

revue
catholique
internationale



communio



Éduquer à la liberté

Philippe Capelle-Dumont : La raison théologique à l'université

www.communio.fr

revue
catholique
internationale



communitio

Éduquer à la liberté

« Prends garde de ne pas boire de vin quand tu es encore un nourrisson. Toute doctrine a sa mesure, son temps et son âge »

Luther, *Préface à l'Épître de Paul aux Romains*, 1522, (*œuvres*, t. 63, p. 35 ; trad. fr. P. Hickel, *Œuvres I*, Pléiade, Paris, 1999, p. 1068).

« L'appel de Notre Seigneur [...] nous rend désireuses de [...] former des êtres libres : libres pour servir la cité et l'Église, libres pour s'engager intellectuellement, penser et choisir en conscience et non par idées toutes faites, libres aussi pour passer les frontières »

Marguerite Léna, « Consacrées dans une mission éducative », in *L'Éducation, une promesse à tenir*, Parole et Silence, 2014, p.72.



Fondation des Monastères

Suite de l'enfant prodigue : le départ (vers 1880)

James Tissot (1836-1902)

Le *Départ* appartient à une série de quatre tableaux consacrés au Fils prodigue, présentés à l'Exposition Universelle de 1889. Transportée sur les bords de la Tamise et réécrite en drame bourgeois, la parabole moderne oppose, sous le regard d'un père ambigu, la morgue du jeune dandy avide de réussite au regard mélancolique de l'ainé, chez qui l'obéissance n'est peut-être que résignation. Le tableau dessine comme une nouvelle croisée des chemins, plus incertaine, dans laquelle la voie juste est encore à trouver.

SOMMAIRE

Éditorial

7 Olivier Boulnois : Le chemin et la vie

Thème Éduquer à la liberté

- 15 Jean-Pierre Batut : « Car tout est possible à Dieu » (Marc 10,27)
Gradualité et conversion selon Jean-Marie Lustiger
En 1982, le cardinal Jean-Marie Lustiger publiait dans l'Osservatore Romano, une méditation sur la loi de gradualité. Il y montrait avec force que celle-ci n'est pas une gradualité de loi ou une morale de l'idéal, mais une pédagogie divine, pascale, rendant caduques nos pédagogies trop humaines, et invitant l'Église à une perpétuelle conversion.
- 23 Hermann Geißler : « La conscience est le premier vicaire du Christ » – Un aperçu de la doctrine de Newman sur la conscience
Pour J. H. Newman, écouter sa conscience ne signifie pas faire ce que l'on veut, mais chercher à entendre au plus profond de nous-même la voix de notre Créateur. Cette découverte est intimement liée à celle de la vérité. Il devient alors impératif pour celui qui la perçoit d'obéir à ses exigences et d'agir en conséquence. La conversion à Dieu n'est donc pas, comme on a pu le reprocher à Newman, une question de sentiment, mais de recherche de la vérité.
- 39 Henry Donneaud : Liberté et obéissance dans les communautés nouvelles
Le vœu d'obéissance des religieux est conçu comme un chemin de libération du péché et un accomplissement de leur liberté dans la volonté de Dieu. Pourtant, ce chemin de libération chrétienne peut devenir occasion de déviations et de perversions qui, loin de libérer les personnes, les aliènent et les blessent en profondeur. Un défaut d'expérience et d'enracinement dans la tradition de l'Église a pu conduire à ces extrémités certaines communautés nouvelles, comme par exemple la Communauté de La Sainte-Croix, dissoute en 1984.
- 53 Béatrice Guillon : « Dix ans après » : la liberté à l'épreuve de la maturité
Si l'éducation à la liberté est souvent reconnue comme un enjeu majeur de la formation de la jeunesse, il n'en demeure pas moins vrai que la liberté est un apprentissage qui concerne tous les âges de la vie. La phénoménologie de la liberté qu'a énoncée Albert Chapelle, fruit de son expérience et de sa réflexion sur les Exercices Spirituels de saint Ignace, souligne la spécificité de la liberté chrétienne, celle des Fils de Dieu qui, dans l'expérience de la miséricorde divine, s'éprouve dans sa carence originelle tout en advenant à elle-même en plénitude pour se trouver chez elle en Dieu.

- 63 Dominique Struyf et Bernard Pottier : L'intervention thérapeutique ou psychologique éduque-t-elle à la liberté ?
Les maladies psychiques des groupes (dysfonctionnements relationnels) ou des individus diminuent la liberté des personnes. Le psychothérapeute vise la restauration d'une capacité formelle de liberté, sans prendre position sur son orientation subséquente vers tel ou tel but. En cela, il diffère du pédagogue. Par ailleurs, le psychothérapeute peut observer que les transformations de notre société entraînent des modifications de l'idée du désirable, et donc également des variations dans les comportements qualifiés de normaux ou pathologiques.
- 77 Émilie Tardivel : Les conditions de la liberté – Kant contre Kant
À partir d'une lecture croisée des Propos de pédagogie et de la Critique de la raison pratique de Kant, est montré le privilège de l'expérience éducative sur toute doctrine morale systématique pour parvenir à une conception authentique de la liberté dans son rapport à la loi morale, qui n'est pas d'abord un fait de la raison, mais le fait d'un don. Est abordée conjointement la question des modalités de notre moralisation, c'est-à-dire de la conversion de notre liberté en liberté pour le bien commun.
- 87 Silvio Guerra : L'école de la liberté
Au-delà des débats sur le rôle des savoirs et des méthodes à l'école, Silvio Guerra s'appuie sur son expérience d'enseignant et d'éducateur pour comprendre certains enjeux de la crise que traverse l'école. Il lui paraît urgent de retrouver le sens authentique de l'enseignement.
- 96 Jean-Noël Dumont : Liberté dans l'école
L'école éduque si elle instruit. Sans feintes, l'exigence de la vérité attire une liberté. Le professeur, lui-même soumis à cette exigence, donne à la liberté de l'élève tout son sérieux. La quête de vérité peut alors être reconduite à sa source absolue.

Signets

105 Philippe Capelle-Dumont : La raison théologique à l'université – À l'école de J.H. Newman

Faut-il enseigner la théologie à l'Université? Entre laïcisme et intégrisme, l'auteur propose une troisième voie, celle de la raison, empruntant à Newman (L'idée d'Université) ses principaux arguments: science rationnelle, nécessaire au dialogue interdisciplinaire, la théologie est philosophiquement indispensable à une régulation des savoirs.

113 Élisabeth Abbal : Pour une approche théologique de l'inscription de la paroisse dans le territoire

Sous l'effet du manque de prêtres et de la raréfaction des fidèles, la paroisse traditionnelle ne cesse d'évoluer. Regroupements, création de paroisses nouvelles, créations de pôles de vie ecclésiale à fort pouvoir d'attraction, quelle que soit la formule retenue par les diocèses de France, on ne peut oublier que la paroisse est fondée sur une réalité théologique car c'est une communauté eucharistique, ni disqualifier le sens ecclésiologique de l'organisation territoriale de l'Église. L'enjeu est la transmission de la foi. Celle-ci dépend autant du curé que des fidèles laïcs.

Le chemin et la vie

« Je suis le chemin, la vérité et la vie », dit le Christ, dans l'Évangile de Jean (14, 6). Cette parole est fondamentale. Jésus répond à la question de Thomas : « Nous ne savons pas où tu vas, comment pouvons-nous connaître le chemin ? » (14, 5). Il nous invite donc à méditer sur ce qui fut incompréhensible pour les premiers disciples, et qui le reste encore pour nous. Le chrétien s'éprouve comme un vagabond qui marche dans un clair-obscur, il suit le Christ sans savoir où Il le mène. Mais dans cette fidélité même, il lui faut découvrir qu'il connaît déjà le chemin : « Ils savaient donc ces choses, mais ils ignoraient qu'ils le savaient », dit Augustin¹. Il lui faut apprendre qu'en suivant le Christ, il suit le chemin, même s'il ne sait pas où Il le conduit. Le Christ n'est pas seulement le but, mais le chemin qui y conduit, pas seulement une fin extérieure, mais la vie qui l'anime intérieurement : « Nul ne va vers le Père, sinon par moi » (14, 6).

