

Amaury de Bannes

**ÉCOLE
CATHOLIQUE,
LA MISSION
DU CHEF
D'ÉTABLISSEMENT**

*Promouvoir
la personne humaine*

Préface de Claude Berruer

LETHIELLEUX

École catholique, la mission du chef d'établissement

Amaury de Bannes

**École catholique,
la mission du chef
d'établissement**

Promouvoir la personne humaine

LETHIELLEUX

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

un objet de recherche complexe

Quelles sont les raisons qui justifient selon nous le recours au terme d'« observation participante » pour qualifier la méthodologie employée pour conduire une partie de notre recherche ? Quels sont les principaux éléments qui caractérisent l'observation participante ? Analysant *Street corner society*¹⁰, Alain Touraine définit cette méthode de recherche comme « la compréhension de l'autre dans le partage d'une condition commune ». Historiquement, c'est une méthode ethnologique et sociologique introduite par Bronislaw Malinowski et John Layard au début du XX^e siècle. Ces deux chercheurs s'étaient immergés pendant plusieurs années dans des sociétés mélanésiennes pour les étudier. La différence avec les précédentes études de terrain consiste en ce que l'observateur ne conservait plus une position et un statut extérieurs à la société étudiée.

En effet, l'emploi de la méthode de l'observation participante implique que le chercheur s'immerge pleinement dans la vie sociale au sein de laquelle il possède un rôle réel (participation aux institutions, etc.). L'observation participante désigne donc une technique de recherche dans laquelle le chercheur observe une collectivité sociale dont il est lui-même membre (1983, Platt, p. 379). Le chercheur étudie donc des acteurs par l'entremise d'une interaction de longue durée avec eux (2001, Olivier de Sardan, p. 63). En outre, l'observation participante a ceci de pertinent qu'elle permet d'accéder directement aux faits, les données étant analysées directement ou de manière différée.

En premier lieu, l'objectif consiste à rendre compte d'un investissement prolongé sur le terrain, objet de la recherche. Or,

nous sommes chef d'établissement et notre objet de recherche porte précisément sur la mission du chef d'établissement. Le choix de la méthode de l'observation participante correspond donc à la réalité de notre recherche, dans la mesure où nous avons posé des actes d'observation et de participation, au sein de nombreuses instances, directement liées à notre objet de recherche.

Dans le cadre d'un travail de recherche en vue de l'obtention d'un doctorat, les notions d'« observation » et de « participation » diffèrent du sens habituellement donné à ces termes. L'objectif consiste à faire de l'observation participante un réel outil de connaissance scientifique. En effet, l'observation, dans son acception académique la plus rigoureuse, s'appuie sur une mise à distance objectivée des relations humaines. Quant à la participation, elle entraîne des relations de proximité avec les acteurs du terrain ; l'un des buts étant d'établir une relation de confiance avec les collègues chefs d'établissement.

L'observation participante relève donc d'une tension entre recherche d'objectivité – ou au moins d'objectivation – et engagement du sujet chercheur.

Nous souhaitons préciser que, pour des raisons éthiques, nous nous sommes positionné en tant qu'observateur participant « ouvert », c'est-à-dire connu et reconnu comme chercheur déclaré, et non de manière « couverte ». Les acteurs observés avaient donc connaissance de notre travail de recherche dans le cadre d'une thèse en sciences humaines et sociales.

Si la méthodologie employée pour mener notre recherche nous a semblé correspondre le mieux à l'objet étudié, notamment en raison de la grande complexité de ce champ de recherche, l'observation participante comprend toutefois des limites dont il convient d'avoir conscience.

III. Valeurs et limites de l'observation participante

L'observation participante consiste en une recherche caractérisée par une période d'interactions intenses entre le chercheur et les sujets. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées. Dans un premier temps, nous essaierons de cerner les avantages de cette méthode ; puis, dans un second temps, nous en montrerons les limites.

1. Valeurs de l'observation participante

Notre recherche ayant pour objet de rendre compte de la complexité du champ de la mission du chef d'établissement dans l'Enseignement catholique, il convient à présent de préciser l'intérêt du choix de l'observation participante. En effet, Frédéric Diaz souligne l'intérêt de cette méthodologie pour analyser un champ de recherche complexe :

La faible visibilité offerte par un objet tel que le champ de la sécurité de grands événements sportifs et culturels en France, ainsi que sa difficile accessibilité, ont rendu nécessaire une méthodologie permettant le contact direct avec le terrain et les acteurs : l'observation participante. Si l'utilisation d'une telle méthode reste délicate, puisque l'implication personnelle du chercheur entraîne la modification de l'objet et conduit donc à une certaine forme de subjectivité, elle reste néanmoins la seule qui permette, grâce à un changement constant d'activité, de position hiérarchique, ou de distance par rapport à l'objet, de diversifier le point de vue du chercheur et de rendre compte de la

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

peut comprendre l'organisation et le sens de l'Enseignement catholique.

La difficile visibilité et la complexité du champ observé – mission très large confiée au chef d'établissement, nombreux acteurs de la communauté éducative – a donc motivé le choix de la méthodologie retenue. Car un dispositif d'entretiens n'aurait pas permis le recueil de données très précises que nous avons écrites sans médiation, avec l'avantage de n'être pas extérieur au milieu observé.

6. Combien ?

Outre la lecture de nombreux ouvrages relatifs à la problématique étudiée, nous avons participé pendant les quatre années de recherche à une centaine de réunions avec des chefs d'établissement extérieurs au groupe scolaire dont nous faisons partie, et à une quinzaine de réunions au plan national, lesquelles ont permis d'enrichir les données recueillies.

7. Pourquoi ?

L'objectif consiste à mieux comprendre la mission du chef d'établissement catholique d'enseignement en France. Les règles que nous nous sommes imposées pour conduire la recherche furent les suivantes. En tant que chercheur, il convenait de ne pas laisser supposer une quelconque autorité par rapport à nos collègues, ni de nous mettre en situation de donner des conseils pour régler telle ou telle question. L'objectif a consisté par ailleurs à ne pas se singulariser par rapport aux autres chefs d'établissement. Ainsi, il s'est agi de ne pas prendre parti dans

diverses situations (critiques de tel ou tel collègue dans sa manière de piloter son établissement) et d'éviter l'effet Hawthorne¹³ qui consiste en des modifications de la situation observée du fait même de la présence de l'observateur.

Outre l'observation participante, notre recherche a également pour fondement l'analyse secondaire de données.

VI. L'analyse secondaire de données

Une grande partie de notre travail de thèse a consisté à étudier, analyser et critiquer, d'une part, des ouvrages majeurs de sciences de l'éducation et des textes relatifs aux chefs d'établissement ; et d'autre part, nombre de textes relatifs à la mission éducative de l'Église et à l'Enseignement catholique. Ces données nous ont paru nécessaires pour interroger la nature et le sens de la mission du chef d'établissement catholique et pour comprendre certains concepts relatifs à l'école catholique, comme celui du « caractère propre » qui consiste notamment à « créer pour la communauté scolaire une atmosphère animée d'un esprit évangélique de liberté et de charité » (Vatican II, *Gravissimum educationis*, § 8).

La recherche et la critique de ces données sont inhabituelles en sciences de l'éducation ; car le champ des institutions de l'Église est très peu étudié¹⁴. Non seulement nous assumons l'utilisation et la critique de ces données, mais nous pensons que cette discipline universitaire aurait – précisément dans ce champ de recherche que représente l'éducation chrétienne de la personne humaine – un objet de recherche fondamental pour les années qui viennent, tant nos contemporains cherchent le sens de leur vie, de leurs pensées et actions. Il ne s'agit pas d'opérer

un travail de militance ou de quelconque adhésion à une « foi » qui ne relève pas d'un travail de recherche scientifique. C'est un travail d'intelligence critique, et de recherche en vue d'enrichir les connaissances, qui a guidé le choix du corpus retenu.

Ainsi, notre travail a notamment consisté à analyser les textes essentiels qui « définissent » le rôle du chef d'établissement catholique en France. D'une part, les textes et documents de l'État relatifs à l'éducation. Et d'autre part, les textes universels de l'Église : la Bible, les textes du concile Vatican II – notamment *Gravissimum Educationis* – le Code de droit canonique, le *Compendium de la Doctrine sociale de l'Église*, plusieurs encycliques, le Décret de la Congrégation pour l'Éducation Catholique *Dimension religieuse de l'éducation dans l'École catholique* (1988), l'exhortation apostolique *Christifideles Laici* du pape Jean-Paul II sur la vocation et la mission des laïcs dans l'Église et dans le monde, le Décret de la Congrégation pour l'Éducation Catholique *Le Laïc catholique témoin de la foi dans l'école* (1982), le discours de Jean-Paul II, à l'école catholique de Lazio (9 mars 1985), le document intitulé « L'Église catholique au seuil du troisième millénaire ». Enfin, les Statuts de l'Enseignement catholique (1992 et 2013), les statuts du chef d'établissement (premier et second degré), et autres textes fondamentaux.

Ces textes sont considérés comme des documents à étudier et analyser dans un cadre scientifique, en s'appuyant sur la lecture d'ouvrages de sciences humaines et sociales. Plusieurs autres pistes de recherche étaient possibles, pour répondre à notre problématique :

- effectuer une analyse comparative entre les chefs d'établissement catholiques et les chefs d'établissement de l'enseignement public,

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

Chapitre 2

La loi Debré et le « caractère propre » des établissements catholiques d'enseignement

La distinction entre l'école publique et l'école catholique ²⁷ est reconnue par l'État. Elle est inscrite dans la loi du 31 décembre 1959 – dite « Loi Debré » – au sujet de laquelle le Cardinal Jean-Pierre Ricard, alors président de la Conférence des évêques de France, s'exprimait ainsi dans son discours d'ouverture de l'Assemblée plénière des évêques de France, à Lourdes, le 4 novembre 2006 : « On peut toujours se plaindre de la loi Debré du 31 décembre 1959 et de ses contraintes. Si elle n'existait pas, l'Enseignement catholique en France poserait moins de questions, tant sa surface serait réduite et sa réalité devenue confidentielle. »

C'est la loi Debré qui reconnaît le « caractère propre » des établissements privés associés à l'État par contrat. En effet, l'article 1 de la loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État ²⁸ et les établissements d'enseignement privés stipule que :

L'État proclame et respecte la liberté de l'enseignement et en garantit l'exercice aux établissements privés régulièrement ouverts. Il prend toutes dispositions utiles pour assurer aux élèves de l'enseignement public la liberté des cultes et de

l'instruction religieuse. 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 croyance, y ont accès* ²⁹.

La loi reconnaît donc l'existence du caractère propre des établissements privés ayant passé un contrat avec l'État. Historien de l'éducation, Brunot Poucet souligne qu'en France, 95 % des établissements privés associés à l'État par contrat sont des établissements catholiques d'enseignement. En effet, il précise dans un article relatif à la responsabilité dans l'enseignement privé sous contrat (2004) que :

Il faut distinguer établissements d'enseignement privé confessionnel et établissements d'enseignement privé laïque et, à l'intérieur des premiers, les établissements catholiques, des établissements juifs ou musulmans. [...] En 2000, 97 % de l'ensemble des effectifs des établissements privés sont sous contrat dont 95 % sont de tradition catholique ; quelques établissements sous contrat sont protestants, un seul est musulman (sur l'île de La Réunion), une centaine sont juifs (environ 20 000 élèves, dont la moitié dans des établissements sous contrat) ; d'autres enfin sont laïques (principalement dans l'enseignement technologique, professionnel et agricole).

Notre recherche corrobore ces faits, sauf qu'en 2014, deux autres établissements musulmans sont désormais sous contrat d'association avec l'État. En plus de l'école primaire La Medersa à la Réunion, il s'agit du lycée Averroès à Lille qui

compte « plus de 330 élèves ³⁰ » et du lycée Al Quindi (430 élèves) sous contrat avec l'État depuis la rentrée 2013 (à Décines-Charpieu dans l'académie de Lyon).

Cependant, s'agissant des établissements catholiques d'enseignement, comment les définir ? Autrement dit, comment un établissement scolaire est-il reconnu comme un établissement catholique d'enseignement ? Au plan juridique, c'est le canon 803 du Code de droit canonique de l'Église qui définit précisément ce qu'est une école catholique :

§ 1. 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.

§ 2. L'enseignement et l'éducation dans une école catholique doivent être fondés sur les principes de la doctrine catholique ; les maîtres se distingueront par la rectitude de la doctrine et la probité de leur vie.

§ 3. 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.

Notre recherche montre donc ici le rôle fondamental de l'évêque à qui revient la décision de reconnaître le caractère « catholique » d'un établissement scolaire. Cette reconnaissance relève donc de la seule responsabilité de l'évêque. Elle est totalement indépendante de l'association avec l'État. Nous ne sommes donc pas dans la perspective évoquée par André Blandin – ancien secrétaire général adjoint de l'Enseignement catholique – qui trace à grands traits l'histoire des liens entre l'État et l'Enseignement catholique, et souligne que :

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

Le terme « liberté de conscience » apparaît comme tel dans le Statut de l'Enseignement catholique de 1992, et de manière différente dans celui de 2013.

En effet, dans le deuxième paragraphe du préambule du Statut de 1992, qui a pour objet le service de la Nation, il est souligné que :

– « L'Enseignement catholique se veut ouvert à tous ceux qui acceptent son projet éducatif. « On respectera donc la liberté religieuse et la conscience des élèves et des familles. La liberté est fermement défendue par l'Église ⁴⁹. » [...] » La conséquence de cette affirmation, c'est la possibilité et même la volonté de l'Enseignement catholique d'accueillir des élèves et des familles de toute religion et de toute famille de pensée, sans restriction aucune, à partir du moment où le projet éducatif de l'établissement est accepté.

