental de souligner que les commandements ne sont pas formulés à l'impératif, mais au futur simple de l'indicatif : « Tu ne feras aucune image sculptée [...]. Tu ne te prosterner pas devant ces dieux et tu ne les serviras pas [...]. » Ainsi le décalogue n'énumère pas des prescriptions, mais ouvre des chemins, ceux, justement, qui conduisent l'être humain à une vraie liberté, parce que conformes à la vérité de sa vocation. L'indicatif, les grammairiens le savent bien, est le temps du réel. C'est ainsi

que le texte ne nous dit pas « il faut », mais « tu peux », « tu pourras ». Ce recours au futur est d'ailleurs un compromis de traduction, pour rendre compte d'une forme verbale qui n'existe pas en français : l'inaccompli. Il faut alors entendre le décalogue comme un appel confiant : « Il est vrai que pour le moment, tu patauges un peu dans une mauvaise conception de Dieu (ou dans le mensonge, ou la convoitise), mais tu y arriveras, tu arriveras à adorer Dieu, à ne pas mentir, etc. Ce qui apparaît comme un ordre est aussi une promesse¹⁴. »

Le chemin est ainsi balisé pour que s'épanouisse pleinement notre humanité, mais il appartient bien à chacun de faire un choix, et de décider. Un texte du même livre biblique rappelle que tout être humain est devant une alternative : « Vois : je mets aujourd'hui devant toi la vie et le bonheur, la mort et le malheur [...]. Tu choisiras la vie pour que tu vives, toi et ta descendance, en aimant le SEIGNEUR ton Dieu, en écoutant sa voix et en t'attachant à lui¹⁵. » L'être humain est donc bien renvoyé à sa liberté, est donc bien appelé à un engagement. C'est là l'un des derniers discours de Moïse. Pour appeler au choix de la vie, il ne répète pas l'intégralité des commandements, mais rappelle l'importance d'être à l'écoute. La liberté ne part pas de rien, elle se fonde sur un appel, sur une relation. L'écoute de la parole de Dieu n'est pas contrainte, mais appel au bonheur. C'est la béatitude sur laquelle s'ouvre le livre des Psaumes :

« Heureux l'homme qui [...] se plaît dans la loi de Yahvé, [qui] murmure sa loi nuit et jour,

Il est comme un arbre planté près des ruisseaux¹⁶ [...]. »

Le discours de Moïse se situe à la veille de l'entrée en Terre promise. Les Hébreux vont donc posséder, enfin, une terre. Mais la propriété suffit-elle au bonheur, est-ce le seul objet du chemin parcouru et de la quête ? Le décalogue donné, peu de temps après la sortie d'Égypte, et cet appel à choisir la vie, par l'écoute, rappellent que s'il n'est pas illégitime de s'approprier, tout réside dans le sens qu'on donne au bien reçu ou acquis. La terre n'a de sens que si elle devient le lieu de vie d'une descendance nombreuse, comme la liberté n'a de sens que si elle sert la vie de tous et non pas la seule satisfaction de celui qui en use.

1. Claude Dagens, *Aujourd'hui l'Évangile*, Parole et Silence, 2009, p. 178.

2. *Gaudium et spes*, § 17.

3. *Dignitatis humanae*, §2.

4. Ex 3,7.

5. Lc 4,18, citant Is 61,1-2.

6. Mc 2,27.

7. Gn 2,16-17.

8. Gn 3,5.

9. Marie-Christine Bernard, *Les fondamentaux de la foi chrétienne*, Presses de la Renaissance, 2009, p. 65.

10. Ex 20,2-17 et Dt 5,6-22.

11. Dt 5,6 et 15.

12. *Catéchisme de l'Église catholique*, n° 2057.

13. Dt 5,14.

14. Mgr Michel Dubost, *Choisis dans la vie - prier les dix commandements*, DDB, 2009, p. 58.

15. Dt 30,15 et 19.

16. Ps 1,1a ; 2-3a.

S'il peut être une lecture réductrice du décalogue qui ne consiste qu'à « observer » les commandements, l'appel à « choisir la vie » suscite les libertés à suivre l'aspiration au bien. Ainsi la liberté fraye son chemin en passant de l'observation à l'aspiration. Le bonheur ne se construit pas en se libérant des interdits, ne se construit pas dans la transgression, mais se cherche dans une appropriation de la loi. La loi qui peut être aliénante lorsqu'elle est perçue comme extérieure devient source de libération lorsqu'elle est intériorisée.

Cette dynamique est illustrée dans le double récit des tables de la Loi dans l'Exode¹⁷. Dans le premier épisode, les tables de la Loi sont écrites de la main même de Dieu : « Quand il eut fini de parler avec Moïse sur le mont Sinaï, Il lui remit les deux tables du Témoignage, tables de pierre écrites du doigt de Dieu¹⁸. » La loi apparaît donc comme extérieure et, pendant ce temps, le peuple vit dans la transgression, en idolâtrant le veau d'or. Il y a une séparation absolue entre la Loi de Dieu et le comportement humain. Cette séparation est concrétisée par le geste de Moïse qui brise les tables de la Loi : « [...] voici qu'en approchant du camp, il aperçut le veau et des chœurs de danse. Moïse s'enflamma de colère ; il jeta de sa main les tables et les brisa au pied de la montagne¹⁹. »

Survient alors la pénitence du peuple, puis la relation régulière de Moïse avec Yahvé, dans la tente dressée à cet effet, devant le peuple rassemblé : « Tout le peuple voyait la colonne de nuée qui se tenait à l'entrée de la Tente, et tout le peuple se levait et se prosternait, chacun à l'entrée de sa tente. Yahvé parlait à Moïse face à face, comme un homme parle à son ami²⁰ [...] » Au cours du renouvellement de l'alliance, c'est Moïse qui écrit les dix paroles : « Yahvé dit à Moïse : “Mets par écrit ces paroles car selon ces clauses, j'ai conclu mon alliance avec toi et avec Israël.” Moïse demeura là, avec Yahvé quarante jours et quarante nuits. Il ne mangea ni ne but, et il écrivit sur les tables les paroles de l'alliance, les dix paroles²¹. »

Cette fois, Moïse, intercesseur pour le peuple, ne se contente pas de recevoir les tables écrites de la main de Dieu. Il écoute les paroles, et les met lui-même par écrit : la Loi reçue de Dieu est écrite de main d'homme. Il y a bien écoute, l'homme n'étant pas isolé en étant à lui-même sa propre référence. Mais il y a appropriation, intériorisation symbolisées par les quarante jours et quarante nuits passés par Moïse auprès de Yahvé.