L'identité du Christ à Dieu et de Dieu à la Vérité sans déclin est au cœur de la théologie chrétienne. Cette Vérité est l'accomplissement de tous les désirs des hommes. Elle dépasse toutes les images qu'ils ont pu se faire de Dieu. Mais ce primat de la vérité risque de nous faire délaissé le reste : l'homme a toujours la tentation de placer le chemin et la vie sur un plan inférieur, comme un échafaudage dont il pourrait se passer, une fois atteinte la vérité du Père. Comme si nous pouvions la comprendre ! Notre prétention à nous saisir de la vérité nous fait négliger la rigueur des deux autres noms de Dieu : « chemin » et « vie », alors que le Christ met les trois noms sur le même plan. Il s'agit ici de méditer sur ce que nous oublions : le Christ est le chemin, il n'est pas au bout du chemin ; le Christ est la vie, il n'est pas la fin de la vie. Nous ne voyons pas le bout du chemin, mais il nous conduit déjà. La Vie nous comble déjà mystérieusement, par elle nous passons chaque jour de la mort à la vie.

L'essence du christianisme est la logique du Christ. La vérité n'est plus au bout du chemin, la vie ne commence plus à la fin de l'existence biologique. Elle commence ici et maintenant, dans nos échecs et nos balbutiements, donc aussi grâce à eux. De manière invisible, que seuls les saints peuvent voir et que nous pouvons seulement pressentir, le Christ remplace la mort et la destruction par la vie et l'édification de l'homme.

¹ *Homélie sur l'Évangile de Jean LXIX*,
1 (BA 74 A, p. 244).

Éditorial

Or ce cheminement est aussi une expérience de la liberté, puisque « la vérité vous rendra libres » (*Jean* 8, 32). L'existence chrétienne, à tout âge et en toutes circonstances, est une éducation à la liberté. Que cette éducation soit inséparablement vie, chemin, liberté, voilà ce qu'il nous faut comprendre. Car cette expérience n'est pas réservée aux chrétiens, elle est proposée à toute l'humanité.

1. Liberté

Pour éduquer à la liberté, il faut savoir quel but nous poursuivons. Qu'est-ce que la liberté ? Est-ce de faire ce que nous voulons ? Mais c'est la plus vide de toutes les définitions : tout le monde fait ce qu'il veut. La question est de savoir ce que nous voulons. S'il n'y a pas de liberté sans capacité de choisir, il reste encore à définir ce que l'on choisit, et pourquoi on le choisit. Il ne s'agit pas simplement d'avoir un libre arbitre, mais de l'orienter vers ce que nous désirons, vers ce qui se manifeste comme bon. C'est pourquoi H. Arendt voyait dans cette « liberté des modernes » le plus bas degré de la liberté, et dans la crise de l'éducation la forme la plus aiguë de la crise de la culture². *La vraie liberté est la liberté du bien.*

À l'autre extrême, la liberté consiste-t-elle à bien agir ? Mais quel sens a le bien agir s'il est imposé de l'extérieur ? Il ne s'agit pas d'imposer une idée du bien, comme le croyait Platon. D'abord parce que dans notre expérience finie, seuls existent des biens particuliers. Ensuite parce qu'une idée théorique ne nous enseigne absolument pas comment agir³. Comme dit Augustin, il vaut mieux être libre en risquant de faire le mal, qu'agir bien, mais en étant contraints par la nécessité : « Une créature qui pêche par volonté libre est meilleure que celle qui ne pêche pas parce qu'elle n'a pas de libre arbitre⁴. » *Le bien est le bien de la liberté.*

La liberté que nous poursuivons à travers la formation de l'homme n'est pas un simple arbitraire, ni une pure adhésion au bien (à supposer qu'on puisse y avoir accès), mais l'art d'apprendre à se décider entre divers biens, ce qu'on peut appeler la prudence ou le discernement. Ainsi, *est libre celui qui est capable de choisir par lui-même ce qui se présente comme bon.* L'éducation a bien pour but une émancipation, de permettre à l'homme d'atteindre cette liberté qui est son essence. Dès lors, il n'existe pas de liberté absolue, mais seulement une liberté conditionnée et progressive – une libération.

2 H. ARENDT, *La crise de la culture*, Paris, 1972, surtout le ch.4 : « Qu'est-ce que la liberté ? »

3 C'est pourquoi l'*Éthique* à Nicomaque d'ARISTOTE commence par une critique

de l'idée du Bien : elle se prend en de multiples sens et elle ne sert à rien pour l'action (I, 4, 1096 a 11 – 1097 a 14).

4 AUGUSTIN, *Le libre arbitre* III, 5, 15 (BA 6, 410).

Contrairement à ce que dit Rousseau, nous naissons dans les fers, et nous devenons peu à peu libres. Par conséquent, l'éducation doit être, à proportion de la capacité de celui qu'on éduque, une expérience progressive de cette liberté, partant de la plus radicale servitude, et débouchant sur de plus hauts degrés de liberté.

« Aime et fais ce que tu veux », disait Augustin⁵. Mais le sens de cette phrase n'est précisément pas de sacraliser l'arbitraire de nos choix particuliers. Au contraire, il s'agit de définir *l'ordo amoris* (la logique immanente de la charité). Si le principe de mon vouloir est l'amour (de Dieu et d'autrui), alors je voudrai *bien*, et ce que je voudrai sera *bon*. Mais qui peut prétendre avoir atteint ce stade ? Nous ne pouvons pas faire tout ce que nous voulons, parce que nous ne savons pas encore aimer. Apprendre à aimer (à vouloir) et apprendre à bien agir ne font qu'un.

2. Éduquer

Éduquer à la liberté, n'est-ce pas un pléonasme ? En latin, *educere* signifie « tirer de » : arracher à l'ignorance, à la sauvagerie, à la servitude des passions. L'éducation va plus loin que l'instruction, vers un certain épanouissement de la personne. On peut enseigner une matière, on ne peut pas enseigner à être libre. Mais même pour apprendre, il faut quelque collaboration de la part de celui qu'on éduque : on ne peut pas imprimer en lui les apprentissages ; il faut une collaboration active, une expérience intérieure, une acceptation consentie. Mais alors, pour entrer dans un processus éducatif, ne faut-il pas posséder déjà quelque degré de liberté ? – C'est le paradoxe central de l'éducation : on peut faire le bien des autres malgré eux, mais on ne peut pas les libérer contre leur gré. Soit l'homme est déjà libre, et l'éducation n'a pas de dimension morale, soit il ne l'est pas, et on voit mal comment de la contrainte subie peut surgir la liberté.

L'éducation et la culture traversent actuellement une crise grave, qui reflète une contradiction entre ces deux conceptions de l'éducation : prétendre qu'il suffise de laisser s'épanouir l'individu pour qu'il parvienne à une liberté plénière ; croire qu'il suffit de réaffirmer la loi pour que l'homme s'y conforme, comme s'il pouvait y adhérer sans une transformation intérieure.

1 • D'une part, l'éducation a été bouleversée : au lieu du modèle républicain et chrétien, qui valorise le travail et le mérite, la pédagogie valorise le jeu et la liberté. L'éducation ne doit pas contrarier l'épanouissement individuel, mais favoriser la créativité. Cette pratique repose en réalité

5 AUGUSTIN, *Homélie sur la première épître de saint Jean VII, 8* (BA 76, p.304).

Éditorial ● sur le principe métaphysique de l'autofondation du sujet, sur l'illusion de la toute-puissance, sur la suppression des limites et la destitution de l'autorité comme puissance de séparation. Cette éducation (et la culture dans laquelle elle s'inscrit) produit des adultes qui n'ont pas dépassé le *stade du narcissisme*⁶. L'individu devient incapable de renoncer à ses fantasmes de toute-puissance infantile. Il n'intériorise plus les exigences sociales. Il a du mal à se dépasser, à supporter l'autorité de la loi, à comprendre qu'il y a en lui plus que lui-même. Sa pensée reste dans le registre de l'émotion. Du coup, tous les points de vue sont relatifs. Au plan social, l'universel cède le pas au particulier; chacun se replie sur ses communautés d'appartenance. L'individualisme déstructuré conduit au relativisme culturel et au communautarisme. Mais cette indétermination culturelle bute sur une contradiction: le problème du relativisme ou du communautarisme. Que va-t-on dire devant une culture radicalement différente (excision, burka, etc.)? Au nom de quoi l'interdire?

2 • Face à ce « nihilisme passif », pour reprendre l'expression de Nietzsche (qui y voyait un signe de faiblesse et d'épuisement), la rigueur de la loi demeure indispensable. Les sociétés ont une fonction disciplinaire inéluctable: « Ainsi la fonction sociale de l'autorité a-t-elle pour visée un désenlacement, d'infliger au sujet qu'il renonce au totalitarisme, à sa représentation d'être tout, c'est-à-dire en définitive de le limiter⁷. » Le sujet ne peut devenir un sujet qu'en intégrant en lui-même des règles sociales. Mais au nom de quoi réaffirmer l'autorité? Les rappels à la loi se multiplient, sans qu'on sache la justifier. À l'école, on réaffirme les interdits, mais sans les fonder sur autre chose que sur leur inscription dans le règlement intérieur. Car qu'est-ce qui justifie ces interdictions? La simple position d'une loi risque de ne pas suffire.