– « 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. Il manifeste qu'en un tel domaine, où les activités entreprises sont inséparables du sens de l'homme qui les soutient, l'Église catholique a des propositions à faire aux familles de ce pays, dans le respect de la liberté de conscience de chacun ⁵⁰ : ce sont les richesses du message évangélique qu'elle veut mettre à la disposition de tous au cœur même de la réalité scolaire. »

Ainsi, il n'y a pas antinomie entre le fait pour l'établissement de proposer le message chrétien et le fait de respecter la conscience de chaque personne, dans la mesure où celle-ci est libre d'adhérer ou non au message entendu.

En outre, il est intéressant de constater que dans le troisième paragraphe du préambule du Statut de 1992, relatif au caractère

propre des établissements catholiques d'enseignement, les évêques de France ont voulu citer l'article 1 de la loi du 31 décembre 1959, dite « Loi Debré », où il est explicitement fait référence à la liberté de conscience : « *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.* »

Enfin, le terme « conscience » est présent dans les annexes du Statut de 1992, lesquelles se réfèrent au canon 799 du Code de droit canonique : « Les fidèles s'efforceront d'obtenir que, dans la société civile, les lois qui régissent la formation des jeunes assurent, dans les écoles elles-mêmes, leur éducation religieuse et morale selon la conscience des parents ⁵¹. » Le primat de la famille dans l'éducation des enfants est ici réaffirmé et les parents sont invités à veiller à ce que dans la société les lois respectent ce principe.

Nous venons de voir combien la liberté de conscience est clairement affirmée dans le Statut de l'Enseignement catholique de 1992. Or, dans le nouveau Statut, les termes diffèrent. En effet, il est question de la liberté des consciences. Est-ce à dire que la liberté de conscience des personnes ne serait pas respectée ? Certes, non. Cependant, nous pensons que ce changement d'expression n'est pas fortuit, et une analyse des articles s'impose à ce sujet, pour dégager l'intention des rédacteurs de ce texte.

III. Le Statut de 2013 et la « liberté des

consciences »

L'index du Statut de 2013 fait référence, non pas à la liberté de conscience, mais à la liberté des consciences et renvoie aux articles 6 et 37. De fait, le terme « liberté de conscience » est absent du nouveau Statut. Nous pensons que « la liberté des consciences » est une expression qui fait moins référence à un principe, mais invite davantage chaque personne à sa propre responsabilité, comme énoncé dans la déclaration du concile Vatican II : « C'est pourquoi chacun a le devoir et, par conséquent le droit, de chercher la vérité en matière religieuse, afin de se former prudemment un jugement de conscience droit et vrai, en employant les moyens appropriés » (*Dignitatis Humanæ* n° 3).

Notre hypothèse est que l'objectif consiste à dissiper une confusion assez répandue : penser que la « liberté de conscience » signifierait la reconnaissance par l'Église catholique d'une égale valeur des opinions et croyances. Or, comme le souligne une note de la Congrégation pour la doctrine de la foi ⁵² :

Il est bon de rappeler une vérité qui n'est pas toujours perçue aujourd'hui ou qui n'est pas formulée de manière exacte dans l'opinion publique courante : *le droit à la liberté de conscience* ⁵³, et spécialement à la liberté religieuse, proclamé par la déclaration *Dignitatis humanæ* du concile Vatican II, se fonde sur la *dignité ontologique de la personne humaine* ⁵⁴, et en aucun cas sur une égalité qui n'existe pas entre les religions et entre les systèmes culturels humains. Dans cette ligne, le Pape Paul VI a affirmé que « le Concile ne fonde en aucune manière ce droit sur le fait que toutes les religions et toutes les doctrines,

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

des fonctions diverses. À titre d'exemple, voici le courrier de Pierre Marsollier, reçu le 24 janvier 2012, nous appelant à participer à la révision du Statut de l'Enseignement catholique :

Monsieur le Directeur,

Comme vous le savez, l'Enseignement catholique a entrepris de réviser son Statut.

Depuis mars 2011, une phase de consultation et de contribution d'acteurs variés a permis de recueillir de nombreux avis. La dernière assemblée plénière des évêques et le Comité national de l'Enseignement catholique ont retenu un ensemble d'orientations, qui permet que s'engage maintenant le travail d'écriture.

Pour mener à bien ce travail, le processus suivant a été validé : un comité d'écriture, composé de 6 à 9 personnes, qui s'attelle à la tâche d'écriture proprement dite ; un comité de lecture, d'une composition plus large, qui serve de vis-à-vis permanent au comité d'écriture. Il s'agit de mettre en place une méthode de « navette », avec un regard critique en même temps que collaboratif. On recherche aussi l'équilibre entre l'efficacité et la rapidité d'un petit « équipage », et la distance toujours nécessaire par rapport à la production elle-même.

Le secrétaire général, Éric de Labarre, m'a demandé de vous solliciter pour participer au comité de lecture. Cela suppose, dans les 6 mois qui viennent, plusieurs réunions à Paris, et une part aussi de télétravail. J'espère que vos engagements déjà nombreux ne vous interdiront pas de répondre favorablement. Nous comptons sur votre concours. Je me rapprocherai de vous dans la journée pour échanger de vive voix à ce propos.

Les membres de ce groupe de travail – présidé par Mgr Aumonier, évêque de Versailles, nommé référent de

l'Enseignement catholique par la Conférence des évêques de France – étaient donc répartis au sein *du comité d'écriture* (neuf personnes constituant le « cœur » du travail de rédaction) et du *comité* de relecture, regroupant une vingtaine de personnes.

A. *Les membres du comité d'écriture*

Le comité d'écriture regroupait trois membres du Secrétariat général de l'Enseignement catholique, deux évêques, le provincial des jésuites de France, un historien, un ancien directeur diocésain et un professeur de théologie :

– Éric de Labarre, secrétaire général de l'Enseignement catholique. Le secrétaire général est nommé par la Conférence des évêques de France. Il est responsable devant les évêques des orientations de l'Enseignement catholique. Il a une mission de coordination et d'exécution aux plans administratif, pédagogique et pastoral pour promouvoir l'Enseignement catholique. En lien habituel avec les organismes et les responsables de l'Enseignement catholique, il assure les relations de l'Enseignement catholique avec les pouvoirs publics. Le Secrétariat général est un des services nationaux de la Conférence des évêques de France.

– Claude Berruer, secrétaire général adjoint de l'Enseignement catholique, ancien chef d'établissement et ancien directeur diocésain de l'Enseignement catholique.

– Pierre Marsollier, directeur des études et de la prospective du Secrétariat général de l'Enseignement catholique.

– Mgr Gérard Defois, archevêque émérite de Lille.

– Mgr Alain Planet, évêque de Carcassonne.

– Père Jean-Yves Grenet, provincial des Jésuites de France.

– Ferdinand Bellengier, ancien chef d'établissement, auteur de *Le Chef d'établissement privé et l'État*.

- Diacre Dominique Marcoux, ancien directeur diocésain de Besançon.
- François Moog, professeur de théologie et directeur de l'Institut supérieur de pastorale catéchétique (ISPC) à l'Institut catholique de Paris.

B. Les membres du comité de relecture

Le comité de relecture comprenait quant à lui vingt et un membres :

- Jacky Aubineau, vice-président du Synadic, organisation professionnelle de chefs d'établissements catholiques d'enseignement du second degré sous contrat avec l'État.
- Christophe Abraham, membre de l'APEL⁷² nationale, chargé des relations extérieures.
- Pascal Balmand, directeur diocésain de l'Enseignement catholique de Seine-Saint-Denis, (secrétaire général de l'Enseignement catholique depuis le 1^{er} septembre 2013).
- Amaury de Bannes, chef d'établissement, membre du Conseil élargi de la direction diocésaine de l'Enseignement catholique de Paris et membre du Conseil doctoral de l'Institut catholique de Paris.
- Jean-Luc Bonnissent, vice-président de l'Union générale sportive de l'Enseignement libre (UGSEL) et président du Comité diocésain de l'Enseignement catholique (CODIEC) de Bayeux-Lisieux.
- Marie-Christine Callieri, directrice de l'ISFEC Saint-Cassien de Marseille.
- François-Xavier Clément, directeur diocésain de l'Enseignement catholique de Saint-Etienne.
- Alain Copin, vice-président du Réseau national de l'enseignement supérieur privé de l'Enseignement catholique

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

de l'adjoint en pastorale scolaire, lequel pourrait supplanter le rôle qui revient aux enseignants, s'agissant de la pastorale au sein des établissements.

– Nous échangeons nos points de vue quant à la composition qui nous paraît la plus pertinente d'un conseil de tutelle. Un trop grand formalisme aurait pour conséquence que le service de tutelle ne serait plus mis en œuvre. Dans le nouveau Statut, il faudra préciser l'objectif de la visite de tutelle qui doit être centrée sur le projet éducatif – car il ne s'agit pas d'un audit – et sur la cohérence de la communauté éducative. Pourquoi la visite de tutelle dans un établissement est-elle justifiée ? Parce que la tutelle est l'autorité de l'établissement dirigé par son chef.

Des échanges importants ont lieu s'agissant de la fonction du directeur diocésain. En quoi consiste-t-elle ? Il est précisé que le directeur diocésain exerce deux fonctions ; d'une part, celle de délégué épiscopal à l'Enseignement catholique, et d'autre part, celle d'autorité de tutelle.

Il convient de veiller à ne pas décourager le bénévolat et à donner aux parents tout l'espace qui leur revient, au sein de la communauté éducative.

Une autre question se pose : le Statut a-t-il pour objectif de constater un état de fait ou de faire levier pour changer les choses ?

L'une des caractéristiques de l'Enseignement catholique, c'est que ses règles ne sont respectées que parce que les partenaires acceptent de les respecter. Et le Statut ne s'imposera qu'à ceux qui l'accepteront : c'est sa force et sa faiblesse. Il est question d'un Statut auquel les OGEC s'obligent, et non qui s'impose aux OGEC.

Un autre point est abordé : au plan national, il est essentiel qu'il y ait des rencontres entre le secrétaire général de

l'Enseignement catholique, les directeurs diocésains et les représentants des chefs d'établissement. Une bonne articulation est nécessaire entre les directions diocésaines de l'Enseignement catholique et les délégués académiques des organisations de chefs d'établissement.

La difficulté, nous semble-t-il, au cours de cette réunion, aura été de trouver le juste équilibre entre « ne rien dire » et « tout dire » sur les différents sujets traités.

C. RÉUNION DU CERSEC DU 20 DÉCEMBRE 2012 : UN TRAVAIL DE « DISCERNEMENT »

Éric de Labarre propose de commencer notre rencontre et excuse quelques personnes absentes⁸⁹ avant d'affirmer que « le travail d'appropriation du Statut est commencé ». L'objectif est d'obtenir un texte stabilisé au début du mois de janvier 2013. La méthode de travail adoptée pour cette réunion est présentée en même temps que l'évolution du texte. Puis, la question des ressources humaines est abordée, ainsi que celle de la formation.

Enfin, sont évoquées les « questions disputées » en particulier aux « rencontres métropolitaines » :

- Quelle place pour l'évêque ?
- Le terme « délégué épiscopal » est-il à retenir ?
- S'agissant de la nomination des chefs d'établissement congréganistes : quelle articulation conviendrait entre l'autorité de tutelle congréganiste, le directeur diocésain et l'évêque ?
- Quelle articulation entre les missions du chef d'établissement, du prêtre et de l'adjoint en pastorale scolaire ?
- Concernant les instances nationales : quelle articulation conviendrait entre le CNEC et la commission permanente ?

– Le futur Statut sera-t-il « promulgué » ? Quelle sera sa durée ?

– Le nouveau Statut de l'Enseignement catholique devra contenir des principes communs et laisser place à la « variété » des situations.

– Il conviendra de traiter l'animation commune, puis le fonctionnement de l'Enseignement catholique.

Les contributions du Comité national de l'Enseignement catholique sont distribuées aux membres présents, afin de les analyser. Une discussion est engagée quant au vocabulaire le plus pertinent à employer s'agissant de « la vision chrétienne de l'homme » constitutive du projet éducatif de l'Enseignement catholique. Convient-il de « se référer » à la vision chrétienne de l'homme ? Le terme « se référer » est finalement considéré comme étant trop abstrait. Mgr Aumonier souligne pour conclure que l'« on se ressource à la vision chrétienne de la personne ».

Tout au long du travail de rédaction du Statut de l'Enseignement catholique, chaque mot est pesé. Le terme qui nous semble convenir pour qualifier ce travail est celui de « discernement ». Discernement à opérer quant au vocabulaire employé, mais également et avant tout, dans le choix de la structure du nouveau Statut, au service de la cohérence des différentes parties et chapitres, lesquels doivent rendre compte de l'ensemble des problématiques actuelles de l'Enseignement catholique en France.

**D. RÉUNION DU CERSEC DU 17 JANVIER
2013 : « IL N'Y A D'ÉCOLE
CATHOLIQUE QUE LORSQU'IL Y A UN**

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

leur sacerdoce baptismal, le prêtre manifeste l'exercice du sacerdoce ministériel comme une dimension spécifique et indispensable » (art. 222).

Puis, les articles 223 à 227 du Statut situent la mission du prêtre au sein de la communauté éducative, notamment dans sa relation au chef d'établissement :

Le chef d'établissement et le prêtre reconnaissent mutuellement la place spécifique qui leur revient dans la mission et au service des membres de la communauté éducative, en particulier des élèves. Ils organisent harmonieusement les rôles de chacun à l'égard des adjoints en pastorale scolaire et des autres acteurs de l'animation pastorale.