Les tables de pierre peuvent aussi faire face à des cœurs de pierre... On peut être un observant de la Loi, sans ouvrir son cœur à l'autre. Le rappel de la Loi ouvre à un chemin de conversion. C'est le sens de la parole d'Ézéchiël : « [...] je vous donnerai un cœur nouveau, je mettrai en vous un esprit nouveau, j'ôterai de votre chair le cœur de pierre et je vous donnerai un cœur de chair. Je mettrai mon esprit en vous et je ferai que vous marchiez selon mes lois et que vous observiez et pratiquiez mes coutumes²². » Ce texte souligne bien que l'observation de la loi n'a de sens que dans une relation (désignée ici par l'esprit) donnant sens à la Loi qui, gravée

sur des tables de pierre, s'inscrit progressivement dans les cœurs de chair.

Libérer par la Parole

La femme adultère (Jn 8,1-11)

Dans l'Évangile de Jean, le récit de la femme adultère illustre cette inscription de la loi dans un cœur de chair. Les anciens et les scribes demandent que la Loi qui commande de lapider les adultères s'applique à la femme prise en flagrant délit. Or Jésus va renvoyer chacun à sa conscience « Que celui d'entre vous qui est sans péché lui jette le premier une pierre²³ ! » Et dans ce cœur à cœur avec soi-même, l'observation mécanique de la Loi trouve vite sa limite. Dans le même récit, nous voyons à deux reprises Jésus s'accroupir pour tracer des signes sur le sol, sur la poussière des dalles du Temple où la scène se passe. Nous ne saurons jamais ce que Jésus a écrit puisque le premier coup de vent en a effacé les traces. Contrairement à l'adage qui nous dit que les écrits restent, la force définitive de l'écrit est ici mise en cause. L'application stricte de la Loi aurait conduit cette femme à la mort, alors que Jésus va la rendre à la vie par sa Parole : « [...] Personne ne t'a condamnée ? [...] Moi non plus, je ne te condamne pas. Va²⁴ [...] » Le récit illustre ainsi fortement la parole libératrice de Jésus : « [...] je ne suis pas venu pour juger le monde, mais pour sauver le monde²⁵. » Jésus, pour autant, ne se montre pas laxiste vis-à-vis de la femme adultère puisque la fin du récit dit bien « [...] désormais ne pêche plus²⁶. » Ainsi est rappelée aussi la libération essentielle apportée par le Christ, celle du péché. Les eaux de la mer Rouge s'étaient ouvertes pour libérer les Hébreux de l'esclavage. Les eaux du baptême sauvent du péché et de la mort. La relation établie ouvre à la conversion, ouvre donc à l'appropriation par cette femme de la Loi. La Loi n'est pas une contrainte pour l'homme, mais chemin de libération.

Saint Paul le souligne dans la lettre aux Galates : « [...] mes frères, vous avez été appelés à la liberté ; seulement que cette liberté ne se tourne pas en prétexte pour la chair ; mais par la charité mettez-vous au service les uns des autres²⁷. »

Ainsi saint Paul résout-il l'opposition entre liberté et loi. Loin d'être un appel à la facilité, la liberté chrétienne est la plus exigeante des vocations, parce qu'elle est appel à l'amour : « [...] une seule formule contient toute la Loi en sa plénitude : *Tu aimeras ton prochain comme toi-même*²⁸. »

Un tel chemin n'est pas accessible à nos seules forces. Il y faut la puissance de l'Esprit. « Car le Seigneur, c'est l'Esprit, et où est l'Esprit du Seigneur, là est la liberté²⁹. »

Être ou avoir : quelle liberté ?

L'homme riche (Mc 10,17-27)

Voici un autre récit bien connu où s'affirme le respect de la liberté de la personne. L'homme que Jésus rencontre exprime une aspiration à l'idéal : « Bon maître, que dois-je faire pour avoir en héritage la vie éternelle³⁰ ? » À ce Juif observant les commandements, Jésus ouvre un nouveau chemin d'exigence : « Une seule chose te manque : va, ce

que tu as, vends-le et donne-le aux pauvres, et tu auras un trésor dans le ciel ; puis, viens, suis-moi³¹. » Exigence inaccessible à cet homme dans l'immédiat : « Mais lui, à ces mots, s'assombrit et il s'en alla contristé, car il avait de grands biens³². » Jésus ne fait rien pour retenir cet homme, laissé libre de ne pas prendre le chemin proposé. L'homme riche a-t-il néanmoins choisi la liberté, ou son départ précipité n'indique-t-il pas que ses richesses le retiennent, l'empêchent de satisfaire l'aspiration qui le taraude et qui l'avait amené à interroger Jésus ? Il ne part pas joyeux, mais sombre et triste...