Les tentatives se multiplient pour proposer un bloc de vérité qui se présenterait comme l'hégémonie du bien. Or si ce bien n'est pas légitimé rationnellement, nous tombons dans le dressage et restons dans le communautarisme: « valeurs chrétiennes », « valeurs humanistes », « d'entreprise », « écologiques », etc., se disputent le marché. Or si nous ne pouvons pas nous passer de contrainte, il reste qu'il faut nous mettre d'accord sur les *buts* de cette éducation qui implique certaines contraintes. La contrainte seule a besoin d'être justifiée; elle ne peut pas être une fin en soi et une solution à tous les problèmes.

Au sein du christianisme, la tentation est grande de répéter « la vérité vous rendra libres » (*Jean 8, 32*), en oubliant que cette vérité est le Christ:

6 Voir le dialogue entre D. STRUYF et B. POTTIER, « L'intervention thérapeutique, ou psychologique, éduque-t-elle à

la liberté? », p. 63-75.

7 P. LEGENDRE, *Leçons VI*, Fayard, Paris, 1992, p. 52.

nul ne peut se l'approprier pour ses propres fins, ni s'ériger, blasphématoirement, en possesseur de la vérité. Le modèle de la liberté chrétienne ne peut être autre que la liberté du Christ; or celle-ci ne consistait pas en une soumission à une incompréhensible volonté divine (sur le modèle stoïcien: « obéir à Dieu, voilà la liberté⁸ »). Le Christ avait une volonté humaine, parfaitement libre, qu'il accordait à la volonté divine, parfaitement libre⁹. C'est en cela qu'il est notre modèle. Le christianisme n'est pas une soumission, mais un libre choix du bien divin.

Cette double tentation traverse tous les lieux où se pose la question de l'obéissance de la liberté. Si elle touche au premier chef l'école, comme le rappellent plusieurs articles de ce numéro¹⁰, elle travaille en profondeur toutes les communautés chrétiennes¹¹.

3. La voie étroite

Mais ces deux positions contraires ont pour point commun de considérer la loi, l'autorité, l'ordre social, comme une pure contrainte, la première pour la rejeter, la seconde pour la réaffirmer. Or la loi n'est pas morale en elle-même; seule est morale la décision prise en conscience¹². Et la liberté n'est pas l'arbitraire d'une affectivité fugace et subjective. La question n'est pas celle d'une application (rigoriste ou laxiste) de la loi. Elle est celle de la capacité qu'ont les individus à intérioriser cette loi, à se reconnaître en elle.

S'il est clair que l'éducation a pour but de former des hommes libres, citoyens de la cité terrestre, s'il est clair aussi que toute éducation requiert une pédagogie adaptée et progressive, il faut encore souligner que celle-ci a pour fin, non pas de glorifier la singularité de l'individu (et de le figer dans sa particularité), mais de le décentrer de lui-même, de le conduire vers un but qui le dépasse.

Faut-il libérer l'enfant pour libérer en lui l'adulte à venir? Ou faut-il le former avec discipline et contrainte, pour lui permettre d'accéder à l'autonomie? En réalité, cette alternative est un faux problème qui n'a pas de solution théorique, mais seulement pratique. D'une part, l'apprentissage, même sous ses formes les plus disciplinaires, ne peut être qu'un apprentissage *spontané*. Depuis le *Traité du maître* d'Auguste

8 SÉNÈQUE, *La vie heureuse*, 15.

9 Voir MAXIME LE CONFESSEUR, *L'agonie du Christ*, trad. M.-H. Congourdeau, Paris, 1996, p.99-100.

10 Voir J.-N. DUMONT, « Liberté dans l'école », p. 96-103 et l'interview de S. Guerra, « L'école de la liberté », p. 87-95.

11 Voir H. DONNEAUD, « Liberté et obéissance dans les communautés nou-

velles », p. 39-52. Les difficultés rencontrées par certaines communautés nouvelles sont des questions que toute communauté et tout lieu de formation doivent affronter.

12 Voir l'article de H.GEISSLER, « La conscience est le premier vicaire du Christ ». Un aperçu de la doctrine de Newman sur la conscience, p. 23-36.

Éditorial ● tin, nous savons que le vrai maître est un maître intérieur, – et pourtant Augustin a gardé un souvenir cuisant des châtiments corporels ! D'autre part, la formation scolaire, même dans ses projets les plus « libertaires », présuppose toujours *un cadre* dans lequel s'exerce la liberté de découvrir et d'expérimenter. Dans cette définition de la liberté, la discipline n'est pas exclue, elle est même implicitement présente : dans l'idée de libre choix, un travail de maîtrise des pulsions est sous-entendu. La liberté ne s'enseigne pas : seul un savoir fait l'objet d'un apprentissage, la liberté est une capacité intérieure de décider. On peut initier quelqu'un à la liberté, mais non l'enseigner.

La liberté n'est pas donnée comme un tout à l'origine. Même si J.-J. Rousseau, dans l'*Émile*, fait de la liberté un moyen pour l'éducation, la discipline est toujours là dans les coulisses. Le précepteur d'Émile est un inquisiteur pointilleux : il doit être toujours présent pour guetter la moindre occasion d'apprentissage et construire les dispositifs correspondants pour qu'Émile apprenne par lui-même.

De même, il est remarquable que Kant, le penseur de la liberté morale absolue, lorsqu'il traite de pédagogie, doit reconnaître que notre liberté est toujours conditionnée par des motivations. L'éducation est précisément la discipline qui réoriente ces noirs désirs, qui permet à un être possédé par la sauvagerie de ses pulsions de devenir libre. L'éducation repose sur une contradiction : « Comment cultiver la liberté par la contrainte ? » À cela, Kant répond qu'il n'y a pas à sortir du paradoxe, mais à le résoudre pratiquement, au jour le jour : « On veille à sa culture pour qu'il [l'élève] puisse un jour être libre¹³. »

Mais Kant, qui n'admet pas d'expérience sensible de la liberté, et pas de liberté autre que fondée sur la loi morale, n'insiste pas sur l'apprentissage du libre *choix*. Il prévoit une éducation à la liberté rationnelle, c'est-à-dire à la norme morale, mais pas au libre arbitre, à la capacité de choisir entre divers biens singuliers et contingents.

Or dans une société libérale complexe, l'apprentissage du discernement et de l'exercice de la conscience est une part essentielle de l'éducation. Elle est liée à la capacité de choisir ce qui nous semble bon, et aussi à la capacité de discerner, pour que ce qui nous semble bon soit le meilleur possible (mais certes pas le bien en soi, auquel nous n'avons pas accès). La liberté n'est pas séparable de l'intelligence : sans discernement de ce qui est à faire, nous n'aurons pas conscience de nos désirs, nous serons incapables de comprendre la situation et de prendre une décision.

13 KANT, *Propos de pédagogie* (AK IX, 1986, p.1161. Voir l'article d'Émilie TARDIVEL, « Les conditions de la liberté – Kant contre Kant », p. 77-85.

Il importe que nos enfants apprennent à être de *bons discutants*: ils sont dans une société pluraliste où ils doivent apprendre à se formuler à eux-mêmes et à affirmer devant autrui leurs raisons de croire, le sens de leurs convictions, les ressorts de leur comportement. Il leur faut apprendre à être à l'aise dans la différence, sans renier ce qu'ils sont.

La liberté s'éprouve une fois qu'elle a été engagée. Celui qui apprend (enfant ou adulte) doit comprendre qu'il est libre de se tromper, comme de ne pas être aimé par tout le monde. C'est à ce prix qu'il gagnera la capacité de dire non et de s'affirmer lui-même. Par conséquent, qu'il s'agisse de la vie intellectuelle, de la vie morale ou de la vie spirituelle, la véritable pédagogie devra être graduelle et individualisée.

- *Graduelle*. La gradualité de la progression vers la loi n'est en rien une relativisation de la loi; c'est la reconnaissance du fait que notre parcours passe par diverses étapes. Ce n'est pas la loi qui est graduelle, c'est l'homme qui y accède graduellement¹⁴. La doctrine chrétienne est un itinéraire de conversion, elle exige du temps pour s'inscrire dans la chair et le sang de chacun¹⁵. La construction de la liberté spirituelle s'accomplit dans le temps, et d'abord celui nécessaire pour que chacun relise son histoire personnelle en la comprenant à la lumière de la miséricorde¹⁶.