Les lettres de nomination du chef d'établissement et du prêtre aideront à préciser certaines articulations de responsabilités, en tenant compte de la situation particulière de chaque école (Statut, 2013, art. 223).

3. La présidence du Comité diocésain de l'Enseignement catholique (CODIEC)

La troisième question fondamentale était relative à la présidence du Comité diocésain de l'Enseignement catholique.

Il s'agissait de choisir entre quatre propositions, relatives à l'article provisoire n° 308 :

- Le CODIEC est présidé par l'évêque, le directeur diocésain étant vice-président.
- Le CODIEC est présidé par le directeur diocésain.
- Le CODIEC est présidé par l'évêque et animé par un vice-

président élu en son sein. La commission exécutive est présidée par le directeur diocésain.

– Le CODIEC est présidé par un président élu en son sein, le directeur diocésain étant secrétaire général.

Le choix final retenu pour le nouveau Statut, s’agissant de la présidence du Comité diocésain de l’Enseignement catholique constitue l’article 311, lequel dispose que : « Le CODIEC est présidé par l’évêque et animé par un membre élu en son sein. » Il s’agit donc d’une formule autre que celles proposées. En effet, les évêques ont souhaité substituer l’idée d’un « vice-président », par celle d’un « membre élu ».

4. La présidence et la composition du Comité académique de l’Enseignement catholique (CAEC)

La quatrième question concernait la présidence et la composition du Comité académique de l’Enseignement catholique. Il s’agissait de choisir entre trois propositions relatives à l’article provisoire n° 322 :

– Sous la présidence d’un des évêques du ressort académique ou de la région désigné selon les modalités prévues pour l’organisation du territoire, le CAEC et (ou) le CREC¹⁰² est (sont) composé(s) de :

– Sous la présidence d’un secrétaire général, directeur diocésain, désigné avec l’accord des évêques, le CAEC et (ou) le CREC est (sont) composé(s) de :

– Sous la présidence d’un des évêques du ressort académique ou de la région désigné selon les modalités prévues

pour l'organisation du territoire, et animé par le Secrétaire général, directeur diocésain, désigné avec l'accord des évêques, le CAEC et (ou) le CREC est (sont) composé(s) de :

Le choix final retenu pour le nouveau Statut, s'agissant de la présidence du Comité académique de l'Enseignement catholique constitue l'article 325, lequel dispose que : « Le CAEC et (ou) le CREC est (sont) composé(s) d'un des évêques du ressort académique ou de la région. »

S'agissant du CAEC et du CREC, une grande souplesse a été retenue. Aucune décision n'a été prise quant à la présidence de ces instances. Par conséquent, le Statut ne tranche pas ce sujet. Ce choix est renvoyé aux instances locales, car il existe déjà beaucoup de pratiques diverses. Il s'agit là de mettre en œuvre le principe de subsidiarité. « Ce qui est important, c'est que les évêques ont admis la dimension politique et pastorale du niveau académique, qui n'est pas seulement d'ordre technique », constate P. Marsollier.

5. La nomination ou élection du secrétaire général de l'Enseignement catholique

La cinquième question essentielle concernait la nomination ou élection du secrétaire général de l'Enseignement catholique. Il s'agissait de choisir entre trois propositions, relatives à l'article provisoire n° 353 :

– Le secrétaire général de l'Enseignement catholique est nommé par le Conseil permanent de la Conférence des évêques de France, sur proposition du Conseil épiscopal pour l'Enseignement catholique et après consultation des membres de

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

catholique » (articles 269, 271, 273, 281, 289, 292, 301, 315, 326, 378) ; et également « le Statut » (articles 256, 264, 313, 316, 325, 342). Trois articles comprennent les deux termes « Statut » et « présent Statut » (articles 305, 371, 385).

84. Cette dimension de la personne nous apparaît fondamentale. Elle est d'ailleurs mise en valeur à travers l'Union générale sportive de l'Enseignement libre (UGSEL). Car, le chef d'établissement a pour mission de faire grandir la personne dans toutes ses dimensions, sans oublier la prise en compte de la croissance corporelle de l'élève.

85. Un des membres du Comité d'écriture et de relecture proposait de se référer à un « texte d'orientation » émanant du Comité national de l'Enseignement catholique.

86. En effet, le risque est réel, au sein des établissements catholiques d'enseignement, d'accorder une plus grande place au personnel enseignant, alors que chaque adulte a un rôle important à assurer au sein de la communauté éducative, au service du bien commun de l'établissement.

87. Organisme de gestion de l'Enseignement catholique.

88. Certains membres du CERSEC disent préférer les termes « choix » ou « recherche » à celui de « recrutement ».

89. Nous prenons mieux conscience des hautes responsabilités confiées aux autres membres du Comité d'écriture et de relecture du Statut de l'Enseignement catholique, quand sont évoquées les raisons de leurs absences : rencontres nationales et internationales.

90. Formiris est une « Fédération chargée de l'élaboration de la politique de formation des professeurs et des propositions d'orientations des formations pour l'ensemble des personnels de l'Enseignement catholique » (Glossaire du nouveau Statut de l'Enseignement catholique).

91. Cette proposition sera finalement abandonnée, car elle

comportait le risque d'un Statut provisoire qui n'aurait jamais été appliqué.

92. Le nouveau Statut de l'Enseignement catholique précisera que : « Pour le service de l'Enseignement catholique en France, la Conférence des évêques de France nomme un secrétaire général de l'Enseignement catholique (art. 354). Le secrétaire général de l'Enseignement catholique est élu par l'Assemblée plénière de la Conférence des évêques sur proposition du Conseil permanent de la Conférence des évêques de France, après consultation du Conseil épiscopal pour l'Enseignement catholique qui sollicite l'avis des membres de la Commission permanente du Comité national de l'Enseignement catholique (art. 355). *Son mandat de trois ans n'est normalement renouvelable qu'une fois* (art. 356). Le secrétaire général est placé sous la responsabilité du Conseil épiscopal pour l'Enseignement catholique (art. 357). »

93. En juin 2013, il n'y aura finalement pas de lettre de promulgation du nouveau Statut de l'Enseignement catholique.

94. S'agissant de la Conférence des tutelles, le nouveau Statut de l'Enseignement catholique précisera : « Puisque l'évêque veille sur les écoles catholiques de son diocèse par l'intermédiaire des tutelles et avec leur concours, il réunit et préside une Conférence des tutelles (art. 201). La Conférence des tutelles permet à l'évêque de présenter et d'enrichir les orientations qu'il souhaite donner à l'Enseignement catholique de son diocèse et de veiller à la cohérence entre les projets des différentes tutelles (art. 202). »

95. Il s'agissait alors des articles 195, 196 et 197.

96. Ces sept questions principales étaient formulées sous la forme de textes écrits en violet, que nous avons appelés « pavés violets ».

97. Les sept questions importantes étaient relatives à un article

en cours d'écriture dans le nouveau Statut de l'Enseignement catholique en France. Le numéro définitif de l'article figurant dans le Statut peut différer de l'article provisoire, car des ajouts ou suppressions d'autres articles ont pu avoir lieu pendant la rédaction des articles liés à ces questions fondamentales. C'est pourquoi – par exemple – l'article provisoire 152 deviendra in fine l'article 153.

98. Cet article 153 du nouveau statut de l'Enseignement catholique fait l'objet d'une note de bas de page qui renvoie au concile Vatican II. L'objectif est de préciser les rôles respectifs des évêques et des religieux : « Les écoles catholiques tenues par des religieux sont aussi soumises aux ordinaires des lieux, pour ce qui est de leur organisation générale et de leur surveillance, sans préjudice du droit des religieux à les gouverner. » *Christus Dominus*, n° 35 § 4. « Dans l'organisation des œuvres d'apostolat des religieux, il faut que les évêques diocésains et supérieurs religieux agissent de concert. » CIC, can. 678 § 3. Pierre Marsollier a indiqué que l'expression « agissant de concert » est une traduction assez éloignée du texte latin qui, en réalité, signifie « ayant pris l'avis de tous ». En pratique, sauf difficulté, l'accord est permanent.

99. Il existe trois degrés du sacrement de l'ordre. Le Catéchisme de l'Église catholique (n° 1554) indique que : « Le ministère ecclésiastique, institué par Dieu, est exercé dans la diversité des ordres par ceux que déjà depuis l'antiquité on appelle évêques, prêtres, *diacres* » (*LG 28*). La doctrine catholique, exprimée dans la liturgie, le magistère et la pratique constante de l'Église, reconnaît qu'il existe deux degrés de participation ministérielle au sacerdoce du Christ : l'épiscopat et le presbytérat. Le diaconat est destiné à les aider et à les servir. C'est pourquoi le terme *sacerdoce* désigne, dans l'usage actuel, les évêques et les prêtres, mais non pas les diacres. Néanmoins, la doctrine

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

septembre 2013, p. 11 et 12).

Nous pouvons donc constater un nouvel et vif intérêt des évêques de France pour l'Enseignement catholique, plutôt qu'« une reprise en main ». C'est également ce que souligne Éric de Labarre : « Le nouveau Statut témoigne de leur intérêt renouvelé pour l'Enseignement catholique. Alors que le Statut de 1992 insistait sur la poursuite de l'ouverture à tous, celui de 2013 cherche à dire que l'école catholique n'a de sens que si elle est pleinement originale ; et son originalité c'est son fondement évangélique. Nous ne voulons pas d'une école indifférenciée, qui n'aurait de catholique que le nom¹²⁷. »

Or, si la proposition éducative d'un établissement catholique n'est pas neutre – parce que catholique – on comprend que la mission du chef d'un établissement catholique est elle-même spécifique. Au cours de notre recherche, nous avons essayé de préciser ce rôle particulier du chef d'établissement catholique – responsable pastoral en milieu scolaire – qui consiste à assumer les responsabilités éducative et pastorale qui lui sont confiées.

112. Communiqué du secrétariat général de l'Enseignement catholique, juin 2013.

113. Émission télévisée *Le Jour du Seigneur*, France 2, 15 septembre 2013.

114. *La Lettre de l'éducation-Le Monde*, n° 774, 13 mai 2013, p. 1-2.

115. L'affirmation selon laquelle « l'école catholique est d'abord une école » a pour objectif de souligner la primauté de l'enseignement des différentes disciplines aux élèves au sein de l'établissement.

116. Apolitique et non confessionnelle, l'APEL – Association des parents d'élèves de l'enseignement libre – représente 855 000 familles dans leur diversité culturelle, sociale et religieuse.

117. Nous soulignons.

118. Cf. *Apel infos*, n° 106 mai-juin 2013, p. 8.

119. Il s'agit d'une citation extraite du texte de la Congrégation pour l'Éducation catholique, *L'École catholique au seuil du troisième millénaire*, n° 20.

120. Communiqué conjoint du Secrétariat général de l'Enseignement catholique et de la Conférence des évêques de France, 23 avril 2013.

121. Éric de Labarre, *La Lettre de l'éducation-Le Monde*, n° 774, 13 mai 2013, p. 1-2.

122. *Enseignement catholique actualités*, n° 354, avril-mai 2013, p. 6.

123. *Enseignement catholique actualités*, n° 360, avril-mai 2014, p. 5.

124. Communiqué conjoint du secrétariat général de l'Enseignement catholique et de la Conférence des évêques de France, 23 avril 2013.

125. Le cardinal Ricard est archevêque de Bordeaux-Bazas depuis 2001. Né le 25 septembre 1944, il a été ordonné prêtre le 5 octobre 1968 et consacré évêque le 6 juin 1993. Il est notamment président du Conseil épiscopal pour l'Enseignement catholique depuis avril 2013 (mandat de deux ans) et membre de la Congrégation pour l'éducation catholique. Après des études de théologie à l'Institut catholique de Paris (1965-1970) et l'exercice de divers ministères, il a été président de la Conférence des évêques de France (2001-2007).

126. Nous soulignons.

127. *La Lettre de l'éducation-Le Monde*, n° 774, 13 mai 2013, p. 1-2.

Partie III

La spécificité du chef d'établissement catholique d'enseignement : un responsable pastoral en milieu scolaire

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

inquiétude quant à d'éventuelles « dérives intégristes ». Analysant la crise avec les chefs d'établissement, nous constatons une convergence de tensions et de crispations qui peuvent expliquer, sans l'excuser, le recours imaginé par certains à une campagne de presse. Non seulement un tel déballage public est injuste et blessant mais il ne règle rien. C'est bien au sein de l'établissement, dans l'écoute, la mesure et le respect des opinions divergentes que le dialogue doit être réinvesti. [...] Le conseil de tutelle et toute l'équipe de la Direction diocésaine poursuivront bien entendu leur accompagnement dans ce sens.

Pour limiter d'éventuelles dérives contraires aux projets éducatifs des établissements catholiques – qui pourraient apparaître dans certains établissements – et afin de promouvoir des orientations pastorales justes et équilibrées dans chaque établissement catholique, les rédacteurs du nouveau Statut de l'Enseignement catholique ont voulu affirmer que le chef d'établissement ne peut exercer seul la responsabilité pastorale qui lui est confiée. Il lui est demandé de participer dans la mesure du possible au conseil pastoral de la paroisse et surtout aux propositions de formation organisées par la tutelle de l'établissement qu'il a pour mission de diriger. En effet, l'article 152 du Statut de l'Enseignement catholique stipule que :

La responsabilité pastorale du chef d'établissement ne peut s'exercer isolément. Elle s'inscrit dans les cadres diocésains et paroissiaux. À ce titre, il est souhaitable que le chef d'établissement soit associé au conseil pastoral de paroisse.