Comme dans toute la Bible, Jésus invite au départ, au mouvement – « viens, suis-moi ». La liberté ne peut s'exercer qu'en quittant, en renonçant... L'Évangile ne manque pas d'interpellations, parfois provocantes, sur nos attachements. Attachements aux biens matériels, mais aussi attachements à nos relations. Les premiers disciples partent à la suite de Jésus, « laissant [...] leur père dans la barque avec ses employés³³ ». Jésus lui-même ne veut pas s'enfermer dans sa famille. Alors que sa mère et ses frères cherchent à lui parler, il proclame : « [...] quiconque fait la volonté de mon Père qui est aux cieux, celui-là m'est un frère et une sœur et une mère³⁴. » Plus brutalement encore, à un disciple qui demande un peu de temps pour ensevelir son père, Jésus répond : « Laisse les morts enterrer leurs morts ; pour toi, va-t-en annoncer le royaume de Dieu³⁵. » Jésus, enfin, refuse de se laisser enfermer dans des relations trop exclusives. Ses disciples le cherchent souvent alors qu'il se retire à l'écart pour prier ; les habitants de Capharnaüm voudraient le voir à leur seul service mais Jésus rétorque : « Allons ailleurs, dans les bourgs voisins, afin que j'y prêche aussi, car c'est pour cela que je suis sorti³⁶ » ; les compagnons d'Emmaüs souhaitent le garder près d'eux, mais Jésus s'esquive : « Leurs yeux s'ouvrirent et ils le reconnurent... mais il avait disparu de devant eux³⁷. »

La liberté est donc menacée par nos attachements trop exclusifs aux biens matériels ou à nos relations. L'ouverture des Béatitudes, « Heureux ceux qui ont une âme de pauvre car le Royaume des Cieux est à eux », n'est pas un éloge de la pauvreté matérielle, voire de la misère... C'est un appel à consentir à un dépouillement qui permet précisément la liberté.

« Une seule chose te manque », dit Jésus à l'homme riche. Ce qui lui manque, finalement, c'est... le manque qui permet l'attente, la disponibilité et l'accueil. La liberté ne se trouve donc pas dans la thésaurisation, dans la recherche exclusive du confort ou dans la satiété.

Vivre libre comme fils

Le Fils prodigue (Lc 15,1-32)

Dans l'Exode, le passage de l'Égypte au désert souligne bien les exigences de la liberté. La condition d'esclave n'est pas supportable car elle entraîne bien évidemment l'oppression, l'humiliation. Si les Israélites, en Égypte, connaissaient une relative satisfaction de leurs besoins élémentaires, s'ils étaient assurés de manger à satiété, ils

vivaient soumis, aliénés, emprisonnés. Ils quittent alors la prison d'Égypte pour le désert. Mais le désert n'est pas plus habitable que la prison. S'il n'y a plus de dépendance, la solitude et le manque sont aussi insupportables. Le désert fait alors prendre conscience du besoin de relation, du besoin de l'autre, des autres, du Tout-Autre.

Ce récit est une parabole pour notre temps. L'émancipation de l'individu, la légitime conquête de la liberté individuelle sont apparus comme une libération de l'oppression des autres sur la personne : pression du clan, de la famille, du groupe, de la société... Il est des liens qui oppriment, qui enchaînent, qu'il faut nécessairement combattre. Mais l'absence de liens est tout aussi anxiogène. Jamais, sans doute, l'individu n'a été aussi libre, mais aussi seul. Il est alors des liens à construire, ceux de la relation qui fait vivre, de la relation qui constitue la personne.

C'est pourquoi la dynamique de l'Écriture n'oppose pas la condition de l'esclave à la condition de l'homme libre, mais conduit de la condition de l'esclave à la condition de fils. « Car tous ceux qui sont conduits par l'Esprit de Dieu sont fils de Dieu³⁸. » La condition de Fils nous relie à un même Père : « Je serai pour vous un père, et vous serez pour moi des fils et des filles, dit le Seigneur tout-puissant³⁹. »

La liberté ne va donc pas sans la fraternité. La liberté ne se vit pas dans l'isolement, mais dans la relation et dans la solidarité. Une fraternité qui amène à reconnaître que chacun a besoin, pour construire sa liberté, de la présence et du regard de l'autre. Chacun ne se constitue comme être libre qu'en existant par la reconnaissance de l'autre. « [...] tu comptes beaucoup à mes yeux, tu as du prix et je t'aime⁴⁰ », dit Yahvé à son peuple. En même temps la fraternité oblige chacun à l'égard de l'autre : « Qu'as-tu fait de ton frère⁴¹ ? » demande Yahvé à Caïn.

La liberté interroge donc la relation.

Que nous dit l'Écriture de la posture du fils ? Si nous revenons au décalogue, la parole concernant l'amour à porter à ses parents dit bien : « Honore ton père et ta mère comme te l'a commandé Yahvé ton Dieu, afin que se prolongent tes jours et que tu sois heureux sur la terre que Yahvé ton Dieu te donne⁴². » L'amour dû aux parents n'est pas tourné vers le passé ; il est le chemin pour la propre croissance de fils et pour le bonheur. Nous sommes donc bien loin d'un culte des ancêtres : « Glorifie-les de t'avoir engendré. Ils t'ont donné

17. Ex 31,18 et 34,27-28.

18. Ex 31,18.

19. Ex 32,19.

20. Ex 33,10-11.

21. Exode, 34, 27-28.

22. Ez 36,26-27.

23. Jn 8,7.

24. Jn 8,10-11.

25. Jn 12,47.

26. Jn 8,10.

27. Ga 5,13.

28. Ga 5,14.

29. 2 Co 3,17.

30. Mc 10,17.

31. Mc 10,21.

32. Mc 10,22.

33. Mc 1,20.

34. Mt 12,50 ; Mc 3,31 et sq.

35. Lc 9,59.

36. Mc 1,37.

37. Lc 24,31.

38. Rm 8,14.

39. 2 Co 6,18.

40. Is 43,4.

41. Gn 4,9.

42. Dt 5,16.

la vie, mais ni le temps (de ta vie ; tes jours) ni l'espace. Voilà ton bonheur : tes jours sont à toi dès que tu reconnais de qui tu viens et où tu te trouves, sur la terre qui est à Yahvé ton Dieu, la terre qu'il te donne », commente Marie Balmory⁴³.