- *Individualisée*. Il est illusoire de nous représenter le cheminement de chacun comme une convergence dans un grand tout où nous serons tous semblables (la nuit où tous les chats sont gris). Bien au contraire, la vocation de chacun est de trouver sa figure personnelle, unique et singulière, différente de toute autre. Dans ses *Propos de Pédagogie*, Kant a une très belle image: les hommes sont comme ces fleurs qu'il appelle les « oreilles d'ours »: leurs graines sont toutes semblables, mais elles donnent chacune des fleurs de couleurs différentes¹⁷.

C'est ici qu'il importe de reconnaître l'originalité de la *pastorale*. Le gouvernement politique n'a d'autre instrument que la loi: il s'adresse donc à l'ensemble de la communauté, à l'intérieur d'un territoire, et sous la forme de l'universel. Mais le pouvoir pastoral (ou la direction spirituelle), sous la forme du conseil, s'adresse à chacun, dans sa par-

14 Voir l'article de J.-P. BATUT, « Car tout est possible à Dieu », p. 15-22.

15 Voir l'exhortation du pape François, *La joie de l'amour*, §. 22: « la Parole de Dieu ne se révèle pas comme une séquence de thèses abstraites, mais comme une compagnie de voyage, y compris pour les familles qui sont en crise [...], et leur montre

le but du chemin ». Ses adversaires n'ont pas compris que, dans la vie spirituelle, « le temps est supérieur à l'espace » (§.3).

16 Voir B. GUILLON, « Dix ans après: la liberté à l'épreuve de la maturité », p. 53-62.

17 KANT, *Propos de pédagogie* (AK IX, 445), trad. fr. p.1153.

ticularité, en tenant compte des circonstances, c'est un « pouvoir individualisant¹⁸ ».

Nous sommes déjà capables de liberté, mais nous ne sommes pas encore pleinement libres. Pour devenir réellement ce que nous sommes par essence, il nous reste encore beaucoup de chemin à découvrir, et toute une vie à parcourir. Mais pour le chrétien, cette vie et ce chemin, si tortueux et si ténébreux soient-ils, sont déjà éclairés et guidés par la présence du Christ. Dans cet obscur cheminement, la loi est notre pédagogue, elle nous arrache à notre sauvagerie native : « La Loi a été notre pédagogue vers le Christ, afin que nous fussions justifiés par la foi. Mais la foi étant venue, nous ne sommes plus sous un pédagogue (*paidagôgos*) » (*Galates 3, 24-25*). L'unique promesse d'Abraham qui s'accomplissait sous la loi s'accomplit dans la foi. Le pédagogue mène l'enfant jusqu'au maître. Mais nous ne sommes pas maîtres : « Il y a un seul maître (*didaskalos*) [...] le Christ » (*Matthieu 23, 8 et 10*). Si nous méditons cette phrase, nous ne serons pas tentés de nous approprier la place du maître. Les chrétiens ne sont pas des donneurs de leçons. Ils ne sont maîtres qu'en tant qu'ils sont à l'école du seul maître, le Christ. Comme disait Augustin lorsqu'il prêchait : « Écoute avec moi ; écoutons l'un et l'autre ; apprenons tous les deux. Si je parle et si vous écoutez, en concluez-vous que je n'écoute pas avec vous ? [...] Apprends avec moi ; je ne te dis pas de m'écouter, mais d'écouter avec moi. À cette école, nous sommes tous condisciples¹⁹. » Nous avons encore tant à apprendre !

Olivier Boulnois, Directeur d'Études à l'École Pratique des Hautes Études, marié, quatre enfants, trois petits-enfants. Il étudie la philosophie médiévale et l'histoire de la métaphysique.

Il a publié récemment : Au-delà de l'image, Une archéologie du visuel en Occident (d'Augustin au Concile de Trente), Paris, Des Travaux/Seuil, 2008 ; Métaphysiques rebelles, Genèse et structures d'une science au Moyen Age, Paris, PUF, Épiméthée, 2013 ; Lire le Principe d'individuation de Duns Scot, Paris, Vrin, 2014.

18 Voir M. FOUCAULT, « Omnes et singulatim. Vers une critique de la raison politique », *Dits et Écrits*, éd. D. Defert, F. Éwald, Paris, 1994, IV, p. 134-161 ;

Sécurité, territoire, population : cours au Collège de France, 1977-1978, éd. M. Senellart, Paris, 2004.

19 AUGUSTIN, *Sermon 261* (PL 38).

« Car tout est possible à Dieu » (Marc 10,27) Gradualité et conversion selon Jean-Marie Lustiger



Jean-Pierre
Batut

Le 16 février 1982, le cardinal Jean-Marie Lustiger publiait dans les colonnes de l'*Osservatore Romano* un long article sur la loi de gradualité¹. Il situait explicitement ses réflexions « en marge de l'Exhortation apostolique *Familiaris Consortio* » donnée à l'Église par le pape Jean-Paul II, le 22 novembre 1981, à la suite du Synode sur la famille qui s'était tenu l'année précédente. Dans ces pages denses, le cardinal affirmait vouloir déployer la « plénitude de sens » de la loi de gradualité, annoncée au paragraphe 9 et énoncée au paragraphe 34 de l'Exhortation. Il s'agissait donc d'une interprétation autorisée, qui s'appuyait en outre sur une Lettre sur le même thème adressée par le cardinal Ratzinger au clergé de Munich. On se souvient que Joseph Ratzinger venait d'être nommé par Jean-Paul II en 1981 préfet de la Congrégation pour la Doctrine de la Foi : faut-il voir dans la contribution de Jean-Marie Lustiger le fruit de conversations avec Ratzinger qui lui aurait suggéré de leur donner la forme d'un article et aurait ainsi implicitement entériné ce développement de l'enseignement pontifical ? Nous en sommes réduits à des conjectures, mais nous aurons de toute façon à nous demander sur quels points la pensée de Jean-Paul II se trouve prolongée et dépassée par la vision lustigérienne de la gradualité.

Ce que la gradualité n'est pas

D'entrée de jeu, Jean-Marie Lustiger souligne avec force ce que la gradualité n'est pas : elle ne peut être un concept casuistique « ayant pour office de résoudre l'écart entre l'idéal chrétien de la vie familiale et l'état réel des mœurs dans les différentes sociétés ». Si tel était le cas, en effet, elle se ramènerait à un moyen commode de maintenir les principes en façade tout en légitimant « bien des accommodements avec les situations de fait ».

La mise en garde est en consonance avec celle de Jean-Paul II lui-même qui avait pris soin de souligner que « la loi de gradualité ou voie graduelle ne peut s'identifier à la gradualité de la loi, comme s'il y avait,

1 Article publié également dans *La Documentation Catholique* - N° 1826 - 21 mars 1982.

dans la loi divine, des degrés et des formes de préceptes différents selon les personnes et les situations diverses² ». La loi, en effet, se propose à l'homme non comme un *idéal*, mais comme « une participation à l'agir divin lui-même ». Un idéal présente deux caractéristiques principales : d'une part il est donné par l'homme à lui-même comme une projection de son désir d'auto-dépassement ; d'autre part il demeure à jamais inatteignable, sans quoi il ne serait pas un idéal mais un projet de vie. La loi divine, au contraire, est un don de Dieu à reconnaître, vouloir et aimer tout entier, et, en tant que don, elle doit pouvoir être vécue dans le concret de l'existence, sans quoi elle ne serait pas un don mais un piège ! Nous sommes ici dans une vision de part en part *théologale*.

Le mot « théologal », bien que Lustiger ne l'emploie pas, exprime l'originalité la plus profonde et « intempestive » de sa pensée, en même temps que son enracinement dans la tradition la plus authentique. Avant d'être de l'ordre du précepte, les commandements sont de l'ordre de la *révélation* : révélation de Dieu pour l'homme, révélation de l'homme à lui-même, en tant qu'il est créé à l'image de Dieu. Dire que l'univers de pensée dans lequel nous sommes est théologal de part en part, c'est prendre acte de l'impossibilité d'un moment de pure pédagogie humaine auquel succèderait un moment théologal (comme pourrait le faire croire une conception erronée des rapports de la nature et de la grâce), ou, pire encore, d'une réduction du théologal (en particulier la dispensation des sacrements, et singulièrement de l'eucharistie pour les personnes en « situations irrégulières ») à des fins pédagogiques. On entrevoit d'emblée les conséquences pastorales de ces importantes clarifications de départ.