Sa responsabilité se nourrit de la participation aux propositions d'accompagnement et de ressourcement organisées selon les modalités propres aux tutelles, harmonisées en Conférence des

tutelles.

Ainsi, si la responsabilité pastorale de l'établissement incombe au chef d'établissement, il est souhaitable que l'exercice de cette responsabilité soit partagé. C'est pourquoi le Statut de l'Enseignement catholique prend en compte la collaboration d'un adjoint en pastorale scolaire (APS).

4.L'adjoint au chef d'établissement en pastorale scolaire

Nous constatons que l'adjoint en pastorale scolaire est qualifié dans le « chapeau » de l'article 171 du Statut de l'Enseignement catholique d'« adjoint au chef d'établissement en pastorale scolaire ». Cette expression rarement employée a pour objectif de souligner que la responsabilité pastorale de l'établissement est confiée au chef d'établissement et non au prêtre, envoyé à l'établissement scolaire, et que l'adjoint en pastorale scolaire, s'il est en relation avec chaque membre de la communauté éducative, est « directement associé à la mission du chef d'établissement » (art. 171). C'est le chef d'établissement qui recrute son adjoint en pastorale scolaire « après approbation de la tutelle qui s'assure de l'avis favorable de l'évêque » (art. 175). En tant que délégué du chef d'établissement, l'adjoint en pastorale scolaire travaille à la « croissance spirituelle des personnes », à leur formation religieuse, à la catéchèse et aux célébrations chrétiennes : « Avec le prêtre référent et le chef d'établissement, il est attentif à ce que des temps spécifiques et favorables, des lieux visibles et adaptés, et les moyens suffisants soient affectés à ces activités » (art. 173).

Le Statut de l'Enseignement catholique précise enfin que :

Pour l'exercice de sa responsabilité pastorale, le chef d'établissement dispose dans la mesure du possible, d'un collaborateur immédiat qui l'aide à mettre en œuvre l'animation pastorale et favorise la prise en compte de la dimension pastorale dans toutes les activités de l'établissement. Celui-ci est habituellement dénommé adjoint en pastorale scolaire ; il est directement associé à la mission du chef d'établissement (art. 171).

Nous avons vu que le statut du chef d'établissement a pour objectif de définir la façon de remplir la mission de chef d'établissement dans l'Enseignement catholique et que le chef d'établissement n'exerce pas seul la mission pastorale qui lui est confiée. Nous avons également analysé le sens du terme « mission » et son emploi dans le nouveau Statut de l'Enseignement catholique.

Il convient à présent de rechercher en quoi consiste ce qui constitue le cœur de la mission du chef d'établissement, c'est-à-dire le fait de faire vivre le projet éducatif de l'établissement qui lui est confié.

128. Cf. Dictionnaire *Trésor de la langue française*. Ce sens du mot mission est employé par Pascal, en 1656, avec pour signification celle d'« une tâche confiée à une personne » in Pascal, B., *Provinciales*, 10^e lettre, *Œuvres complètes*, 1656, Paris, éd. J. Chevalier, p. 772.

129. L'évolution des missions du directeur d'école a eu pour conséquence l'extension depuis la rentrée scolaire de 2006 du régime de décharge d'enseignement d'une journée par semaine aux directeurs des écoles de quatre classes.

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

L'art. 126 du Statut de l'Enseignement catholique (2013) précise encore que :

L'Évangile inspire le projet éducatif aussi bien comme motivation que comme finalité¹⁵², les champs éducatifs participant intégralement du champ pastoral. Cette référence explicite à la vision chrétienne est reconnue par tous.

En outre, le chef d'établissement a pour mission de faire en sorte que les relations de travail au sein de l'établissement soient en cohérence avec le projet éducatif, lequel constitue également une référence pour les choix sociaux et d'organisation (art. 107). Tel est notamment l'objet du document publié par le Secrétariat général de l'Enseignement catholique intitulé *La Communauté éducative au défi de la pensée sociale de l'Église*, dont l'objectif est de permettre « une réflexion sur le pilotage et le fonctionnement des organisations de travail de l'Enseignement catholique que sont principalement les écoles, au sens du Statut » (SGEC, 2014, p. 4).

Ainsi, chaque projet éducatif définit pour une large part l'identité de l'école. Il précise les objectifs éducatifs et pédagogiques à atteindre et « précise l'organisation et le fonctionnement de l'école » (art. 125). Le projet éducatif de chaque établissement catholique a donc pour objet d'être vécu par les membres de la communauté éducative.

4. Un projet éducatif vécu par les membres de la communauté éducative

Le chef d'établissement a pour mission de faire en sorte que

chaque « acteur éducatif » (art. 128) puisse jouer son rôle au sein de l'établissement, en référence au projet éducatif. Les réponses à notre enquête par questionnaire¹⁵³ montrent, d'une part, que le chef d'établissement de l'Enseignement catholique mesure l'importance du projet éducatif qu'il a reçu mission de faire vivre, et que d'autre part, il a principalement pour rôle d'être un chef d'orchestre, permettant à chacun de jouer au mieux sa partition.

En effet, selon le chef d'établissement de l'école Lamazou (école accueillant notamment deux CLIS¹⁵⁴ à Paris), le rôle principal du chef d'établissement consiste à « faire vivre un projet éducatif – fédérer une équipe autour de ce projet – et, mettre en œuvre toutes les conditions pour que chacun soit en mesure de donner le meilleur de lui-même » ; tandis que pour le chef d'établissement de l'école Saint-Sauveur (Paris – 75002), il s'agit d'assumer « le rôle de chef d'orchestre. Le chef d'établissement assure de bonnes conditions, matérielles, psychologiques et spirituelles, pour permettre à chacun de « grandir en humanité » : élèves, enseignants, personnel éducatif. Il est le « liant » entre les différents membres de la communauté éducative ».

Ces propos illustrent « sur le terrain » ce que le nouveau Statut de l'Enseignement catholique souligne : « Le projet éducatif concerne tous les membres de la communauté éducative, de telle sorte que chacun puisse jouer son rôle. Chaque acteur éducatif pourra ainsi le faire sien et y inscrire son activité, “pour que les traits propres à l'école apparaissent à travers son travail personnel” » (art. 128).

Cependant, si le chef d'établissement a la responsabilité de faire en sorte que le projet éducatif soit formulé et mis en œuvre par la communauté éducative, cette mission est accompagnée par

la tutelle de l'établissement.

5.L'autorité de tutelle participe à l'élaboration du projet éducatif de l'établissement

L'article 130 du Statut de l'Enseignement catholique dispose que :

L'autorité de tutelle participe à l'élaboration du projet éducatif de l'établissement. Elle le valide¹⁵⁵ et vérifie sa mise en œuvre. Elle accompagne sa relecture et son actualisation. Elle suscite une réflexion sur l'originalité de l'apport de l'établissement à la mission éducative de l'Enseignement catholique.

Cette contribution de l'autorité de tutelle au projet éducatif de tout établissement catholique s'accompagne d'une attention « à la participation de tous à la mise en œuvre du projet éducatif » (art. 182). Il est notamment précisé que « le prêtre participe à la mise en œuvre du projet éducatif et à la vie de la communauté éducative » (art. 225). En outre, la participation des parents à la promotion du projet éducatif de l'établissement catholique est mise en valeur : « Une association des parents d'élèves se constitue dans chaque école catholique, dont elle reconnaît et promeut le projet éducatif » (art. 299).

Quant aux autorités de tutelle congréganistes, se pose la question de leur articulation avec le directeur diocésain de l'Enseignement catholique. L'art. 131 du Statut de l'Enseignement catholique stipule à ce sujet qu'elles doivent présenter au délégué de l'évêque « les projets éducatifs de leurs écoles – et leurs actualisations – pour assurer et faire reconnaître

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

selon laquelle le chef d'un établissement catholique d'enseignement est une personne nécessairement baptisée, au motif que le statut du chef d'établissement de l'Enseignement catholique stipule que ses responsabilités « découlent de la mission ecclésiale de l'Enseignement catholique » (statut, 2006, art. 1.2.2) et que « la responsabilité pastorale de l'établissement est confiée au chef d'établissement par lettre de mission » (statut, 2006, art. 1.4).

156. Nous soulignons.

157. Nous soulignons.

158. Nous soulignons.

159. Nous soulignons.

160. Nous soulignons.

161. Nous soulignons.

162. Nous soulignons.

163. L'UNAPEL – Union Nationale des APEL – est l'ancienne appellation de l'actuelle association des parents d'élèves de l'Enseignement libre : APEL National.

164. Cf. *Les Instances de participation et de concertation dans un établissement catholique d'enseignement*, p. 2. Texte approuvé par le Comité national de l'Enseignement catholique le 17 mars 2007 et promulgué par la Commission permanente le 11 mai 2007.

165. Cette expression est utilisée en tant que titre, en amont de l'article 33 du Statut de l'Enseignement catholique.

166. Nous soulignons.

167. <http://www.eglise.catholique.fr/conference-des- eveques- defrance/cardinal-vingt-trois-l-enseignement-catholique-est-d- abord-confessionnel>. (page consultée le 20 mai 2013).

SOUS-PARTIE II

LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT CATHOLIQUE : UNE PERSONNE NÉCESSAIREMENT BAPTISÉE

Après avoir recherché en quoi consiste la responsabilité pastorale du chef d'un établissement catholique, nous cherchons donc maintenant à vérifier l'hypothèse selon laquelle le chef d'un établissement catholique d'enseignement est une personne nécessairement baptisée.

Dans un premier temps, nous analyserons les textes statutaires pour mieux préciser la nature et le sens de la mission ecclésiale du chef d'établissement. Puis, nous essaierons de chercher en quoi consiste le rôle de l'évêque, lequel donne mission au chef d'établissement dans l'Enseignement catholique. Enfin, nous chercherons à comprendre la spécificité du chef d'établissement catholique, en tant que personne nécessairement baptisée.

Chapitre 9

Nature et sens de la mission ecclésiale du chef d'établissement selon les textes statutaires

Nous venons de souligner que le statut du chef d'établissement de l'Enseignement catholique stipule que les responsabilités du chef d'établissement catholique « découlent de la mission ecclésiale de l'Enseignement catholique » (Statut, art. 1.2.2). Nous analyserons d'abord comment est nommé le chef d'établissement, avant de chercher en quoi consiste sa mission ecclésiale.

I. Le chef d'établissement est nommé par lettre de mission, délivrée par l'autorité de tutelle

Le statut du chef d'établissement affirme que « la responsabilité pastorale de l'établissement est confiée au chef d'établissement par lettre de mission » (art.1.4). Par conséquent, le chef d'établissement ne se donne pas à lui-même la mission de diriger un établissement catholique. « Le chef d'établissement reçoit de la tutelle sa mission » et « il lui rend compte de sa mission » (art. 1.3).

Ces articles du statut du chef d'établissement sont confirmés

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

172. Dictionnaire *Trésor de la Langue Française*.

173. Nous soulignons.

174. <http://www.eglise.catholique.fr/conference-des-veques-de-france/cardinal-vingt-trois-l'enseignement-catholique-est-d-abord-confessionnel>.

175. Catéchisme de l'Église catholique.

Chapitre 11

La spécificité du chef d'établissement catholique : une personne nécessairement baptisée, missionnée par une tutelle

Pour assurer sa responsabilité ecclésiale – c'est-à-dire la charge sacerdotale, prophétique et royale du Christ – le chef d'établissement est nécessairement une personne baptisée.

I. Le chef d'établissement : un laïc en mission ecclésiale

Nous avons vu que le Statut de l'Enseignement catholique stipule qu'« une école catholique est établie par un chef d'établissement, au titre de sa mission ecclésiale » (art. 115). Dans les faits – en 2014 – il n'y a que très peu de prêtres, religieux, religieuses ou autres personnes consacrées qui assurent la responsabilité de chef d'établissement. Par conséquent, très souvent, il s'agit d'une personne laïque. Que signifie le terme « laïc » ? Sous cette appellation, sont désignés tous les chrétiens autres que les membres de l'ordre sacré et de l'état religieux reconnus par l'Église catholique, c'est-à-dire « les chrétiens qui, étant incorporés au Christ par le baptême, intégrés au Peuple de Dieu, faits participants à leur manière de la fonction sacerdotale, prophétique et royale du Christ,

exercent pour leur part, dans l'Église et dans le monde, la mission qui est celle de tout le peuple chrétien » (*Lumen Gentium*, n° 31).

C'est pourquoi, l'on peut habituellement qualifier le chef d'établissement de « laïc en mission ecclésiale ». Cette expression a été validée par deux personnes expertes en la matière, pour qualifier le chef d'établissement. En effet, le 30 avril 2014, à l'issue de la table ronde organisée à l'Institut catholique de Paris au sujet de la gouvernance des établissements scolaires, nous avons interrogé le professeur François Moog au sujet de la mission ecclésiale du chef d'établissement catholique. Celui-ci nous a répondu que le chef d'établissement peut légitimement être qualifié de « laïc en mission ecclésiale ». En outre, François de Chaillé, directeur diocésain de l'Enseignement catholique des Hauts-de-Seine ¹⁷⁶, analysant les enjeux principaux pour les années à venir, souligne que :

Un nouveau Statut de l'Enseignement catholique a été récemment voté par la Conférence des évêques de France qui réaffirme la mission d'Église qui est confiée à l'Enseignement catholique et installe fermement la primauté territoriale du diocèse. Ce nouveau Statut accorde enfin une place aux adjoints en pastorale scolaire et surtout aux prêtres référents sans l'apostolat desquels nos établissements ne sauraient remplir pleinement leur mission.