À cette parole du décologue répond aussi le verset de la Genèse : « C'est pourquoi l'homme quitte son père et sa mère et s'attache à sa femme, et ils deviennent une seule chair⁴⁴. » Être fils, c'est certes connaître son origine, reconnaître sa filiation, mais aussi quitter, à l'image de la vocation d'Abraham : « Quitte ton pays, ta parenté et la maison de ton père, pour le pays que je t'indiquerai⁴⁵. »

L'Évangile nous donne une très belle image de père dans la parabole du fils prodigue⁴⁶. Le fils prodigue va lui aussi quitter, s'éloigner : « [...] le plus jeune fils partit pour un pays lointain [...]. » Au début de la parabole, la relation du fils au père est réduite à la possession de biens « [...] Donne-moi la part de fortune qui me revient. [...] rassemblant tout son avoir, le plus jeune fils partit [...]. » Or c'est après avoir dissipé son héritage, et avoir fait l'expérience du manque que le fils prodigue va réinvestir la relation à son père : « Je veux partir, aller vers mon père [...]. » La parabole nous donne alors à contempler cette extraordinaire accueil du père : « Tandis qu'il était encore loin, son père l'aperçut et fut pris de pitié ; il courut se jeter à son cou et l'embrassa tendrement. » Le père n'est pas alors celui qui veut sanctionner, condamner ; il est celui qui attend et qui laisse déborder son amour. La traduction édulcore toujours un peu : il faut entendre « fut pris de pitié » comme « fut remué au fond de son être, au fond de ses entrailles » ; « au fond de ses tripes » pourrait-on dire trivialement. « L'être père » est un « être là » ; « l'être père » consiste à se tenir là comme quelqu'un sur qui on puisse compter, vers lequel on puisse revenir ; « l'être père » consiste à se réjouir du chemin parcouru par le fils, ce chemin qui l'a constitué comme adulte, habitant pleinement sa condition d'adulte manifestée par la robe, les sandales et l'anneau.

Le fils aîné a certes du mal à comprendre : « Voilà tant d'années que je te sers, sans avoir jamais transgressé un seul de tes ordres, et jamais tu ne m'as donné un chevreau. » Nous voilà revenu au vocabulaire du maître et du serviteur : « je te sers » / « tes ordres ». Finalement ce fils n'est sans doute jamais advenu comme fils. Il sert son père, se soumet à ses ordres. N'est-il pas encore dans une forme d'esclavage ?

Les Évangiles nous proposent une autre parabole d'un père ayant deux fils, en Matthieu⁴⁷ : « “Mais dites-moi votre avis. Un père avait deux enfants. S'adressant au premier, il dit : ‘Mon enfant, va-t'en aujourd'hui travailler à la vigne.’ – ‘Je ne veux pas’, répondit-il ; ensuite, pris de remords, il y alla. S'adressant au second, il dit la même chose ; l'autre répondit : ‘Entendu, Seigneur’, et il n'y alla point. Lequel des deux a fait la volonté du père ?” – “Le premier”, disent-ils. Jésus leur dit : “En vérité je vous le dis, les publicains et les prostituées arrivent avant vous au Royaume de Dieu.” »

Cette scène domestique engage plus que le quotidien. La vigne est communément une image d'Israël, et la parabole se termine par une évocation du Royaume. Il s'agit bien ici de nous dire comment nous situer vis-à-vis de la volonté du père, ce Père à qui nous disons précisément : « Que ta volonté soit faite. »

Le premier fils s'affirme face au père, « je ne veux pas » ; l'ordre n'est pas exécuté aujourd'hui. Mais, avec le temps, « ensuite », il écoute son propre désir d'aller à la vigne et s'y rend. Il ne se soumet pas à une injonction, mais fait sien le désir du père. Il advient à sa propre maturité. Le second fils se situe dans une situation de pouvoir : il ne s'exprime pas à la première personne, et appelle son père « Seigneur ». La transgression est alors occultée, clandestine. Il dissimule et n'advient pas à une véritable autonomie. Marie Balmory commente ainsi l'attitude du premier fils : « Ce ne serait pas la vigne – le bonheur de la vie – s'il n'y allait pas librement. Un bonheur sans sujet, nous connaissons. Il n'en veut pas. [...] [la parole] aura été travaillée par lui jusqu'à ce qu'elle devienne sienne, et, en lui, source d'énergie pour qu'il aille. Ce jour-là, à son heure, il se dira JE vais œuvrer dans la vigne⁴⁸. »

Et Marie Balmory termine cette étude en écrivant : « Que ta volonté soit faite »... La volonté du père : que le fils advienne⁴⁹. »

Donner pour vivre libre

Le bon Pasteur (Jn 10,11-18)

La vie de Jésus peut apparaître comme un échec. Alors qu'il dit venir apporter la libération, il connaît l'humiliation et la souffrance de la mort en croix, abandonné de la plupart de ses disciples, et semblant abandonné du Père dont il s'est dit l'envoyé. Les témoins de son supplice soulignent avec dérision son impuissance : « Les chefs, eux, se moquaient : “Il en a sauvé d'autres, disaient-ils ; qu'il se sauve lui-même, s'il est le Christ de Dieu, l'Élu !” Les soldats aussi se gaussèrent de lui [...], ils disaient : “Si tu es le roi des Juifs, sauve-toi toi-même⁵⁰ !” » Les disciples eux-mêmes expriment leur désarroi et leur déception, sur le chemin d'Emmaüs⁵¹.

La prière au mont des Oliviers dit le combat intérieur du Christ qui sait sa passion proche, qu'il a annoncée à plusieurs reprises. « Père, si tu veux, éloigne de moi cette coupe ! Cependant, que ce ne soit pas ma volonté, mais la tienne qui se fasse⁵² ! » Voilà encore un verset, qui, sorti de son contexte, peut conduire à la représentation d'un Dieu cruel exigeant la mort de son Fils, à la représentation d'un Jésus servilement soumis à la volonté cruelle du Père. Mais il s'agit bien là d'interroger notre conception de la liberté.

Jésus, Fils de Dieu, vient révéler le visage de Dieu. À la croix se révèle la miséricorde de Dieu, à la croix se révèle que Dieu est amour. C'est donc sur la croix que s'accomplit pleinement la révélation, ainsi qu'en témoigne le centurion romain, témoin de la mort de Jésus, qui fait, pour ainsi dire

profession de foi : « Voyant qu'il avait ainsi expiré, le centurion qui se tenait en face de lui, s'écria : "Vraiment cet homme était fils de Dieu⁵³ !" » La croix est le sommet de la révélation chrétienne, et ce n'est pas pour rien que le signe de reconnaissance et d'appartenance des chrétiens est précisément le signe de croix.