Thème

La loi donnée « au commencement » et l'historicité de la condition humaine

Non seulement il ne saurait y avoir de gradualité de la loi, mais il ne saurait non plus y avoir de gradualité dans sa *révélation* elle-même. Cette précision est capitale pour une juste appréciation du commentaire de Jean-Marie Lustiger. Il vaut la peine de le citer dans son entier :

L'idée d'une évolution allant continûment vers plus de perfection et plaçant l'imperfection à l'origine, provient d'un *a priori* philosophique qui a marqué à sa naissance au XIX^e siècle – et marque parfois encore – la critique biblique [...]. Cet *a priori*, au moins en théologie, ne tient pas [...]. Théologiquement, la totalité du contenu se trouve donnée dès le début. L'histoire sainte ne consiste ni en l'en-

gendrement de l'esprit absolu, ni dans la genèse de la vérité de la Loi. L'histoire consiste en la délivrance de l'esprit de l'homme et en sa rédemption, pour accéder à la pleine possession de ce que, dès le début, la miséricorde du Dieu qui se livre à lui veut sans réserve lui donner.

Ce qui nous est dit là provient en droite ligne du travail de réflexion grâce auquel Jean-Marie Lustiger a pu prendre ses distances avec l'exégèse libérale de son siècle et du siècle précédent, souvent inconsciente des présupposés post-hégéliens sur lesquels elle s'appuyait. Mais cette exégèse échouait par le fait même à rendre compte de la référence au « commencement » qui est au cœur de la réfutation des pharisiens par le Christ lui-même sur la question du divorce: « C'est, leur dit-il, en raison de votre dureté de cœur (*sclérocardia*) que Moïse vous a permis de répudier vos femmes, mais *au commencement* (*archè*), il n'en était pas ainsi » (Matthieu 19, 8). La répudiation permise en Deutéronome 24, 1 est une concession à la faiblesse humaine, mais elle renie ce « commencement » qui exprime l'absolu de la Loi parce que *le Verbe était au commencement*.

Cette prise au sérieux de l'Écriture nous délivre, certes, de l'idée d'une prise de conscience progressive par l'homme d'un idéal d'unité du couple, mais elle nous oblige à assumer le paradoxe de deux vérités en tension: d'une part, la non gradualité de la loi, dans sa révélation même; d'autre part, un constat anthropologique de base: « L'absolu de l'Alliance qui fonde la dignité de l'homme *se vit en un devenir* et un chemin comme un engendrement, une attente et un achèvement (Romains 8, 22). »

Jean-Pierre
Batut

Approche anthropologique

C'est dans l'approche anthropologique, où pourrait s'éténuer le doné scripturaire, que celui-ci, au contraire, manifeste toute sa force. Le cardinal le montre en plusieurs points, dont le second est théologiquement capital:

1 • Toute personnalité humaine connaît une croissance. Cela implique une *pédagogie concrète* de l'Église – psychologique, morale, spirituelle – ce qui n'a de sens que si l'on veut la norme morale au lieu de la subir, s'attachant « sincèrement » à elle dans un « processus dynamique qui va peu à peu de l'avant grâce à l'intégration progressive des dons de Dieu ».

2 • Pour autant, cette disposition bienveillante ne saurait suffire. En effet, précise le cardinal, « dans cette perspective, que j'estime intenable, une « pédagogie de la gradualité » se limiterait à un appren-

tissage laborieux et indulgent. À la limite « *la pédagogie deviendrait un pur dressage*³ », quelque chose comme une « tolérance dilatoire ». Vient alors le jugement théologique décisif : « Cette manière répandue de concevoir la pédagogie apparaît, au mieux, parfaitement *pélagienne*⁴. » En d'autres termes, les notions de pédagogie et de cheminement ne valent que mesurées à l'aune de la révélation, ce qui éclaire leur sens d'une manière tout à fait nouvelle. Citons, là encore, le texte et sa définition précise de la pédagogie *divine* :

La pédagogie divine consiste en rien moins qu'en l'histoire d'un enfantement où se révèlent parallèlement la paternité divine et, en elle, l'homme lui-même comme fils de Dieu, naissant à une vie, nouvelle et originelle à la fois. [...] Elle s'accomplit dans le Mystère même de l'Incarnation [...] dans un don qui culmine avec la Personne du Christ, Fils de Dieu, notre Frère.

Ici réapparaît encore l'image de l'enfantement comme commencement absolu, non déductible d'une stratégie humaine. On songe à la « création nouvelle » dont parle Paul en 2 *Corinthiens* 5, 17, sans oublier toutefois que cette nouveauté radicale est advenue à travers l'abaissement de la croix :

Thème

La pédagogie divine, loin de tenir Dieu à distance en attendant que l'homme parvienne (par ses forces !) à l'objectif que Dieu lui propose, consistera, tout au contraire, en une action confondante de l'amour : celle par quoi Dieu lui-même en personne, donc en son Verbe, se fait homme jusqu'à subir l'extrémité de l'anéantissement de l'homme perdu.

3 • Mais que devient dans cette perspective l'effort souvent vain de l'homme, en dépit de la nouveauté de sa condition, pour correspondre dans sa vie concrète à cette nouveauté radicale ? Ici, la lecture théologique du cardinal nous épargne toute retombée dans la perspective pédagogue et nous fait déboucher sur le *combat spirituel*, « combat de Dieu en l'homme, combat où l'homme reçoit sa liberté » :

Il faut donc parler, en termes aussi réalistes que possible, de naissance puis de croissance de la vie divine, qui l'une et l'autre s'inscrivent comme des sources de conflit [...]. Car cet engendrement, acte de Dieu même, démasque les forces hostiles qui retiennent l'homme prisonnier, aliéné à lui-même.

Il y a donc correspondance entre ce qui est advenu dans l'histoire du salut en général et ce qui advient dans l'histoire de chaque individu : de même que la révélation de la loi était donnée tout entière au départ, de même dans l'histoire rachetée de chacun des fidèles tout est donné au départ dans la grâces baptismale ; et de même que la loi avait subi des édulcorations et des dévoiements à la mesure de la « sclérocémie » des hommes, de même la grâce d'une création radicalement nouvelle est toujours à nouveau érodée en chacun par les résurgences multiformes du « vieil homme », du cœur de pierre, sous la forme du péché actuel.

4 • La double immédiateté du don de la loi et du don de la grâce en plénitude ressortit ultimement à l'Incarnation, dont on sait bien qu'elle n'est pas « progressive » : « Celui qui est pleinement homme est aussi et immédiatement pleinement Dieu », et « ne reste pas dans l'écart sans cesse maintenu entre le pédagogue et l'enseigné ». L'Incarnation fait irruption dans l'histoire (et à ce titre la transcende), mais en même temps honore l'histoire (et à ce titre la fait advenir) comme « chemin historique de la puissance de l'Esprit Saint et de tous les dons de la grâce concrètement donnés à des hommes concrets ».

Bilan provisoire

Au terme de ce premier moment, tentons un bilan provisoire des grandeurs et des limites de la démarche.

Jean-Pierre
Batut

1 • Tout l'art du cardinal dans le développement que nous venons de retracer est de montrer dans la notion de gradualité une dimension (l'historicité) intrinsèquement liée aux deux mystères centraux de la foi chrétienne : l'incarnation et la rédemption – et, par le fait même, de donner à comprendre que si on la sépare de ces deux mystères centraux, on la transforme en artifice pédagogique et pélagien. Or justement, « il ne s'agit plus d'un procédé artificiel, mais d'un acte divin où notre Créateur, en se livrant à nous en son Fils, se découvre à la fois comme notre Rédempteur et notre Père ».

On a reproché (souvent injustement, mais souvent aussi de façon stimulante) à la mise en œuvre de Vatican II de substituer au dogme une dogmatisation de la pastorale, c'est-à-dire de glisser vers une idolâtrie de la méthode aux dépens de la foi elle-même. Il ne faudrait pas que la banalisation de l'idée de gradualité provoque inopinément une résurgence de ce travers : « L'Église par sa propre pédagogie humaine ne peut d'aucune façon se substituer ou faire écran à la "pédagogie" du Père, du Fils et de l'Esprit, "qui poursuit son œuvre dans le monde". »

2 • La faiblesse de la vision lustigérienne, qui met en lumière par contraste la pertinence des développements de la réflexion sur ce sujet depuis trente-cinq ans, c'est de ne guère donner d'indications utiles pour la *mise en œuvre* de cette pédagogie si « divine » qu'elle frappe de caducité toutes les pédagogies humaines... Pour ceux qui l'ont connu, il en allait ainsi d'un certain nombre d'interventions du cardinal : après avoir eu le privilège de les entendre, on en ressortait abasourdi, mais chacun se trouvait aussitôt renvoyé sans ménagements à ses problèmes d'intendance ! Si la réflexion du pasteur était nourrie par la force du théologien, sa pratique mise à l'épreuve du poids du jour et de la chaleur n'en était pas toujours éclairée avec toute la pertinence souhaitable.