Témoignage également de cette volonté d'un Enseignement catholique pleinement associé à la vie du diocèse, les nouveaux chefs d'établissement, qui reçoivent une lettre de mission de l'évêque, seront envoyés en mission le 13 septembre 2013 en même temps que les autres nouveaux *Laïcs en mission*

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

C. Gouverner : la mission royale du chef d'établissement

Le chef d'établissement, au titre de la mission pastorale et éducative qui lui est confiée par l'Église à travers l'autorité de tutelle de l'établissement, exerce une mission de gouvernement, correspondant à sa vocation royale de personne baptisée.

Il convient de chercher la source de cette mission royale dans l'histoire du peuple d'Israël. Pourquoi le don de la loi est-il consécutif à la libération d'Égypte ? La loi n'est pas donnée pour contraindre la liberté, mais pour la protéger contre ce qui la menace le plus : le désespoir et l'idolâtrie. Elle est donc donnée pour conserver vivante la foi en la promesse que Dieu a faite. Moïse a pour mission d'enseigner au peuple à se gouverner selon la loi et à apprendre que l'obéissance à la loi fait vivre. Dans cet esprit, le chef d'établissement peut inviter les élèves à s'approprier les lois – les règles de vie de l'établissement – afin d'y trouver un surcroît de vie, et les aider à trouver leur joie en se gouvernant eux-mêmes selon la recherche du bien.

Il convient donc de les éduquer à écouter leur conscience, car :

Au fond de sa conscience, l'homme découvre la présence d'une loi qu'il ne s'est pas donnée lui-même, mais à laquelle il est tenu d'obéir. Cette voix, qui ne cesse de le presser d'aimer et d'accomplir le bien et d'éviter le mal, au moment opportun résonne dans l'intimité de son cœur : « Fais ceci, évite cela ». Car c'est une loi inscrite par Dieu au cœur de l'homme ; sa dignité est de lui obéir, et c'est elle qui le jugera. La conscience est le centre le plus secret de l'homme, le sanctuaire où il est seul avec Dieu et où sa voix se fait entendre. C'est d'une manière admirable que se découvre à la conscience cette loi qui

s'accomplit dans l'amour de Dieu et du prochain (*Gaudium et Spes* n° 16).

Ainsi, la mission royale du chef d'établissement consiste à participer à la fonction royale du Christ, lequel est roi en se faisant serviteur, car il n'est « pas venu pour être servi, mais pour servir » (Mt 20, 28).

Notre recherche permet donc de valider l'hypothèse selon laquelle le chef d'établissement est nécessairement une personne baptisée, qui reçoit une mission éducative d'Église pour diriger un établissement catholique d'enseignement. En effet, rendu par le baptême participant de la charge sacerdotale, prophétique et royale du Christ¹⁹¹, le chef d'établissement peut assumer la mission qui lui est confiée par l'autorité de tutelle pour faire vivre le projet éducatif de l'établissement fondé sur l'Évangile.

Ainsi, les chrétiens de la communauté éducative « fidèles laïcs, jeunes ou adultes, trouvent dans l'école catholique un lieu naturel pour vivre leur foi, la nourrir, la proposer et contribuer au climat évangélique de l'établissement. Leur participation¹⁹² à la mission éducative est une réponse à leur vocation de baptisés » (Statut, 2013, art. 51). Il nous semble également que notre recherche a permis de comprendre que la participation du chef d'établissement à la mission éducative de l'Église trouve sa source, d'une part, dans son baptême, et d'autre part, dans la mission confiée par l'évêque. Cette mission du chef d'un établissement catholique consiste à prolonger la mission de l'évêque (sanctifier, enseigner, gouverner), en l'adaptant à la réalité d'un établissement scolaire, et dans le respect de la conscience de chaque membre de la communauté éducative.

Le chef d'établissement est donc appelé à vivre l'Évangile

selon les trois dimensions que sont : la célébration (vocation de « prêtre »), l'annonce (vocation de « prophète ») et le service (vocation de « roi »). Célébrer, annoncer et servir sont-ils des actes qui participent à la promotion de la personne humaine ? S'adressent-ils à l'ensemble des membres de la communauté éducative ?

Il s'agit à présent d'analyser ce que signifie que le chef d'établissement catholique a pour mission de promouvoir la personne humaine, et de vérifier l'hypothèse selon laquelle cette action consiste à éduquer la personne à la prise de décision libre et responsable, en ouverture à autrui.

176. L'Enseignement catholique des Hauts-de-Seine réunit 73 chefs d'établissement, lesquels dirigent 41 écoles, 26 collèges, 21 lycées (dont 6 lycées professionnels) et 8 unités post-bac. Malgré un développement sensible de ses effectifs et de ses capacités d'accueil depuis cinq ans, l'Enseignement catholique du diocèse de Nanterre est contraint de refuser entre 6 000 et 8 000 élèves à chaque rentrée scolaire. Des orientations diocésaines de l'Enseignement catholique des Hauts-de-Seine ont été promulguées lors d'une session fondamentale en novembre 2013 qui a réuni les chefs d'établissement, les prêtres référents ainsi que les adjoints en pastorale scolaire. Les grandes lignes de ces orientations étaient organisées autour de huit axes de travail : mettre l'Évangile au cœur de l'établissement ; accueillir la différence ; former et se former, soutenir les enseignants et les personnels ; concevoir et faire vivre le projet d'établissement, concevoir, rédiger et appliquer les règles du vivre ensemble ; coopérer avec les familles, les élèves et les bénévoles ; communiquer sur la vie de l'établissement.

177. Nous soulignons.

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

« Rendre les élèves autonomes » constitue un objectif important de nombreux projets éducatifs. Mais qu'est-ce que cela veut dire ? Marcel Gauchet livre une analyse précieuse, lorsqu'il étudie le renversement qui s'est finalement opéré à la fin du XX^e siècle, à la suite d'une évolution qui constitue un objet privilégié de ses réflexions relatives à l'avènement de la démocratie et à la « révolution moderne » (Gauchet, 2007). Les relations entre l'État et les individus ne sont plus les mêmes. Le « Je » l'a emporté sur le « Nous ». Ce constat est celui des historiens, des sociologues, des psychologues, lesquels se rejoignent pour dire qu'il y a un changement de paradigme radical, c'est-à-dire un bouleversement du cadre de référence de l'ensemble du corps social. Et ce renversement bouleverse la construction de la personne humaine autant que les modes de fonctionnement de la société.

Ceci se retrouve en matière d'éducation : « La socialisation n'est plus pensée comme un processus qui s'impose aux individus, qui les façonne malgré eux et de manière coercitive. Au contraire, elle est analysée comme le résultat d'un travail de l'acteur qui se construit dans sa rencontre avec une institution » (Foucauld, 2002).

Jusqu'à un temps récent, ce processus d'émancipation était d'abord le fruit d'une inculcation, d'une transmission. On devenait homme d'abord par l'intégration d'un cadre, de valeurs, de codes, de modes d'être souvent homogènes. Surtout, ces modes d'être étaient l'émanation d'un « Nous » qui avait toujours la force de l'antériorité sur le « Je ».

En écho à ces analyses, Alain Ehrenberg, dans son livre *L'Individu incertain* (1999) souligne que l'« on est passé d'une société disciplinaire et normalisée, où l'individu était encadré, mais réprimé et névrosé, à une société fondée sur l'autonomie de

l'individu ¹⁹⁶. Celui-ci est désormais soumis à une injonction puissante d'être soi, de se produire lui-même, d'être responsable ».

Mais comment l'individu peut-il se dire libre, si c'est sous la contrainte d'un ordre donné par la société ? Cette contradiction, Gérard Wiel et Georges Levesque la soulignent :

Le discours individualiste peut rétorquer : je n'ai pas à devenir un individu, parce que je le suis de naissance. D'emblée, j'entre dans le monde comme un individu égal, libre, indépendant, avec tous mes droits d'individu. Les droits de l'homme et du citoyen de 1789 sont bien des droits de l'individu : ils lui appartiennent de naissance et de nature avant toute insertion dans une société. On peut cependant se demander ce que signifie être libre en soi, tout seul, ou être égal en soi, tout seul (Wiel et Levesque, 2009, p. 75).

Dans ce nouveau cadre de référence, l'autonomie et l'exercice individuel de la responsabilité deviennent le principe organisateur de la construction de l'individu. Cette représentation est si prégnante que l'anthropologue Françoise Héritier constate « une radicalisation de la notion d'individu, encore plus manifeste d'ailleurs dans l'usage qui est fait du droit à l'intimité, entendu non plus comme la protection par l'individu de sa part secrète contre l'agression d'autrui, mais comme la liberté de prendre envers et contre tous les décisions qui lui paraissent essentielles pour lui-même ¹⁹⁷ » (Héritier, 1996, p. 287). Or, une telle radicalisation revient à définir l'autonomie comme une liberté tous azimuts.

De même, Robert Rochefort, ancien directeur du Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC), observe pour sa part que « l'individu veut jouir

d'une protection absolue et il est prêt à intenter tous les procès du monde au cas où surviendrait un malheur, mais dans le même temps, il veut tout expérimenter, revendique sa liberté dans tous les domaines, se croit supérieur à toutes les structures collectives, fantasme sur sa toute-puissance narcissique » (Rochefort, 2002). Cependant, déjà au V^e siècle av. J.-C., les sophistes affirment avec Protagoras, que « l'homme est la mesure de toutes choses ». Or, le professeur Jean Brun souligne que « lorsque Protagoras affirme que “l'homme est la mesure de toutes choses”, il faut entendre par “homme” non pas l'humanité en général, ni la personne humaine, mais bien l'individu. L'individu coupé de toute relation avec l'Être, se pose dès lors comme celui qui doit imposer ses désirs au monde à n'importe quel prix » (Brun, 1999, p. 22).

Comment définir alors ce qu'est un individu ? Les différents discours s'accordent pour distinguer deux versions. Nous trouvons une synthèse de la notion d'individu, dans l'œuvre de Gérard Weil et Georges Levesque, lesquels proposent cette approche :

Tantôt l'individu est défini comme une *substance naturelle*, comme une sorte de *plante* qui doit se développer par elle-même et à partir d'elle-même : il s'agit alors de croître, de « s'épanouir », de « se réaliser », en actualisant ses puissances de son propre mouvement.

Tantôt l'individu est vu comme un « *sujet* » moderne (un « je pense », un « je veux »), que l'on décrit à l'aide de termes en *auto-* : on le proclame auto-suffisant, auto-nome, capable d'auto-réalisation et d'auto-position, comme s'il pouvait se créer soi.

Dans les deux cas, il n'a besoin de personne, comme s'il pouvait exister sans co-exister, être soi sans être avec les autres. Cet

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

d'autrui semble difficile à envisager pour celui qui se pense comme un individu autonome, installé dans un solipsisme radical.

Or, cette difficulté s'accroît encore du fait de la présence massive et polymorphe d'écrans qui – s'ils facilitent certains aspects pratiques – peuvent avoir pour effet de faire écran parfois à la relation à l'autre.

IV. L'importance des écrans

C'est là un constat que personne ne conteste : « Les écrans bouleversent notre vie quotidienne à l'échelle individuelle et collective, c'est une évidence. Bouleversent-ils seulement nos modes de vie, professionnel, culturel, récréatif, relationnel ou agissent-ils aussi plus intimement sur certaines facultés de notre cerveau ? » (Pasquinelli, 2013, p. 6). Philosophes, sociologues et autres chercheurs soulignent les profondes évolutions du rapport au monde de l'homme d'aujourd'hui, par le fait de l'introduction dans notre société moderne de ce que l'on appelle désormais « la révolution numérique » et la présence massive d'écrans. Mais il convient de tenter de définir ce que sont les « écrans ».

On utilise le terme « écrans » pour désigner l'interface visuelle de tout un ensemble d'appareils aux fonctions multiples, allant des médias audiovisuels « classiques » (tels le cinéma ou la télévision) aux technologies numériques pour l'information et la communication, ordinateurs, consoles de jeu, tablettes numériques, téléphones, GPS, bornes interactives, écrans publicitaires... La caractéristique commune de ces écrans est de véhiculer des informations sous une forme principalement

visuelle (mais aussi auditive) par le moyen d'un support électronique (Pasquinelli, *ibid.*, 2013, p. 8).

Nous considérons que les chefs d'établissement doivent s'interroger, compte tenu de leur mission éducative, sur les modalités d'introduction des écrans, et plus largement, de la connexion à l'outil internet, au sein des établissements qui leur sont confiés.

Le ministère de la Culture et de la Communication a publié un rapport en octobre 2009, synthèse d'une enquête sur « les pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique (1997-2008) ». Ce rapport indique que la « culture numérique » est en plein essor dans notre société. En effet, les Français continuent de regarder la télévision en moyenne vingt et une heures par semaine. En outre, deux tiers des Français écoutent quotidiennement la radio ; et le temps de lecture continue de baisser : seulement 11 % des Français lisent un quotidien national plus d'une fois par semaine – 32 % lisent un quotidien régional – et la moyenne des livres lus par les Français lecteurs passe de 21 à 16 livres par an.

Cependant, la principale évolution de cette dernière décennie est le fait que désormais 83 % des Français possèdent un ordinateur dans leur foyer et que 33 % utilisent Internet tous les jours. Surtout, de nouveaux écrans apparaissent. Outre la télévision et l'ordinateur, il convient d'observer la multiplication des mobiles, home cinémas et autres nouveaux outils numériques. Cette évolution consacre donc une « montée en puissance de la culture d'écran », selon l'expression du sociologue Olivier Donnat.