Jésus pouvait-il alors fuir la croix ? Aurait-il mieux exprimé sa liberté en sauvant sa vie, tout en manquant à sa mission ? Aurait-il mieux exprimé sa liberté en échappant à la souffrance et à la mort, tout en abandonnant le sens même de sa vie ? La liberté est-elle recherche de la facilité, ou fidélité à l'essentiel ?

L'Évangile du bon Pasteur nous invite à une méditation sur la vraie liberté, en opposant le berger mercenaire au bon Pasteur. Le berger mercenaire est celui qui attend sa solde, un salaire, qui veut donc d'abord prendre et profiter, sans attention réelle, sans sollicitude pour le troupeau qui lui est confié : « Le mercenaire, qui n'est pas le pasteur et à qui n'appartiennent pas les brebis, voit-il venir le loup, il laisse les brebis et s'enfuit, et le loup s'en empare et les disperse⁵⁴. » Au contraire le bon Pasteur prend soin des brebis dont il est proche : « [...] je connais mes brebis et mes brebis me connaissent⁵⁵ [...] ». Et cette proximité provoque à l'engagement : « [...] je donne ma vie pour mes brebis⁵⁶. »

Où se situe alors la liberté ? Chez le berger mercenaire qui ne songe qu'à prendre, qu'à avoir, lui qui ne voit dans le troupeau qu'une source de revenus, sans faire aucunement place à la relation ? Ou chez le bon Pasteur qui privilégie le don, voire l'abandon pour le troupeau qu'il connaît et dont il se sent responsable ? Le bon Pasteur, figure du Christ, est bien icône de la liberté car c'est bien librement qu'il donne sa vie : « Mes brebis écoutent ma voix, je les connais et elles me suivent ; [...] c'est pour cela que le Père m'aime, parce que je donne ma vie, pour la reprendre. Personne ne me l'enlève ; mais je la donne de moi-même. J'ai pouvoir de la donner et j'ai pouvoir de la reprendre, tel est le commandement que j'ai reçu de mon Père⁵⁷. » Notons que l'Évangile ne dit pas que le Père commande au Fils de donner sa vie, Il lui donne le pouvoir de donner et de reprendre. Une fois encore, nous entendons « tu peux », « tu as pouvoir », et non « il faut », « tu dois »... Allant jusqu'au bout de sa mission, le Fils consent librement à donner sa vie, s'accomplissant ainsi pleinement.

Trouver sens à sa liberté

Les compagnons d'Emmaüs (Lc 24,13-35)

La liberté de l'être humain s'affronte aussi souvent à l'incohérence, à l'absurdité de la vie. Ne sommes-nous pas le jeu de conditionnements divers, d'événements sur lesquels nous n'avons aucune maîtrise ? Ne sommes-nous pas dupés par des illusions ? C'est sans doute l'état d'esprit des deux disciples qui quittent Jérusalem pour rejoindre leur village d'Emmaüs après la Passion. À Jésus qui les rejoint sans pouvoir être immédiatement reconnu, ils expriment leur désarroi en lui confiant « [c]e qui concerne Jésus le Nazarénien, qui s'est montré un

prophète puissant en œuvres et en paroles devant Dieu et devant tout le peuple, comment nos grands prêtres et nos chefs l'ont livré pour être condamné à mort et l'ont crucifié. Nous espérions, nous, que c'était lui qui allait délivrer Israël ; mais avec tout cela, voilà le troisième jour depuis que ces choses sont arrivées⁵⁸ ». Dès lors, les deux disciples ont l'impression d'avoir fait un mauvais choix. Le « leader » qu'ils ont suivi a trompé leurs attentes. L'humiliation et l'abaissement de la croix ruinent la puissance et l'autorité qui se dégageaient de Jésus. Tout devient incompréhensible à leurs yeux.

La pédagogie de Jésus va consister à réinscrire la Passion dans le fil des Écritures, à inviter à ne plus regarder l'événement comme isolé dans sa réalité brutale mais à le comprendre dans la cohérence de la dynamique de la révélation. « Alors il leur dit : "Ô cœurs sans intelligence, lents à croire à tout ce qu'ont annoncé les Prophètes ! Ne fallait-il pas que le Christ endurât ces souffrances pour entrer dans sa gloire ?" Et, commençant par Moïse et parcourant tous les Prophètes, il leur interpréta dans toutes les Écritures ce qui les concernait⁵⁹. » Voilà encore une invitation à ne pas envisager l'exercice de la liberté dans l'instant, mais à interroger la liberté comme ce qui peut structurer un itinéraire dans sa durée. L'événement de la Passion n'en reste pas moins violent et scandaleux, mais il prend sens aux yeux des disciples. Alors qu'ils voyaient dans la Passion la négation même de la liberté de Jésus, écrasé par ses détracteurs et ses bourreaux, ils découvrent que la croix est paradoxalement l'expression du don de soi librement consenti par Jésus. Et c'est bien notre liberté de croire qui est ici éprouvée par ce paradoxe de la croix : « [...] nous proclamons, nous, un Christ crucifié, scandale pour les Juifs et folie pour les païens, mais pour ceux qui sont appelés, Juifs et Grecs, c'est le Christ, puissance de Dieu et sagesse de Dieu. Car ce qui est folie de Dieu est plus sage que les hommes, et ce qui est faiblesse de Dieu est plus fort que les hommes⁶⁰. »

À la liberté du Christ donné sur la croix, répond notre liberté de croire. En effet, le Dieu de Jésus Christ ne se manifeste pas de façon bruyante et grandiose pour nous forcer à croire. À ceux qui demandent des « preuves » de l'existence de Dieu, de la Résurrection... la sobriété de l'Évangile est respect de la liberté humaine. Les chrétiens croient sur la parole de témoins en qui ils mettent leur confiance.