Pour être juste, nous dirons que cette vision induit et conforte une attitude : *assumer sans biaiser le paradoxe* en qui « parle le Témoin fidèle ». Accepter qu'il n'y ait pas que des solutions, et surtout pas *d'abord* des solutions aux apories humaines marquées par le péché. De la sorte, la dimension anthropologique débouche naturellement dans la *sequela Christi*.

La *sequela Christi* dans la logique pascale

Thème

S'il y a équivalence, dans l'évangile, entre le statut de disciple et le fait de « marcher à la suite » du maître, alors le discipulat ne s'achève jamais : il est un autre nom du combat spirituel. Il s'agit de nous guérir une fois pour toutes de l'illusion mortelle qui nous ferait penser qu'un jour nous n'aurions plus à *redevenir disciples*. À cet égard, le « passe derrière moi Satan » adressé par Jésus à Pierre (*Matthieu* 16, 23), continue à être adressé à chacun d'entre nous.

Disons-le autrement : nous ne pouvons jamais considérer que nous avons « compris la logique de l'Évangile », en l'assimilant *ipso facto* « à la logique de pédagogies qui se veulent rationnelles » : la pédagogie de Jésus n'existe que comme « pédagogie pascale », elle a son centre dans sa passion rédemptrice et dans sa résurrection.

L'éducation des Apôtres, par conséquent, ne relève pas « de la longue marche du maître qui surveille les progrès de ses disciples », car le Christ est la Révélation en personne : il ne peut y avoir de « progression cumulative⁵ ». Tout est déjà donné *in nuce*, mais tout demeure à recevoir dans leur histoire personnelle. Ils ne comprennent pas, ils ont des attitudes contradictoires, et ils éprouvent leurs plus grandes résistances à *la fin*, lorsque s'approche la passion, parce que « jusqu'au

5 Il est même Celui sur le visage de qui je vois et mon péché (visage défiguré) et ma délivrance (image transfigurée).

seuil même de la passion », ils continuent à vivre « comme si cet appel venait de leur propre choix ». Nous sommes dans une tout autre logique que la logique (idéalement) linéaire du progrès, de l'auto-perfectionnement : nous sommes dans la révélation d'un « écart » qu'aucune bonne volonté humaine ne saurait combler entre « l'exigence d'amour et de fidélité absolue proposée par le Christ [et] la faiblesse humaine des Apôtres ». « Et il faut pareille expérience de l'infidélité pour que, enfin, leur adviennent le pardon et une *autre* force de le suivre. »

Alors et alors seulement, le commandement du Christ ne leur apparaît plus comme une terrifiante exigence qui fait mourir, mais comme un don de vie rendue possible par l'œuvre même du Christ et la puissance de l'Esprit Saint.

Que s'est-il passé ? Le « cœur dur » des disciples a été transformé en un « cœur de chair ». Ils ont été *enfantés à Dieu* pour une vie nouvelle. Et leur combat s'est transformé, devenant en eux le « combat de l'Esprit » (Romains 8, 6-9).

Conclusion

L'exégèse lustigérienne de la gradualité dans sa « plénitude de sens » va très loin, plus loin sans doute que l'enseignement magistériel de Jean-Paul II, mais elle a le grand mérite d'en tirer toutes les conséquences en le rapportant au cœur de la foi chrétienne, à savoir le mystère pascal.

Jean-Pierre
Batut

1 • Dans la lumière éblouissante de ce mystère, la morale chrétienne *change de sujet premier*. Son sujet premier n'est plus l'homme purement et simplement, qui s'efforce de correspondre à la loi divine, mais la grâce divine elle-même qui se fraie un chemin en lui, lui permettant d'achever dans sa chair ce qui manque à la Passion du Christ (Colossiens 1, 24). Devenu « d'autant plus saint qu' [il] reçoit la grâce de se reconnaître pécheur », l'homme transformé par le baptême peut passer au « combat de l'Esprit » et à la « logique itinérante de la grâce » qui libère sa liberté. Littéralement, « les commandements *se réalisent en [lui]*⁶ ». On comprend aisément, dans cette perspective, pourquoi en rabattre sur la radicalité du commandement, c'est en rabattre sur la foi en Dieu lui-même.

2 • Par le fait même, le cardinal montre de manière apodictique que toute *morale de l'idéal* est une morale non chrétienne, ou au moins

6 C'est moi qui souligne.

pré-chrétienne, et qu'elle peut même devenir un empêchement à devenir chrétien.

À l'inverse, en refusant toute édulcoration humaine de la radicalité du commandement, l'Église s'auto-évangélise sans cesse, se redit à elle-même que la Loi de Dieu est tout autre chose que de simples « préceptes humains » tels que les enseignaient scribes et pharisiens (*Marc* 7, 7) : « La non-gradualité de la loi fonde la loi de la gradualité » ; « La vérité qu'elle annonce, l'Église se l'annonce d'abord à elle-même ».

3 • J'ai déjà relevé ce que je tiens pour une faiblesse pastorale d'un tel texte, par ailleurs extraordinairement stimulant du point de vue théologique. Il est significatif, à titre d'exemple, qu'il n'y soit pas fait la moindre allusion à l'*accompagnement spirituel* sans lequel ce qui est dit là n'est même pas intelligible, et sans lequel « le don de la liberté » dont il est question à la fin ne peut tout simplement pas être donné. Comment l'homme, en effet, pourrait-il à lui seul, dans un monde où tout est fait pour empêcher de faire parler la Parole, entendre celle-ci comme « une Parole qui le délivre et qu'il a l'impression de déjà connaître, de simplement reconnaître au moment de l'entendre » ?

Thème

Si c'est « du point de vue du Christ que l'Église peut parler de l'homme », l'Église n'est donc pas *seulement* celle qui « ne peut prendre le point de vue du Christ qu'en s'identifiant à lui – y compris dans le refus qu'oppose le monde » ; elle est aussi celle qui doit s'identifier à lui dans le *misereor super turbam*, la pitié devant les foules du Christ bon Pasteur. Il revenait au Pape François de mettre dans une nouvelle lumière cette dimension constitutive du ministère apostolique.

Jean-Pierre Batut, né en 1954. Ordonné prêtre en 1984 pour le diocèse de Paris, professeur de théologie dogmatique à l'École Cathédrale (Paris) et à la Faculté Notre-Dame (1985-2009) et curé de paroisse (2000-2009). Évêque auxiliaire de Lyon de 2009 à 2014, puis évêque de Blois depuis 2015. Membre du comité de rédaction de Communio. Principales publications : Dieu le Père tout-puissant, Paris 1998 ; Pantocrator. Dieu le Père tout-puissant dans la théologie prénicéenne, Institut d'Études Augustiniennes, Paris 2009 ; Qui est le Dieu des chrétiens ?, Paris 2011 (avec R. Brague) ; À partir du Credo, Parole et Silence 2013 ; Les Pères de l'Église, première rencontre entre foi et raison, sous la direction d'Élie Ayroulet, Lyon 2015.

« La conscience est le premier vicaire du Christ » Un aperçu de la doctrine de Newman sur la conscience



Hermann
Geißler

Parmi les textes les plus beaux et les plus importants que Newman nous ait laissés, on trouve ses lettres sur la conscience. Ce n'est donc pas un hasard s'il est parfois appelé *Doctor conscientiae* – le docteur de la conscience.

Il est évident que l'homme moderne, dans la manière dont il se comprend lui-même, attribue un rôle déterminant à la conscience et ce, même à l'intérieur de l'Église. Depuis quelques dizaines d'années, le magistère et la théologie morale n'ont cessé de réaffirmer la dignité et la liberté de la conscience humaine. En même temps, ils mettent en garde contre le danger de déviations subjectivistes, dans lesquelles la conscience – un peu comme en réaction contre une compréhension uniquement déductive empreinte de pensée néo-scolastique – serait confondue avec l'opinion personnelle ou le sentiment subjectif¹.

Chez Newman, la conscience est l'objet « d'une attention dont on avait perdu l'habitude dans la théologie catholique sans doute depuis saint Augustin² ». Pour ce théologien anglais béatifié en 2010, il n'y a cependant pas d'opposition entre le primat de la conscience et celui de la vérité. La conscience ne signifie pas pour lui que le sujet se positionne lui-même face aux prétentions de la vérité, mais que la présence perceptible et impérieuse de la voix de la vérité se trouve dans le sujet lui-même³. Le parcours de sa vie même en est un témoin parlant.