La vie quotidienne est de plus en plus marquée par une « vie virtuelle ». Dès l'enfance, la télévision et plus généralement la sphère technologique des écrans exercent une certaine pression

sur les enfants. En effet, « d'après une enquête récente réalisée par l'Union nationale des associations familiales, les enfants et adolescents passeraient chaque année environ 850 heures à l'école et 1 500 heures devant les écrans » (Rey, 2010, p. 64). Les écrans peuvent être l'occasion d'une ouverture sur le monde, mais ils peuvent également offrir l'occasion d'un repli sur soi et d'une esquive de l'autre : dans quelle mesure sortir son jeu vidéo permet-il de « s'absenter » de la relation à autrui ?

Le défi consiste donc à éduquer les personnes à prendre des décisions libres et responsables en présence des écrans et des nouvelles technologies qui – par nature – ne sont que des outils moralement « ni bons, ni mauvais ». Cependant, une réflexion majeure est nécessaire autour de cette question des modes d'être qu'influencent les écrans. Il convient de s'interroger : quel type d'homme construisent la télévision et les écrans ? Dans quelle mesure ces outils ont-ils leur place dans les établissements scolaires ? L'individu moderne serait-il davantage relié à autrui, grâce à ces nouveaux modes de communication ? Les éducateurs et philosophes qui s'interrogent à ce sujet sont sceptiques. Ainsi, Gérard Wiel et Georges Levesque soulignent que :

L'individu moderne a *du mal* à rencontrer l'autre, à soutenir avec lui une relation véritable. [...] On dira que les moyens de communication modernes (portable, internet...) multiplient au contraire les occasions d'entrer en rapport avec les autres du monde entier. Mais c'est comme par jeu, on évite la proximité, la présence de l'autre, le face-à-face, et l'on peut rompre, à tout moment et à volonté, la liaison. Ces moyens nous donnent en quelque sorte l'« autre sans l'autre ». Un autre à notre convenance, à notre gré, à notre disposition (Wiel et Levesque, 2009, p. 105).

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

aimer. » (*ibid.*, p. 34).

Ainsi, le chef d'établissement catholique a pour mission de promouvoir la relation – au cœur de l'acte éducatif – parce qu'elle est *fondatrice d'humanité*. Ce qui est au centre de l'éducation, c'est donc moins l'élève ou le savoir que la relation de l'élève à lui-même, de l'élève au maître, de l'élève et du maître au savoir. Cette entrée en relation est de l'ordre de la décision libre et exige le respect de l'autre ; lequel respect implique – comme le souligne le professeur Augustin Mutuale – « l'écoute de l'autre mais également l'affirmation de soi » (Weigand, 2007, p. 192). Par conséquent, le chef d'établissement a pour mission d'apprendre aux élèves à prendre *la décision libre et responsable d'entrer en relation avec autrui*, c'est-à-dire à risquer l'échange, à oser une parole, à écouter celle d'autrui.

Or, pour entrer en relation avec l'autre – pour devenir une personne – il convient de renoncer à la fusion, à l'accomplissement immédiat de ses désirs et au fantasme de la toute-puissance. Levinas soutient dans ce sens que « la vertu consiste à donner sur soi une priorité à l'autre ». Il s'agit là d'un long et difficile apprentissage. N'est-ce pas d'ailleurs le chemin de toute une vie ?

Ainsi, l'homme est une personne et il a à devenir une personne. Il s'agit d'un travail jamais totalement accompli de libération par rapport à certains déterminismes. Or, ce travail se réalise dans la relation à l'autre. Dans *Anthropologie chrétienne*, le théologien Joseph Comblin souligne que : « Il me faut naître en tant que personne. Or, cette naissance ne s'accomplit que dans la communication entre personnes, dans la réciprocité entre personnes. Et pour naître en tant que personne, il faut une conversion de l'individu : il faut renoncer à soi-même en tant que sujet isolé » (1991, p. 57). L'homme est donc invité à

opérer – tout au long de son existence – un long travail de libération progressive et à entrer dans un mouvement de personnalisation.

Dans un article consacré à « L'École catholique au risque de la société », Marcel Gauchet soutient également ce nécessaire travail de l'homme sur lui-même, pour devenir libre et vivre dignement avec les autres. Il affirme :

Ce que notre culture est en train d'oublier, pour son plus grand dommage et pour la perte de sens dramatique qu'était *l'éducation*, religion ou pas, c'est la *nécessité de ce travail de l'humanité sur elle-même*, qui, seul, peut la rendre digne d'elle-même. L'humanité n'est pas donnée : elle n'est pas simplement l'objet d'un développement spontané. Il lui faut ajouter, il lui faut adjoindre l'artifice délibéré d'un acquis de culture par lequel l'individualité accède authentiquement à elle-même, en se réfléchissant, en se voulant. L'humanité doit s'appliquer à elle-même, se retourner sur elle-même, il lui faut *se penser, se vouloir*, par la médiation de la culture, de l'éthique et du savoir. [...] Il faut à l'humanité se vouloir pour permettre à chacun de ses membres de vivre dignement au milieu de ses semblables. La liberté s'enracine dans un travail médité sur soi-même (in *Exposant neuf*, hors série n° 1, juin 2002).

Ainsi, le chef d'un établissement catholique d'enseignement est invité à mettre en valeur le passage de l'individu à la personne, mouvement qui demande un travail d'humanisation et l'apprentissage de la relation avec autrui.

Or, dans notre recherche sur la valorisation progressive de la personne humaine, nous constatons à quel point le christianisme y a apporté une contribution décisive et unique.

II. La personne dans l'anthropologie chrétienne

La vision chrétienne de la personne humaine opère en effet une rupture radicale avec la pensée grecque ; ce que le fondateur de la revue *Esprit* met en évidence :

On mesure mal aujourd'hui le scandale total qu'était la vision chrétienne de la personne pour la pensée et la sensibilité des Grecs. Alors que pour eux la *multiplicité* était un mal inadmissible pour l'esprit, le christianisme en fait un absolu en affirmant *la création ex nihilo et le destin éternel de chaque personne*. L'Être suprême qui *les porte à l'existence par amour* ne fait plus l'unité du monde par l'abstraction d'une idée, mais par une capacité infinie de multiplier indéfiniment ces actes d'amour singuliers. Loin d'être une imperfection, cette multiplicité, née de la surabondance, porte en elle la surabondance par l'échange indéfini de l'amour. Longtemps le scandale de la multiplicité des âmes se heurtera aux survivances de la sensibilité antique, et Averroès sentira encore le besoin d'imaginer une âme commune à l'espèce humaine (Mounier, 2007, p. 8).

Cherchant le fondement de l'anthropologie chrétienne, nous pouvons dire qu'il s'agit de la ressemblance de l'homme à Dieu. On ne peut pas séparer l'homme de Dieu. Car, selon la pensée chrétienne, l'image de Dieu en l'homme le fait ressembler à Dieu, Lequel est la source de l'intelligence de l'homme, de sa volonté, de sa liberté, de sa responsabilité, de sa créativité. Ainsi, *la personne est créée libre et responsable*, même si, indéniablement, la personne est *conditionnée* – mais non pas

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

possible » (*ibid.*, p. 124).

II. L'acte volontaire libre

Nous avons analysé les facultés de l'intelligence et de la volonté pour deux raisons. D'abord, comme le souligne le professeur L. Elders, parce que « l'éducateur chrétien fera toujours appel à l'intelligence et à la volonté des élèves, afin qu'ils voient et acceptent la responsabilité de ce qu'ils font. Il donnera lui-même l'exemple d'une vie chrétienne exemplaire et aidera à créer dans l'école une atmosphère marquée par la charité ; il s'ensuit que les écoles et les institutions chrétiennes auront un climat spirituel particulier » (Elders, 2012, p. 15). Ensuite, parce qu'il est nécessaire de mieux comprendre en quoi consiste la prise de décision, comme « acte volontaire libre ».

Dans cette perspective, il nous paraît judicieux de rechercher avec Thomas d'Aquin la cause de cette liberté de l'homme.

L'homme possède le libre arbitre [...]. Pour établir la preuve de la liberté, considérons d'abord que certains êtres agissent sans aucun jugement, comme la pierre qui tombe vers le bas, et tous les êtres qui n'ont pas la connaissance. D'autres êtres agissent d'après un certain jugement, mais qui n'est pas libre. Ainsi les animaux, telle la brebis qui, voyant le loup, juge qu'il faut fuir ; c'est un jugement naturel, non pas libre, car elle ne juge pas en rassemblant des données, mais par un instinct naturel. Et il en va de même pour tous les jugements des animaux. Mais l'homme agit d'après un jugement ; car, par sa faculté de connaissance, il juge qu'il faut fuir quelque chose ou le poursuivre. Cependant, ce jugement n'est pas l'effet d'un instinct naturel s'appliquant à une action particulière, mais d'un rapprochement de données

opéré par la raison ; c'est pourquoi l'homme agit selon un jugement libre, car il a la faculté de se porter à divers objets. En effet, dans le domaine du contingent, la raison peut suivre des directions opposées, comme on le voit dans les syllogismes dialectiques et les arguments de la rhétorique. Or, les actions particulières sont contingentes ; par suite, le jugement rationnel qui porte sur elles peut aller dans un sens ou dans un autre, et n'est pas déterminé à une seule chose. En conséquence, il est nécessaire que l'homme ait le libre-arbitre, par le fait même qu'il est doué de raison (*Somme de théologie*, Ia, q. 83, art. 1, c.).

La cause de la liberté de l'homme consiste donc dans le fait qu'il est « doué de raison ». Recherchons à présent à distinguer les trois phases de l'acte volontaire libre : l'intention, l'élection et l'exécution.

La première phase de l'acte volontaire libre – autrement dit, le premier mouvement vers la décision – consiste dans l'intention : « Il faut que le jugement de l'intelligence ait considéré quelque chose comme un bien, y ait reconnu un certain aspect de bien, ce qui entraîne infailliblement un certain mouvement de la volonté vers cet aspect de bien » (Daujat, 1974, p. 276). Quant à A. Lizotte, elle expose que « dans l'intention, la volonté fait plus qu'aimer le bien et le vouloir d'une manière générale. Elle le prend comme lumière et principe d'un mouvement intérieur. Elle poursuit une fin. Elle incline donc à ce bien en tant qu'il devient la raison d'un ordre de moyens » (op. cit., p. 300).

Mais l'acte volontaire libre n'est pas achevé là. Car, la volonté ne voudra pas nécessairement ce bien particulier vers lequel elle s'est portée en un premier mouvement, comme l'expose J. Daujat :

Il y aura peut-être des raisons qui, pour préférer autre chose, détourneront la volonté de son premier mouvement vers ce bien particulier que l'intelligence vient de prendre en considération. Autrement dit, l'intention n'est qu'une première phase en laquelle il n'y a pas de choix fait, pas de décision prise, et en laquelle cette décision n'est nullement déterminée, car elle demeure libre (p. 276).

Une seconde phase est donc nécessaire, à l'issue de laquelle la décision sera prise, c'est l'élection (ou choix). Cette deuxième phase de l'acte volontaire libre – où la liberté choisit en donnant la préférence – comporte deux étapes : la délibération et la décision.

La délibération est un acte de l'intelligence qui compare des solutions et examine *le pour et le contre*. En effet, l'intelligence considère « par ses jugements successifs ce qu'il y a de bien en chaque solution et c'est vers cela qu'ont lieu les mouvements eux aussi successifs d'adhésion de la volonté » (Daujat, p. 278). Dans *Le Cid*, le monologue de Rodrigue constitue un exemple caractéristique de délibération : il délibère pour savoir s'il va ou non provoquer Don Gormas en duel ; le « pour » étant que son père est l'offensé et le « contre » que l'offenseur est le père de Chimène.

Quant à la décision, c'est le jugement de l'intelligence qui met fin à la succession des jugements qui examinent le « pour » et le « contre » au cours de la délibération.

Ce jugement final en lequel et par lequel il y a décision et qui accompagne la décision s'appelle *jugement décisif* [...] ; jugement qui motive la décision en exprimant le motif décisif (motif librement préféré). À ce moment, le mouvement de la volonté n'est plus simple intention ou velléité sans décision, il

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

2. Le désir : moteur de la décision

L'homme de décision est d'abord un homme de désir. Apprendre à repérer son désir profond constitue donc une aide à la prise de décision, libre et responsable. Cela implique une certaine écoute, une attention, un discernement. C'est pourquoi Ignace propose de discerner entre des mouvements qui invitent à un surcroît de vie, de joie, de paix et d'espérance – ce qu'il appelle « le bon esprit » –, et d'autres qui, aussi attractifs qu'ils puissent paraître au premier abord, conduisent finalement à l'impasse, à l'angoisse, à la tristesse ou au vide : « le mauvais esprit ». Or, il nous semble que cette recherche du « bon esprit » convient pour toute personne, croyante ou non. En fait, il s'agit pour la personne d'apprendre à s'approcher de la source de son réel désir, lequel est unique et personnel.