Sur la route d'Emmaüs, Jésus ne se livre pas à des démonstrations de puissance. Il rejoint le désarroi des deux disciples, il leur parle longuement pour les aider à relire leur tradition et éclairer leur présent par un travail d'intelligence

43. Marie Balmory, *La Divine Origine*, 1993, Le Livre de poche, p. 208.

44. Gn 2,24.

45. Gn 12,1.

46. Lc 15,11-32.

47. Mt 21,28-30.

48. Marie Balmory, *op. cit.*, pp. 244-245.

49. *Ibid.* p. 247.

50. Lc 23,35-37.

51. Lc 24,13 et sq.

52. Lc 22,41.

53. Mc 15,39.

54. Jn 10,12.

55. Jn 10,14.

56. Jn 10,15.

57. Jn 10,27 ; 17-18.

58. Lc 24,19-21.

59. Lc 24,25-27.

60. 1 Co 1,23-25.

et de mémoire, puis il partage le pain. Un signe simple, par un geste quotidien. « [...] il advint, comme il était à table avec eux, qu'il prit le pain, dit la bénédiction, puis le rompit et le leur donna. Leurs yeux s'ouvrirent et ils le reconnurent... mais il avait disparu de devant eux⁶¹. » Notons aussi l'effacement immédiat de Jésus après le moment de la reconnaissance. La liberté des disciples qui vont décider de retourner à Jérusalem est ainsi autorisée par le départ de Jésus. Dynamisés par la rencontre renouvelée avec le Christ, nourris de sa Parole et du pain partagé, ils puisent aussi dans leur propre énergie la force du « retournement », de la conversion.

En bon éducateur, Jésus se tient à la bonne distance des disciples. Il se fait proche pour les rejoindre dans leur inquiétude et leur désespoir. Il s'éloigne pour laisser place à la liberté. C'est aussi l'annonce du don de l'Esprit. À l'Ascension, Jésus part rejoindre le Père. « À ces mots, sous leurs regards, il s'éleva, et une nuée le déroba à leurs yeux⁶². » Mais ce départ ne signifie pas abandon, puisque l'Esprit est envoyé aux disciples : « [...] je vous dis la vérité : c'est votre intérêt que je parte ; car si je ne pars pas, le Paraclet ne viendra pas vers vous ; mais si je pars, je vous l'enverrai⁶³. »

Ainsi la liberté n'exclut pas l'attachement, la solidarité et la fidélité. Jésus « assis à la droite du Père » se tient suffisamment à distance pour laisser tout l'espace nécessaire à notre liberté. Jésus, par l'Esprit, se tient néanmoins à côté de nous, en nous, pour que nous échappions à l'abandon et à la solitude. « Et voici que je suis avec vous pour toujours jusqu'à la fin du monde⁶⁴. »

Une liberté fondée sur un sens de la vie

L'Évangile ne cesse donc de susciter nos libertés, nous donnant à contempler Jésus, pleinement homme dans le plein accomplissement de la liberté. Comment articuler cet appel au projet des établissements catholiques d'enseignement associés à l'État par contrat en vertu de la loi de 1959, dont le projet est référé à l'Évangile et à l'enseignement de l'Église.

Liberté de l'Institution et liberté de la personne

Le contrat lie les établissements catholiques d'enseignement à l'État laïc. Le contrat doit permettre aux deux partenaires d'exprimer ce qui les fonde. L'État doit faire valoir la laïcité qui exige la liberté de conscience et le libre accès de tous aux établissements associés par contrat ; l'Église doit faire reconnaître les établissements catholiques d'enseignement comme un espace où la foi chrétienne peut s'exprimer publiquement. L'article 1 de la loi Debré qui concerne bien entendu les établissements privés dans leur ensemble, et non les seuls établissements catholiques, précise ces obliga-

tions réciproques : « Dans les établissements privés qui ont passé un des contrats prévus ci-dessous, l'enseignement placé sous le régime du contrat est soumis au contrôle de l'État. L'établissement, tout en conservant son caractère propre, doit donner cet enseignement dans le respect total de la liberté de conscience. Tous les enfants sans distinction d'origine, d'opinions ou de croyances y ont accès. » Il appartient bien entendu à chaque établissement privé de définir son « caractère propre ». L'Église de France et les responsables de l'enseignement catholique français s'expriment régulièrement pour définir le caractère propre des établissements catholiques d'enseignement. En 1969, les évêques de France présentent l'originalité de l'école catholique comme le fait de « lier dans le même temps et dans le même acte l'acquisition du savoir, la formation de la liberté et l'éducation de la foi : elle propose la découverte du monde et le sens de l'existence⁶⁵ ». Ouvrant la démarche d'assises en 2001, Paul Malartre emploie à nouveau la même expression « lier » : « En fidélité à ses sources et à ce qui a marqué son histoire, [l'enseignement catholique] se veut [...] utile en liant dans une même démarche l'enseignement, l'éducation de toute la personne et la proposition d'un sens de la vie et de la foi⁶⁶. »

Dès lors, l'établissement catholique associé par contrat apparaît comme un espace où peuvent s'articuler le respect absolu de la liberté de conscience de la personne et la liberté de l'Institution de déployer son projet, dès l'instant où le projet se fait invitation et s'interdit toute forme de contrainte : « L'école catholique ne peut pas renoncer à la liberté de proposer le message et d'exposer les valeurs de l'éducation chrétienne. [...] Il devrait être clair à tous qu'exposer et proposer n'équivaut pas à imposer⁶⁷. »

Liberté d'exposer les valeurs chrétiennes

Certains s'interrogent néanmoins sur l'exact projet de l'enseignement catholique. Le maintien de cette institution ne serait-il pas une tentative de « reconquérir du terrain » lorsque l'Église institutionnelle s'affaiblit, et que certains repères catholiques s'effacent ? Ne serait-ce pas alors, finalement, une menace, encore, pour la liberté de conscience ? Nous pensons au contraire que partager les valeurs chrétiennes peut contribuer à fonder la liberté de chacun.