La voie de la conscience empruntée par Newman

À propos de Newman, Paul VI disait plein d'admiration : « Guidé uniquement par son amour de la vérité et sa fidélité au Christ, il a ouvert une voie qui fait partie des plus exigeantes, des plus grandioses, des plus significatives et des plus décisives qu'ait prise la pensée de l'homme au siècle dernier, on pourrait même dire aux temps modernes, pour arriver à la plénitude de la sagesse et de la paix⁴. » Ce chemin était la voie de sa

1 Vatican II, Constitution Pastorale *Gaudium et Spes*, 16.

2 RATZINGER, *Wahrheit, Werte, Macht*, Herder, 1993.Tr.fr. "Conscience et Vérité", in *La Communion de la foi, Discerner et agir*, Parole et Silence, coll. Commu-

nio, 2009, p.195-196.

3 *Ibid.*, p.196.

4 PAUL VI, discours adressé aux pèlerins réunis pour la béatification de Dominique Barberi, le 27 octobre 1963.

conscience, comme le montrent clairement deux expériences décisives de sa vie : sa conversion à Dieu et sa conversion à l'Église catholique.

La première conversion

John Henry Newman a grandi dans un milieu anglican londonien ordinaire. Il cultivait dans ses jeunes années une certaine sorte de religiosité et lisait la Bible mais il n'avait jamais trouvé le chemin d'une relation personnelle à Dieu. Il a écrit dans son journal : « Je me souviens (en 1815, je crois) que je voulais bien être vertueux, mais pas religieux. Il y avait dans cette dernière idée quelque chose que je n'aimais pas. Pas davantage, je ne voyais ce que signifiait aimer Dieu⁵. »

Le jeune Newman était donc tenté d'adopter de grands idéaux éthiques, mais aussi de perdre ainsi la foi en Dieu. Sa vie connut un premier tournant en 1816 au milieu de ces luttes intérieures. S'en suivit alors un changement radical dans sa manière de penser.

La famille Newman, en proie à de grosses difficultés financières, dut laisser le jeune Newman pendant les vacances scolaires dans l'internat de son école à Ealing. Sur les conseils de son professeur Walter Mayer, il lut à ce moment-là le livre du calviniste Thomas Scott *La puissance de la vérité*, et en fut touché jusqu'au plus profond du cœur. Il trouva alors le chemin d'une foi personnelle en Dieu et se rendit compte simultanément à quel point les choses de la terre étaient éphémères. Dans son *Apologia pro vita sua* (1864), il écrit à ce sujet : « Cette croyance [...] m'isola des objets qui m'entouraient, elle me confirma dans la défiance que j'avais touchant la réalité des phénomènes matériels ; elle concentra toutes mes pensées sur les deux êtres – et les deux êtres seulement – dont l'évidence était absolue et lumineuse : moi-même et mon créateur⁶. »

Que s'était-il passé dans le cœur du jeune Newman ? Jusqu'à présent, il pensait comme beaucoup d'autres gens. Il n'excluait pas tout simplement l'existence de Dieu, mais la considérait comme quelque chose de peu sûr qui ne signifiait pas grand chose de décisif pour sa vie. C'est ce qui était empirique, saisissable, qui lui semblait, comme aux hommes de son temps, être vraiment le réel. Ce que l'on pouvait compter ou saisir. Dans sa conversion, Newman avait découvert la réalité de Dieu au fond de son cœur, dans sa conscience. Comme devise pour gouverner sa vie, il choisit deux phrases de Thomas Scott : « La sainteté plutôt que la paix », et « La croissance est l'unique preuve de la vie⁷ ». Ce désir de perfection n'était

Thème

5 John Henry NEWMAN *Letters* tome 1 p.19, cité dans Louis BOUYER *Newman, sa vie, sa spiritualité*, Le Cerf 1952 p.30.

6 J. H. NEWMAN, *Apologia pro vita sua*, tr. fr. Ad Solem, 2008, p. 121.

7 *Ibid.* p.124.

cependant pas une rechute vers son propre moi, mais au contraire une ouverture au Dieu personnel qui l'avait touché au fond de sa conscience et dont la vérité lui était apparue comme évidente. La première conversion de Newman consistait justement dans l'intuition de sa dépendance par rapport à celui qui est le Père de tout être et, avant tout, de ce qui est particulièrement propre à l'homme, à savoir son individualité absolue. Et cette dépendance individuelle absolue exige une obéissance absolue dans l'action. Newman s'efforça donc par la suite de se laisser guider par cette voix intérieure dans laquelle il avait expérimenté l'écho de la voix de l'Invisible. Il suivit cette « douce lumière » avec une grande honnêteté, y compris dans les étapes difficiles de sa vie et put faire l'expérience du fait que « la fidélité à sa conscience mène à une conversion toujours plus profonde⁸ ».

La conversion à l'Église catholique

Le passage de Newman à l'Église catholique eut lieu après une longue et difficile recherche de la vérité et l'essai courageux de rénover l'Église anglicane en revenant à l'Église primitive, avec d'autres représentants du mouvement d'Oxford. En 1841, il avait publié le *Tract 90* dans lequel il tentait de réinterpréter de manière catholique les trente-neuf articles, fondement de la foi anglicane, dans l'esprit des Pères de l'Église. La réaction à cet essai fut un choc pour lui. L'université d'Oxford condamna le traité, les évêques de l'Église anglicane réfutèrent violemment son interprétation.

Hermann
Geißler

Newman décida donc de se retirer avec quelques amis dans le village de Littlemore, dont il avait la charge pastorale depuis de nombreuses années.

Pendant les quatre années que Newman passa à Littlemore, il s'en tint au précepte : « Fais, éclairé par le devoir, ce que l'état actuel de tes opinions exige ; et laisse cette *action* parler ; parle par tes actes⁹ ». En 1843, il désavoua toutes les accusations portées contre l'Église de Rome qu'il avait considérée jusqu'à présent comme une communauté liée à l'Antéchrist. Il renonça le cœur gros à ses charges de professeur et d'aumônier universitaire à Oxford. Le caractère dramatique de la recherche de sa conscience s'exprime bien dans une lettre qu'il écrivit quelques mois avant sa conversion : « La question se résume en ceci : Puis-je trouver le salut dans l'Église anglicane ? (C'est une question personnelle, il ne s'agit pas de savoir si tel autre le peut, mais moi, le puis-je ?) Serais-je en sûreté si je devais mourir cette nuit ? Est-ce un péché mortel de ma part de ne pas entrer dans une autre communion¹⁰ ? »

8 Walter E. CONN, *Conscience and conversion in Newman. A developmental study of self in John Henri Newman*,

Milwaukee, 2010, p.25.

9 *Apologia*, op.cit. p.393.

10 *Id.*, p.411.

Pour Newman, la question de l'Église n'était pas secondaire. Tout dépendait de cette question : Où se trouve la véritable Église fondée par le Christ ? Question liée à la suivante : si je suis parvenu en conscience à la certitude que la véritable Église est l'Église catholique, puis-je être sauvé si je ne m'y convertis pas ? Newman voyait clairement que la question de l'Église était liée à celle de son salut. Question qui touche radicalement la conscience de chacun.

Newman avait encore des difficultés avec quelques doctrines et pratiques romaines plus « modernes ». Il se demandait s'il ne s'agissait pas de gauchissements de la foi de l'Église primitive. Il se décida donc à écrire *l'Essai sur le développement de la doctrine* (1845) Le résultat de cette étude fut pour lui décisif. Il écrit à ce propos : « À mesure que j'avancais, les difficultés s'évanouissaient devant moi et je cessais de parler des ' catholiques romains ' pour les appeler hardiment ' les catholiques '. Je résolus de me faire recevoir dans l'Église catholique avant que le livre ne fût terminé, et il est encore aujourd'hui où je l'ai laissé¹¹. » Le 9 octobre 1845, il fut accueilli dans cette Église qu'il avait reconnue comme « l'unique bercail du Christ¹² ».

Thème

À 44 ans, Newman quittait l'Église d'Angleterre, ses amis, son métier et sa carrière. Il suivait l'appel de Dieu qu'il avait reconnu au fond de sa conscience pour rejoindre une Église constituée à cette époque par un petit groupe de croyants méprisés, formé principalement de travailleurs irlandais et pauvres. Sa conversion au catholicisme ne fut pas pour lui une démarche facile. Il s'agissait d'obéir à la vérité qui s'était peu à peu dévoilée à sa conscience. Comme Thomas More, il suivait l'appel de sa conscience qu'il considérait comme plus important que le succès, le respect et l'appréciation de l'opinion publique. Il a exprimé l'expérience de sa conversion par fidélité à lui-même et à Dieu en ces termes : « Ici-bas, vivre signifie se transformer, et être parfait signifie s'être beaucoup transformé¹³ ».