Notre observation – au cours de plus de quinze années de travail au sein de l'Enseignement catholique – nous a permis de constater que les élèves apprécient de rechercher ce qu'ils désirent profondément, et de découvrir leur « trésor caché », à partir duquel prendre des décisions. Ainsi, le chef d'établissement catholique a-t-il pour mission – non pas de donner des conseils, non plus que de convaincre ou de décider pour autrui – mais d'inviter la personne qui le souhaite à repérer son désir. Car « le désir est la pierre angulaire de la décision, le point de départ d'un choix » (Brun, 2005, p. 34). Cependant, cette quête du désir profond demande patience et écoute, attention et disponibilité aux événements de la vie. La philosophe Simone Weil avait pressenti cela, quand elle écrit : « Les biens les plus précieux ne doivent pas être cherchés, mais attendus, car l'homme ne peut pas les trouver par ses propres forces » (Weil, 1950, p. 120). C'est l'expérience d'Ignace de

Loyola qui – de son désir initial de réaliser de grands projets – a décidé de laisser se réaliser en lui le projet de Dieu.

Se pose à présent la question de savoir comment découvrir ce trésor caché qu'est le désir profond de la personne. Il semble que « ce n'est pas à force d'introspection que la personne le découvre, mais plutôt dans l'action et le service des autres » (Fédry, p. 47) ; donc dans la relation à autrui que cherche à promouvoir le chef d'un établissement catholique d'enseignement. Cependant, un élément essentiel et préalable pour repérer son désir – source de décision – semble consister en la « liberté intérieure » de la personne.

3. La liberté intérieure, préalable à la décision

Il est souvent difficile pour une personne de « lâcher prise » face aux différents projets auxquels elle tient. Ne pas voir se réaliser ses projets est vécu comme un échec. Parfois, il s'agit d'un manque de liberté intérieure. Or, devenir libre intérieurement constitue l'objet d'un « travail sur soi », sur lequel nous reviendrons plus loin. Nous pouvons souligner pour le moment que l'objectif consiste à se rendre « indifférent », c'est-à-dire libre intérieurement, à l'égard de toute chose, pour « désirer et choisir uniquement ce qui nous conduit davantage à la fin pour laquelle nous sommes créés » (Loyola, *Exercices*, n° 23). Mais « se rendre indifférent n'est pas une attitude naturelle et spontanée. Cela demande à la personne de se libérer de toute attache » (Fédry, p. 49). Ignace montre que la personne non détachée de ce qu'elle possède peut – à cause de ce manque de liberté intérieure – ne pas pouvoir prendre une décision libre.

Tel est le cas de l'homme riche, d'une grande générosité, mais se révélant incapable de renoncer à ses biens pour suivre Jésus (Mc 10,17-23).

Ainsi, il convient d'être libre intérieurement pour prendre une décision réellement libre et responsable. Mais, il s'agit également d'apprendre à quitter l'imaginaire, défini ici comme « opposé au réel ».

4. Quitter l'imaginaire

« L'imaginaire » peut être un obstacle à la prise de décision. En effet, prendre une décision libre et responsable implique de se situer dans la réalité. Jacques Fédry cite cinq attitudes ou pensées qui peuvent constituer des freins à la décision : « la jalousie, le refus de ses limites, le manque de confiance en soi, l'obsession de son image ou encore la prétention de résoudre les problèmes d'autrui à sa place » (Fédry, p. 53-54).

α. La jalousie

La personne ne consent pas au bonheur qu'elle pourrait trouver en elle et tente vainement de s'emparer de celui qu'elle imagine en autrui. Or, comme le souligne A. Demoustier – dans son introduction à la *Ratio Studiorum* – la jalousie peut être évitée par la pratique d'une « véritable humilité qui est une juste appréciation de soi par rapport aux autres, une attitude qui sait prendre de la distance par rapport au jeu des rivalités » (p. 27).

β. Le refus de ses limites

La personne rêve d'être une autre personne. Elle n'accepte pas vraiment ses limites physiques, intellectuelles et

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

introspection, d'une exploration subjective de l'intériorité : il s'agit de connaître sa place dans le cosmos. Et même si cette vision d'un ordre cosmique n'est plus celle d'aujourd'hui, il n'en demeure pas moins qu'elle met, elle aussi, l'accent sur l'idée d'une mise en relation avec ce qui n'est pas soi.

Nous voyons donc que la difficulté qu'il y a à comprendre le sens de ce mot d'ordre « Sois toi-même » – injonction paradoxale, puisqu'on nous ordonne d'être libre – tient au fait que l'on fait fi, pour penser la personne, de la relation. Or, « il ne peut y avoir rencontre avec l'autre comme sujet que si je lui reconnais son cheminement d'émergence d'une responsable liberté créatrice » (Mutuale, 2001, p. 26). Par conséquent, nous cherchons à présent à préciser cette hypothèse déjà évoquée qui consiste à penser qu'être une personne suppose d'être en relation.

Au plan méthodologique, une des manières de le faire consiste à étudier comment certains récits mettent en forme l'expérience humaine, et posent à leur manière la question de la personne-en-relation. Sur cette question, les analyses menées par François Flahault nous semblent particulièrement éclairantes, qui ont pour objet les contes.

II. La réalisation de soi, vue à travers quelques contes

Dans notre recherche relative à la promotion de la personne humaine, qui consiste en la formation intégrale de l'homme pour l'amener à « une vie pleine et libre » (*Gaudium et Spes*, n° 9), nous cherchons à montrer l'écart entre la réalisation de soi par soi, et la réalisation de soi grâce à un lien avec autrui.

Ainsi, nous proposons l'étude de deux contes – *La Petite*

Sirène et *La Belle et la Bête* – lesquels abordent la question de l’accomplissement de soi. Car « les traits communs aux deux contes n’en font que mieux ressortir leurs différences » (Flahault, 2006, p. 140).

Dans la version originale de *La Belle et la Bête* ²²⁷, ainsi que dans *La Petite Sirène*, la Sirène et la Bête se trouvent placées, au début du récit, devant une même difficulté : « Elles ne deviendront des êtres humains à part entière qu’à la condition de parvenir à se faire aimer » (*ibid.*, p. 141).

La Sirène veut se faire aimer d’un prince qu’elle a vu à bord de son vaisseau, puis qu’elle a sauvé de la noyade. Mais le prince ne sait pas qui est sa bienfaitrice, car il avait perdu connaissance. De plus, la Sirène a fait le sacrifice de sa voix, en échange de jambes de femme. Elle ne peut donc dire au Prince qu’elle mérite son amour, puisqu’elle lui a permis de rester en vie. Elle préfère mourir et accède à l’immortalité.

La Bête, qui retient la Belle dans son château, est en réalité un jeune homme transformé en monstre par une mauvaise fée. La Bête, comme la Sirène, cherche donc à se faire aimer de quelqu’un qui méconnaît sa véritable identité. En outre, le Prince et la Belle aiment une autre personne. Cependant, la Bête se comporte différemment de la Sirène. En effet, la Bête cherche non pas l’infini, mais une place définie qu’elle aspire à occuper auprès d’une autre personne. Aussi, pour y parvenir, renonce-t-elle à ce à quoi la Sirène, elle, ne renonce pas. « La Sirène, comparable en cela à bien des adolescents, vit dans le tout ou rien » (*ibid.*, p. 142). Elle ne désire que l’amour du Prince et refuse son amitié ou affection. Or, si l’amitié n’est pas tout, c’est au moins quelque chose. Autrement dit, la Sirène est mécontente.

La Bête, en revanche, a conscience qu’être aimée d’amour

par la Belle est trop demander. Par conséquent, elle cherche seulement à se rendre aimable pour gagner l'affection de la Belle, et ce, en conversant avec elle. C'est donc par la parole que la Bête gagne l'amitié de la Belle. La Bête accepte même – au risque de perdre toute chance de retrouver son humanité – que la Belle aille rendre visite à sa famille et ne revienne jamais. La Bête exprime sa confiance, son refus d'appropriation : la Belle est libre.

Analysons l'erreur de la Sirène. Elle se situe dans la loi affective du « tout ou rien », suite à son désir d'absolu et de perfectionnisme. Elle opère un « retrait ». À la différence de la Bête, la Sirène a voulu une transformation de son être. Elle a choisi des jambes de femme et renoncé pour cela à sa voix. Elle a préféré la séduction au dialogue. Elle a voulu subjuguier plutôt que d'entrer dans une véritable réciprocité.

La Bête, elle, est à l'origine un jeune homme. Il n'a pas demandé de transformation. Il est simplement lui-même. Son aspect extérieur est repoussant, mais *il garde la parole, qui fait de lui une personne, un être en relation avec l'autre.*

La Sirène n'a pas choisi la possibilité de parler à celui qu'elle aime. Elle a choisi *d'affirmer, seule, son propre accomplissement et n'a pas voulu dépendre d'autrui.* En agissant ainsi, elle n'a pas pris une décision libre et responsable, en ouverture à autrui. Elle est restée prisonnière du mirage de l'individu tout-puissant, plutôt que d'accepter humblement de devenir, en relation avec l'autre, une personne humaine. Et elle préfère mourir. François Flahault évoque le fait que :

En renonçant à se faire reconnaître du jeune prince, la sirène sauvegarde sa propre infinitude. La Petite Sirène constitue une déclinaison parmi d'autres d'un vieux thème cher à la culture occidentale, le thème héroïque de *l'individu affirmant sa*

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

Socrate :

Je suis à la disposition du pauvre comme du riche sans distinction. Je suis un homme donné à la cité par la divinité : demandez-vous donc s'il est humainement possible de négliger, comme moi, tous ses intérêts personnels [...] depuis tant d'années déjà, et cela pour s'occuper uniquement de vous, en pressant chacun de vous de devenir meilleur (Platon, 1997, 31a-b et 33b).

Cette vertu du dialogue, Sénèque la met également en valeur. Il souligne *l'importance de la parole et de la vie avec autrui*, pour vivre un réel travail sur soi et devenir plus libre. En effet, il écrit :

La parole directe, le tête-à-tête quotidien te profiteront plus que tout discours écrit. Il faut que tu viennes informer sur place ; d'abord, parce que les hommes s'en rapportent plus à leurs yeux qu'à leurs oreilles. Outre cela, longue est la voie des préceptes ; courte et infaillible, celle des exemples. [...] Ce qui a fait d'un Métrodore, d'un Hermaque, d'un Polyénus de grands hommes, ce n'est pas d'avoir été de l'école d'Épicure, mais d'avoir vécu dans sa camaraderie (Sénèque, 1976, p. 17).

Cette invitation à montrer l'exemple, dans la vie avec autrui, est riche d'enseignements pour la communauté éducative d'un établissement catholique d'enseignement. Quant à Aristote, il souhaite éduquer au dialogue : « Il attend de ses auditeurs une discussion, une réaction, un jugement, une critique. L'enseignement reste toujours un dialogue » (Hadot, p. 139).

Chaque philosophie recherche donc un certain type de sagesse, qui détermine un mode de vie propre à chaque école. La

recherche de la tranquillité de l'âme demeure l'objectif de tout philosophe. Mais les causes du malheur des hommes sont appréciées de manière différente selon chaque école philosophique. En effet, la misère humaine est provoquée « par les conventions et les contraintes sociales, pour les cyniques, par la recherche des faux plaisirs, pour les épicuriens, par la recherche du plaisir et de l'intérêt égoïste, selon les stoïciens, et par les fausses opinions, selon les sceptiques » (*op. cit.*, p. 162).

Cependant, ces philosophies hellénistiques admettent avec Socrate que le mal n'est pas dans les choses, mais dans les jugements de valeur que les hommes portent sur les choses. Or, pour changer ses jugements de valeur, *l'homme doit décider de changer sa manière de penser et sa manière d'être*. Ce choix, c'est celui de la philosophie, grâce à laquelle il peut espérer atteindre la paix intérieure.

Dans une perspective d'éducation de la personne, il nous semble donc intéressant de rechercher à présent les différentes manières de vivre que proposent les philosophes de l'Antiquité.

Ainsi, pour Diogène le cynique et ses disciples, il convient d'adopter une attitude de rupture avec le monde. Il s'agit de rejeter les règles élémentaires de la vie en société, telles que la tenue, la propreté ou la politesse. Les cyniques méprisent tellement les convenances sociales, qu'ils vont jusqu'à faire l'amour en public et vantent l'instabilité comme mode de vie. Leur discours philosophique est réduit au minimum. « Le cynique choisit son genre de vie, parce qu'il considère que l'état de nature (*phusis*), tel qu'on peut le reconnaître dans le comportement de l'animal ou de l'enfant, est supérieur aux conventions de la civilisation » (*op. cit.*, p. 172).

Concernant Pyrrhon et ses disciples, leur comportement correspond à un choix de vie qui peut se résumer en un mot : l'indifférence. En effet, Pyrrhon vit dans une indifférence à l'égard de tout.

Il reste toujours dans le même état, c'est-à-dire qu'il n'éprouve aucune émotion, aucun changement de ses dispositions, sous l'influence des choses extérieures ; il n'attache aucune importance au fait d'être présent à tel ou tel endroit, de rencontrer telle ou telle personne [...] Il ne fait aucune distinction entre ce que l'on appelle la souffrance ou le plaisir, la vie ou la mort (*op. cit.*, p. 175).

Selon Pyrrhon, il est impossible de savoir si telle chose est en soi bonne ou mauvaise, car le jugement que les hommes portent sur la valeur des choses n'est fondé que sur des conventions. Pour lui, le malheur de l'homme est causé par sa volonté de désirer ce qu'il croit être un bien ou de fuir ce qu'il croit être un mal. « Peu importe ce qu'on fait, du moment qu'on le fasse avec une disposition intérieure d'indifférence. La fin de la philosophie de Pyrrhon consiste donc à s'établir dans un état d'égalité parfaite avec soi-même, d'indifférence totale, d'indépendance absolue, de liberté intérieure, d'impassibilité, état qu'il considère comme divin » (*op. cit.*, p. 176). Pyrrhon affirme qu'il faut « dépouiller totalement l'homme », c'est-à-dire se libérer d'une manière de voir trop humaine. Avec ses disciples, il pratiquait donc des méthodes de méditation qui avaient pour objectif de s'exercer à « ne pas vouloir ceci plus que cela », pour atteindre la paix intérieure.