Bien des philosophes et des sociologues soulignent la fragilisation des démocraties contemporaines, en Europe, liée à l'éclatement des repères communs. « L'État laïque lui-même ne dispose pas du droit de dicter un fondement commun ultime aux valeurs communes. C'est leur faiblesse et leur grandeur. Faibles, elles le sont puisque le pouvoir politique ne peut plus imposer l'adhésion aux valeurs au nom du sacré et du divin. Grandes, elles le sont parce qu'elles dépendent de la libre reconnaissance, quant à leur ultime légitimité⁶⁸. »

Dès lors, la société laïque et démocratique peut attendre

des convictions spirituelles, religieuses et philosophiques une aide pour fonder les valeurs communes nécessaires. « Elles doivent offrir aux citoyens qui le veulent l'occasion de penser un fondement spirituel aux valeurs communes, aux grands principes du vivre-ensemble. Aucune religion ne peut s'approprier ces valeurs. Mais la pensée démocratique peut attendre des grandes options spirituelles et philosophiques que, détenant la capacité de fonder ultimement les principes, elles s'emploient à aider l'éducation de citoyens profondément assurés de la légitimité des principes et des valeurs de notre vivre-ensemble⁶⁹. »

Pour s'inscrire dans la société laïque contemporaine, l'Église est alors appelée à ce que Marcel Gauchet nomme le « civisme chrétien », c'est-à-dire à « proposer une version de l'ensemble social conforme aux valeurs religieuses mais qui soit respectueuse, simultanément, du caractère non religieux de cet ensemble⁷⁰ ». Le christianisme n'en a donc pas fini de sa responsabilité éducative. Les évêques en appellent à un engagement qui soit à la fois spirituel et social : « Il ouvre l'esprit à des savoirs nouveaux, il permet de s'approprier un héritage, il contribue à la construction des personnes, et, en même temps, il donne à des jeunes de se situer dans le monde et dans la société en y prenant leur place à partir de choix réfléchis avec d'autres⁷¹. » Bien entendu ce travail ne requiert pas d'adhérer à la foi catholique : « Cette inscription qui offre à l'humanité la fécondité de la Source, contribue à l'accomplissement de l'humanité, au service de tous, mais il n'a pas pour objet de rendre "chrétien" tel ou tel⁷². »

Cet appel doit bien entendu rejoindre tous les chrétiens pour s'inscrire dans la société, et tous les enseignants, qu'ils exercent dans l'enseignement public ou dans l'enseignement catholique. Mais la place de l'enseignement catholique reste, à cet égard, spécifique, car elle offre un cadre institutionnel à la formation d'un « civisme chrétien » : « La spiritualité chrétienne est liée à des institutions. Elle n'est pas un parfum qui flotterait dans l'air. Elle s'inscrit dans une histoire, elle fait partie d'une tradition et elle a sa place à l'intérieur de ce travail d'éducation qui est le terrain spécifique de l'enseignement catholique⁷³. »

La liberté de proposer la foi

Il est un domaine où la question de la liberté se pose pour notre société, et tout particulièrement dans l'enseignement catholique, c'est la proposition de la foi. Faut-il prendre la parole ou plutôt se taire, avec l'intention de laisser chacun libre de ses choix ? C'est assurément là une illusion du monde contemporain de penser qu'un choix peut s'exercer s'il n'est pas éclairé par une connaissance préalable, et s'il n'est pas structuré dans le cadre d'une réponse à une invitation. Une liberté, sans être contrainte, a besoin d'être éclairée. « La liberté religieuse, l'une des libertés fondamentales, réaffirmée par le Concile Vatican II, ne se traduit pas dans le

silence et le mutisme. Elle s'exerce en réponse à une parole adressée, à une invitation reçue. [...] loin de contraindre, l'annonce de l'Évangile suscite les libertés⁷⁴. »

La foi chrétienne s'est longtemps transmise comme un héritage collectivement assumé dans beaucoup de familles et dans la société au sein de laquelle l'Église était fortement présente. Ces médiations traditionnelles d'un environnement porteur se sont progressivement affaiblies. Dès lors, le choix de croire est un engagement personnel qui requiert un véritable « acte de foi ». C'est ce dont témoignent fortement les catéchumènes. Mais pour que cet acte de foi libre soit possible, la responsabilité des chrétiens est grande, appelés qu'ils sont à témoigner de leur foi. C'est la dynamique de la pastorale de la proposition : « Nous avons à accueillir le don de Dieu dans des conditions nouvelles et à retrouver en même temps le geste initial de l'évangélisation : celui de la proposition simple et résolue de l'Évangile du Christ⁷⁵. » La même *Lettre aux catholiques de France* précise plus loin : « Si, de tout temps, l'annonce de l'Évangile fut exigeante, c'est qu'elle doit se faire témoignage. Témoignage de la source vive qui a changé notre vie et que nous osons proposer à la liberté d'autrui, mais aussi témoignage en actes qu'une vie est réellement transformée lorsqu'elle propose une telle foi. Les premières communautés chrétiennes ne se sont pas contentées d'annoncer le Christ ressuscité, elles ont attesté aussi la puissance transformatrice de la foi et l'ont incarnée dans un agir dont la référence était la pratique de Jésus⁷⁶. »

Il est donc une parole nécessaire aujourd'hui qui, sans risquer le prosélytisme indiscret, permet aux chrétiens de rendre compte de leur espérance et d'inviter. Cet appel s'adresse à tous les éducateurs chrétiens, quel que soit leur lieu d'exercice, mais interroge plus fortement l'enseignement catholique : « Je plaide, avec d'autres, pour que l'engagement éducatif des catholiques soit revalorisé pour lui-même et qu'il apparaisse comme un domaine privilégié de l'évangélisation. Car il s'agit de donner à des enfants et à des jeunes, et aussi à des adultes, des raisons de croire, en montrant de façon méthodique, que la foi chrétienne n'est

61. Lc 24,30-31.

62. Ac 1,9.

63. Jn 16,7.

64. Mt 28,20.

65. Assemblée plénière des évêques de France à Lourdes, 10-14 novembre 1969, « Déclaration sur l'éducation et la foi, l'enseignement public et l'enseignement catholique ».

66. « Exposer les résolutions de l'enseignement catholique », ECD n° 242, p. 4.

67. Congrégation pour l'éducation catholique, « Dimension religieuse de l'éducation dans l'école catholique », n° 6.

68. Guy Coq, *Inscription chrétienne dans une société sécularisée*, Parole et Silence, 2009, p. 31.

69. *Ibid.*, pp. 34-35.

70. Marcel Gauchet, *Un monde désenchanté ?*, Pocket n° 304, p. 334.

71. Claude Dagens, *Aujourd'hui l'Évangile*, Parole et Silence, 2009, p. 186.

72. Guy Coq, *op. cit.* p. 16.

73. Claude Dagens, *op. cit.*, p. 185.

74. *Annnonce explicite de l'Évangile dans les établissements catholiques d'enseignement*, texte voté par le Comité national de l'enseignement catholique (Cnec) du 3 juillet 2009.

75. Les évêques de France, *Proposer la foi dans la société actuelle - lettre aux catholiques de France*, Cerf, 1996, p. 37.

76. *Ibid.*, p. 67.

pas un cri, ni un sentiment enfermé dans le secret du cœur, mais qu'elle porte en elle une capacité de comprendre le monde, les autres et soi-même, dans la lumière de Dieu⁷⁷. »

Cette attention à la proposition de la foi reste essentielle pour le déploiement du caractère propre, si l'on y travaille avec la « douceur » à laquelle l'Évangile nous appelle. Il est fondamental d'être particulièrement attentif à la diversité des cheminements des enfants, des jeunes et des adultes accueillis dans une école ouverte à tous. « L'évangélisation et la catéchèse devront donc s'accompagner d'une grande attention à l'humain, à ses potentialités et à ses faiblesses, à ses blessures, à ses joies. Et elles devront savoir ne jamais juger, mais corriger et orienter avec fermeté et douceur. Cela est essentiel en particulier devant des jeunes qui doivent trouver le temps et la manière de se dire, de dire leurs problématiques humaines, pour pouvoir accéder à une adhésion à la parole et à la personne de Jésus. La parole de Dieu, dont l'humanité de Jésus de Nazareth a fait le récit, exige de ceux qui l'annoncent qu'ils sachent la vivre et la

transmettre comme une réalité humanisante, capable d'ouvrir un horizon et de créer sens dans des situations humaines concrètes⁷⁸. »

L'école associée à l'État par contrat permet la reconnaissance de la liberté d'enseignement. Les parents sont ainsi libres de choisir l'école de leurs enfants ; les enseignants sont ainsi libres de choisir le réseau d'établissements dans lequel ils veulent enseigner ; les établissements sont ainsi libres de déployer leur caractère propre.

Les établissements catholiques d'enseignement doivent être à l'aise pour vivre la liberté et pour éduquer à la liberté puisqu'ils fondent leur projet sur l'Évangile qui, sans cesse, suscite les libertés.

Claude Berruer
*Adjoint au secrétaire général
de l'enseignement catholique*

77. Claude Dagens, *op. cit.*, p. 55.

78. Frère Enzo Bianchi, conférence à Eclésia 2007, *Tabga*, hors-série, n° 3, p. 27.



Liberte-book

Le réseau social des communautés éducatives de l'enseignement catholique

Chaque établissement est invité, sous la responsabilité de son chef d'établissement à participer sur la Toile à un vaste mouvement d'échanges et de partages.

Aussi simple à utiliser que *Facebook* ou *Twitter*, le réseau *Liberte-book* permettra, dès la fin du mois de novembre 2009, à chaque communauté éducative de publier de façon très libre et créative les audaces, les défis, les engagements qui sont les siens pour s'inscrire dans une véritable liberté éducative.

La mise en place de ce réseau s'inscrit dans le temps, et dépasse le cadre de la journée des communautés éducatives qui en est le point de départ.

Ce réseau s'appuie sur le site des communautés éducatives : « **À l'école de la liberté** ». Il propose des éclairages, des ressources et des outils pour l'animation de l'année, et particulièrement de la journée des communautés éducatives.

Parmi les ressources notons :

- UN FILM qui présente des initiatives menées par une école, un collège et un lycée, et le regard que leur portent deux grands témoins : M^{gr} Gérard Defois, archevêque émérite de Lille, et Bertrand Bergier, sociologue.

« *Grand merci pour ce film qui présente l'ordinaire "extraordinaire" de nos établissements.* » – Christine, pilote de la journée des communautés éducatives de la direction diocésaine d'Arras.

« *Un document tout en épaisseur.* » – Nadine, pilote de la journée des communautés éducatives de la direction diocésaine de Rouen.

- 40 PHOTOGRAPHIES qui viennent réveiller des images que chacun porte en soi à partir de situations et d'attitudes vécues dans les établissements.

Travailler en groupe une série d'images, les choisir, les commenter ; en rejeter, inscrire une exclamation ou une interrogation sur l'une d'entre elles..., autant d'actions pour favoriser et faire valoir la réflexion.

Pour ouvrir Liberte-book :

www.enseignement-catholique.fr



« Un pluralisme scolaire porteur de l'unité nationale »



« REGARDS SUR L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE » : 10 € l'exemplaire

Nom / Établissement :

Adresse :

Code postal : Ville :

Souhaite recevoir : ex. de « REGARDS SUR L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE » - Prix unitaire : 10 €.

7 € l'exemplaire à partir de 10 exemplaires (frais de port compris).

5 € l'exemplaire à partir de 100 exemplaires (frais de port non compris).

Ci-joint la somme de : €, par chèque bancaire à l'ordre de SGEC.

277 rue Saint-Jacques - 75240 Paris Cedex 05. Tél. : 01 53 73 73 71 - Fax : 01 46 34 72 79.