Quant à Épicure (342-271), il considère comme une illusion le choix de Socrate et de Platon en faveur de l'amour du Bien.

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

Notre participation aux réunions du Comité d'écriture et de relecture du nouveau Statut de l'Enseignement catholique nous a permis de dialoguer avec les responsables nationaux de l'Enseignement catholique, et de réfléchir ensemble à la mission du chef d'établissement. Pour analyser ces travaux – confidentiels, jusqu'à la publication du Statut par les évêques de France, le 1^{er} juin 2013 – nous nous sommes positionné comme chercheur, en tâchant d'éviter le « biais » du témoin engagé, en tant que chef d'établissement.

À partir d'un ensemble de questions essentielles que nous avons répertoriées et travaillées, nous avons choisi la problématique suivante : En quoi consiste la mission du chef d'établissement catholique d'enseignement en France ?

Les réponses possibles, que nous avons mises en discussion, ont été les suivantes :

– Le nouveau Statut de l'Enseignement catholique souligne que la mission du chef d'établissement est fondamentalement une mission éducative de l'Église au service de la société, et non une mission se situant sur « une ligne de crête » entre mission d'Église et mission de service public.

– Il existe une spécificité du chef d'établissement catholique d'enseignement : il s'agit nécessairement d'une personne baptisée, qui reçoit une lettre de mission de la tutelle de l'établissement pour assumer un ensemble de responsabilités en milieu scolaire, à l'aune de sa responsabilité pastorale.

– Le chef d'établissement catholique d'enseignement a pour mission de former l'intégralité de la personne humaine. Il s'agit donc de promouvoir la personne humaine dans toutes ses dimensions, en l'éduquant notamment à la prise de décisions libres et responsables, en ouverture à autrui.

Nous avons ensuite exposé le choix de la méthodologie pour

conduire cette recherche. Il s'est agi, d'une part, de scruter les textes relatifs à la mission du chef d'établissement catholique d'enseignement – et notamment le nouveau Statut de l'Enseignement catholique – afin de préciser les attentes de l'Église envers les chefs d'établissement ; et d'autre part, de mieux connaître et comprendre précisément ce en quoi consiste la mission du chef d'établissement catholique, à partir de l'observation du travail effectivement réalisé sur le terrain.

Nous avons décidé d'utiliser plusieurs modes de recueil de données et notamment la méthode scientifique de l'observation participante, car « c'est de l'intérieur seulement de l'institution que l'on peut comprendre l'organisation et le sens de l'Enseignement catholique ²⁴³ ».

Une grande partie de notre travail de thèse a également consisté à étudier et analyser, d'une part, des ouvrages de sciences de l'éducation et des textes relatifs au chef d'établissement ; et d'autre part, des documents relatifs à la mission éducative de l'Église et à l'Enseignement catholique. Ces données nous ont paru nécessaires pour interroger la nature et le sens de la mission du chef d'établissement catholique.

Après avoir exposé la méthodologie de la recherche, nous avons cherché à répondre à notre problématique en analysant – notamment dans la deuxième partie de la thèse – les textes fondamentaux que sont le Statut de l'Enseignement catholique de 1992 et particulièrement le nouveau Statut de l'Enseignement catholique en France (2013).

Les réalités validées par notre travail de recherche

Il nous semble que notre recherche a permis d'analyser, de

vérifier, et de valider les réalités suivantes.

Nous avons souligné que l'Enseignement catholique est une mission éducative d'Église – confiée à des chefs d'établissements catholiques d'enseignement – qui a pour objet de promouvoir la personne humaine. Il a fallu définir ce qu'est un établissement catholique d'enseignement, lequel ne peut porter le nom de « catholique » qu'avec le « consentement de l'autorité ecclésiastique compétente » (canon 803 § 3). Nous avons également cherché à établir ce que signifie le « caractère propre » des établissements catholiques d'enseignement.

Poursuivant notre recherche, nous avons vu que la liberté de conscience est promue par l'État et l'Église, et qu'elle doit donc être reconnue et respectée par le chef d'établissement pour toutes les personnes qui travaillent au sein de la communauté éducative. En outre, nous nous sommes interrogé sur la notion de « liberté des consciences » présente dans le Statut de 2013.

Notre recherche a montré que c'est la responsabilité du chef d'établissement catholique de faire vivre le « caractère propre » de l'établissement, ce qui suppose d'écarter tout prosélytisme, tout en veillant à ce que soit annoncé explicitement l'Évangile
244.

Nous avons ensuite observé comment – et par qui – a été élaboré le travail de rédaction du Statut de l'Enseignement catholique, avec notamment la constitution par le Secrétariat général de l'Enseignement catholique des comités d'écriture et de relecture du Statut. Puis nous avons apporté des précisions relatives à l'écriture du Statut grâce aux réunions du CERSEC, avant d'analyser les principales dispositions de ce texte, pour mieux comprendre en quoi consiste la mission du chef d'un établissement catholique d'enseignement.

Pour éclairer davantage encore le sens de cette mission, nous

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

Foote Whyte, W., *Street corner society, la structure sociale d'un quartier italo-américain* 2007, 1^{re} éd. 1943, Paris, La Découverte.

Foucauld (de), J-B., *Les Trois Cultures du développement humain*, 2002, Paris, Odile Jacob.

Fumat, Y., Vincens, C., Étienne, R., *Analyser les situations éducatives*, 2003, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

Gauchet, M., « L'École catholique au risque de la société », *Exposant neuf*, hors série n° 1, juin 2002.

__ *La Religion dans la démocratie*, 1998, Paris, Gallimard.

Gautier, F., *Projet diocésain de l'Enseignement catholique de Paris*, 1^{er} février 2012.

Gesché, A., *L'Homme*, 2003, Paris, Cerf.

Gide, A., *Nouvelles pages de Journal*, 1935, Paris, Gallimard.

Glineur, V., *Chef d'établissement, Caroline Saliou, dites-nous...*, Fiches SNCEEL n° 682, mai-juin 2014.

Goethe, J-W., *Les Souffrances du jeune Werther*, 1990, Paris, Gallimard.

Groux, D., *Fabrique de la recherche en éducation. À l'usage des étudiants de master et de doctorat*, 2013, Paris, L'Harmattan.

Guindon, J., *Vers l'autonomie psychique*, 2001, Montréal, Sciences et Culture.

Hadot, P., *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, 1995, Paris, Gallimard.

__ *Exercices spirituels et philosophie antique*, 2002, Paris, Albin Michel.

Héritier, F., *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*, 1996, Paris, Odile Jacob.

Hughes E. C., *Le Regard sociologique. Essais choisis*,

textes rassemblés et présentés par Chapoulie J.-M., 1996, Paris, Édition EHESS.

Hugo, V., *Les Contemplations*, 1995, Paris, Flammarion.

Hunsmann, M., Kapp, S., *Devenir chercheur, Écrire une thèse en sciences sociales*, 2013, Paris, EHESS.

Ide, P., *Le Zygote est-il une personne humaine ?*, 2004, Paris, Téqui.

Jean-Paul II, *La Vocation et la mission des laïcs dans l'Église et dans le monde*. Exhortation apostolique post-synodale *Christifideles laici*, 1988, Paris, Téqui.

___ *Discours à l'école catholique de Lazio*, 9 mars 1985.

Kant, *Traité de pédagogie*, Trad. J. Barni, 1981, Paris, Hachette.

Lacroix, X., *L'Avenir, c'est l'autre*, 2000, Paris, Cerf.

Lamotte, P., *Guide pastoral de l'Enseignement catholique*, 1989, Paris, Droguet-Ardant.

Lapassade, G., *La Méthode ethnographique*, <http://vadeker.net/corpus/lapassade/ethngr>, 1999.

Le Grand, *Statuts d'hôtels-dieu et de léproseries, recueil de textes du 12^e au 14^e siècle*, 1901, Paris, Picard.

Lettre de l'éducation-Le Monde 13 mai 2013, n° 774.

Levinas, E., *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, 2012, Paris, LGF.

Lévine, J. et Moll, J., *JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, 2001, Paris, ESF.

Lizotte, A., *La Personne humaine*, 2007, Paris, Parole et Silence.

Loyola (de), I., *Exercices spirituels*, coll. Christus, n° 61, 1986, Paris, DDB/Bellarmin.

___ *Écrits*, 1991, Paris, Desclée de Brouwer.

Maffesoli, M., *L'Instant éternel*, 2000, Paris, Denoël.

Malartre, P., *Est-il encore possible d'éduquer ?*, 2007, Paris, Éd. de l'Atelier.

Marc Aurèle, *Pensées*, 2001, Paris, Flammarion.

Maritain, J., *Primauté spirituelle*, 1927, Paris, Plon.

Melman, C., *L'Homme sans gravité*, 2002, Paris, Denoël.

Moog, F., *La Participation des laïcs à la charge pastorale, Une évaluation théologique du canon 517 § 2*, 2010, Paris, Desclée de Brouwer.

— *À quoi sert l'École catholique, Sa mission d'évangélisation dans la société actuelle*, 2012, Paris, Bayard.

Mounier, E., *Le Personnalisme*, 2007, Paris, PUF, 1949.

Mutuale, A., *Penser l'école aujourd'hui : une conflictualité d'éthiques ? Réflexions autour d'« une position éducative pour enseigner »*, 2001, Lille, ANRT.

Mutuale, A., Weigand, G., *Les Grandes Figures de la pédagogie*, 2011, Paris, Pétra.

Olivier de Sardan, J.-P., « L'enquête de terrain socio-anthropologique », *Enquête*, 2001, p. 63-81.

O'Malley, J., *L'Événement Vatican II*, Trad. M-R. Hemptinne et Hoorickx-Raucq, I, 2012, Belgique, Lessius. Titre original *What Happened at Vatican II*, 2008, Harvard University Press.

Peillon, V., *Refondons l'école*, 2013, Paris, Seuil.

Pascal, B., *Pensées*, 1982, Paris, Jean de Bonnot.

Pasquinelli, E., Zimmermann, G., *Les Écrans, le cerveau et l'enfant*, 2013, Paris, Le Pommier.

Platon, *Apologie de Socrate*, 1997, Paris, Flammarion.

Poucet, B., « La responsabilité dans l'enseignement privé sous contrat : comment dépasser l'ambiguïté ? », *Responsabilités - Vers une thématique, vers une problématique*, 2004, CRDP de l'académie de Dijon.

Pourtois, J-P., Desmet, H., *Épistémologie et instrumentation*

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

2. Le désir : moteur de la décision
3. La liberté intérieure, préalable à la décision
4. Quitter l'imaginaire
 - α. La jalousie*
 - β. Le refus de ses limites*
 - γ. Le manque de confiance en soi*
 - δ. L'obsession de son image*
 - ε. La prétention de résoudre les problèmes d'autrui à sa place*
5. Écarter l'apparence du bien
6. En période de trouble, ne pas engager l'avenir
7. Se fixer des priorités
 - α. « Quand les occupations abondent... il faut choisir. »*
 - β. « Se dépenser dans les occupations les plus importantes. »*
 - γ. « Là où Dieu est mieux servi. »*
 - δ. « Consacrer un peu de temps à mettre de l'ordre en soi-même. »*
 - ε. « Demeurer libre pour faire le choix des occupations plus importantes. »*

SOUS-PARTIE III

A PERSONNE HUMAINE, EN RELATION AVEC LES AUTRES

Chapitre 16

« Être soi-même » implique d'être en relation avec autrui

I. Que signifie « être soi-même » ?

II. La réalisation de soi, vue à travers quelques contes

Chapitre 17

« Être soi-même » demande un travail sur soi

I. Le « travail sur soi » du chef d'établissement catholique

II. Quelle philosophie de vie pour la personne humaine ?

III. Le mal-être de la personne humaine ou la douleur d'être soi

Conclusion

Contexte de la recherche et méthodologie

Les réalités validées par notre travail de recherche

Les limites de notre travail de thèse

Ouverture et projets de recherche

ANNEXES

Bibliographie

Annexe 1

*Questionnaire n° 1 - Réponses de Claude Berruer,
secrétaire général adjoint de l'Enseignement catholique*

Annexe 2

*Questionnaire n° 2 - Réponses de Dominique Paillard (Lycée
Charles-Péguy, 75011)*

Annexe 3

*Questionnaire n° 3 - Réponses d'Emmanuelle de Coätpont
(Saint-Sauveur, 75002)*

Annexe 4

Questionnaire n° 4 - Réponse anonymée

Annexe 5

*Questionnaire n° 5 - Réponses de Marie-Françoise Bacheley
(Lamazou, 75016)*

Annexe 6

***Projet diocésain de l'Enseignement catholique de Paris,
2011-2020***

Lettre du cardinal André Vingt-Trois, archevêque de Paris, aux différents acteurs de l'Enseignement catholique de Paris, le 1^{er} février 2012.

Lettre de Frédéric Gautier, directeur diocésain de l'Enseignement catholique de Paris, relative au Projet diocésain de l'Enseignement catholique de Paris, le 1^{er} février 2012

Projet diocésain de l'Enseignement catholique de Paris 2011-2020

Remerciements

Achevé d'imprimer par XXXXXX,
en XXXXX 2015
N° d'imprimeur :

Dépôt légal : XXXXXXXX 2015

Imprimé en France