L'enseignement de Newman sur la relation entre la conscience, Dieu et l'Église

Nous avons vu que la voie de conversion à Dieu et à l'Église empruntée par Newman était celle de sa conscience – non pas celle d'une subjectivité qui s'impose, mais celle de l'obéissance face à la vérité qui s'était ouverte à lui petit à petit. Essayons maintenant d'exposer rapidement les traits fondamentaux de la doctrine de Newman à ce sujet.

11 *Id.* p.415.
12 *Id.* p.416.

13 *Essai sur le développement de la doctrine* Chap.1, section I §7.

Que signifie la conscience ?

À l'époque moderne, « la conscience » signifie avant tout la subjectivité de la personne indépendamment de toute influence extérieure. Il est bien vrai que chacun doit suivre sa propre conscience, tout comme penser avec son intelligence propre ou ressentir avec son propre cœur. Mais pour Newman, la conscience n'est pas une mesure totalement autonome.

La conscience a des droits parce qu'elle a des devoirs. Mais à notre époque, selon une large portion du public, c'est le droit et la liberté même de la conscience que de se dispenser de la conscience, d'ignorer un Législateur et Juge, d'être indépendante d'obligations qu'on ne voit pas. Elle devient une licence d'adopter n'importe quelle religion ou de n'en adopter aucune, de prendre ceci ou cela pour l'abandonner ensuite, d'aller à une église ou à une chapelle, de se flatter d'être au-dessus de toutes les religions et de se faire le critique impartial de chacune. La conscience est un avertisseur sévère, mais dans ce siècle, elle a été supplantée par un simulacre dont les dix-huit siècles précédents n'avaient jamais entendu parler et qu'ils n'auraient jamais pris pour elle s'ils l'avaient connu. C'est le droit de la volonté égoïste¹⁴.

Hermann
Geißler

Newman affirme avec insistance que la conscience est, dans son essence, une dimension rattachée à Dieu – un « sanctuaire » où Dieu s'adresse personnellement à chacun, qu'il s'en rende compte ou non. Tout comme Thomas d'Aquin, il part du principe que le créateur a implanté sa loi dans le cœur de ses créatures douées de raison.

Cette loi, telle qu'elle est saisie dans l'esprit des individus, s'appelle « conscience », et bien qu'elle puisse être déformée par réfraction lorsqu'elle traverse le milieu que constitue l'intelligence de chacun, elle n'en est pas affectée au point de perdre son caractère de Loi Divine, mais, comme telle, elle conserve sa prérogative qui est de commander l'obéissance¹⁵.

L'homme doit obéir à sa conscience, même si celle-ci est dans l'erreur, car elle lui apparaît comme étant cette loi de Dieu accueillie dans l'âme de chacun. La conscience n'est pas simplement identique à la loi de Dieu, c'est la loi de Dieu qui a pénétré l'intellect de la personne particulière. Nous voyons par là que la conscience a pour Newman

14 John Henry NEWMAN, *Lettre au Duc de Norfolk*, (traduit de l'anglais à partir du site <http://tiny.cc/newman-norfolk> .

p. 250.

15 *Ibid.*, p. 247.

une dimension anthropologique. D'après lui en effet, celle-ci n'inclut pas seulement les facultés intellectuelles mais aussi celles de la volonté, des sentiments, des passions et de toutes les composantes de la personne humaine. L'éducation de la conscience concerne donc tout l'être humain et revêt une importance fondamentale, si l'on veut que cette conscience puisse laisser transparaître la loi de Dieu le plus clairement possible et sans altération.

Newman souligne avant tout la dimension théocentrique de la conscience. On connaît bien ce qu'il dit à ce sujet :

La règle et la mesure du devoir n'est pas l'utilité, l'expédient, le bonheur du plus grand nombre, ce qui convient à l'État, la convenance, l'ordre ou le beau (*pulchrum*). La conscience n'est pas un égoïsme qui voit loin, ou le désir d'être en accord avec soi-même. Elle est la messagère de Celui qui, aussi bien dans le monde de la nature comme dans celui de la grâce, nous parle à travers un voile, nous enseigne ses règles par l'intermédiaire de ses représentants. La conscience est le premier Vicaire du Christ ; elle est un prophète dans ce dont elle nous informe, un monarque dans ce qu'elle a de péremptoire, un prêtre dans ses bénédictions et ses anathèmes et, même si le sacerdoce éternel diffusé dans l'Église pouvait cesser d'exister, le principe sacerdotal demeurerait en elle et continuerait à exercer son pouvoir¹⁶.

Thème

Ainsi, dans sa conscience, l'homme ne perçoit pas seulement la voix de son propre moi. Newman compare la conscience à un messager de Dieu qui nous parlerait à travers un voile. Cette interprétation se trouve clairement dans la ligne de saint Augustin qui nous invite souvent à chercher Dieu et sa loi dans notre cœur, autant que dans la conception fondamentale de saint Bonaventure qui a écrit :

La conscience est à la fois le héraut et le messager de Dieu, ce qu'elle dit n'est pas un ordre venu d'elle, mais un message qui vient de Dieu, tel un héraut lorsqu'il proclame l'édit du roi. De là provient le caractère contraignant de la conscience¹⁷.

Newman ose même décrire celle-ci comme « premier vicaire du Christ » – avec une allusion claire à la vocation spécifique du pape. Il lui attribue les trois fonctions du Christ : celle de prophète (qui dit si une action est bonne ou non), de roi (qui ordonne : fais ceci, évite cela !)

16 *Ibid.*, p. 248-249.

17 SAINT BONAVENTURE, *Commentaire du II^e livre des Sentences*, distinction

39, article 1, question 3, conclusion, éd. Quaracchi, II, col. 907b.

et celle du prêtre (qui bénit – on pense ici à l'expérience heureuse que procure la bonne conscience – ou qui maudit, ce qu'exprime l'expérience désagréable de la mauvaise conscience).

La conscience possède en elle une ouverture intérieure qui la tourne vers le Christ. Francesco Maceri en vient à la conclusion que pour Newman, l'éducation de la conscience

mène sur le chemin de la configuration au Christ. Elle trouve sa vraie plénitude en permettant au Christ d'imprimer sa figure en nous (voir *Galates* 4, 19). [...] Pour lui en effet, la réalisation et la manifestation de la justification comme de la conscience éclairée culminent dans le fait de 'recevoir Dieu dans le sanctuaire de son propre cœur'¹⁸.

Newman décrit aussi notre rapport à la conscience comme

une obéissance par devoir à ce qui prétend être une voix divine qui parle en notre intérieur¹⁹.

Pour lui, la conscience est la possibilité pour tout homme de reconnaître le vrai, et surtout dans les domaines déterminants de son existence que sont la foi et la morale. Simultanément, la conscience lui impose le devoir de chercher la vérité et de s'y soumettre, là où il la rencontre²⁰.

Hermann
Geißler

La conscience et Dieu

Avec des formules qui sont semblables à celles du concile Vatican II, Newman rappelait que nous pouvons percevoir l'écho de la voix divine à l'intérieur de notre conscience. Pour cette raison, l'expérience de la conscience peut être un chemin vers la reconnaissance de Dieu. Dans sa *Grammaire de l'assentiment* (1870), il tente une démonstration de l'existence de Dieu à partir de l'expérience de la conscience. Il distingue dans celle-ci entre le « sens moral » (*moral sense*) et le « sens du devoir » (*sense of duty*²¹). Il entend par sens moral le jugement de la raison qui décide si une certaine action est bonne ou mauvaise. Le sens du devoir est au contraire l'ordre souverain qui nous oblige à faire ce qui est bien

18 F. MACERI, *La formazione della coscienza del credente. Una proposta educativa alla luce dei Parochial and Plain Sermons di John Henry Newman*, Rome-Brescia, 2001, p. 264-265.

19 *Lettre au duc de Norfolk*, *op.cit.*,

p. 255.

20 BENOÎT XVI, *Discours à l'occasion de vœux à la curie romaine*, 20 décembre 2010.

21 *Grammaire de l'assentiment*, tr. M.-M. Olive, Paris, Ad Solem, 2010, p. 168.

et à rejeter ce qui est mauvais. Dans la suite de sa réflexion, Newman part avant tout de ce second aspect de l'expérience de la conscience.

Comme la conscience est «impérative et contraignante comme ne l'est aucun autre commandement dans toute notre expérience», elle «exerce une influence profonde sur nos affections et émotions²²». Lorsque nous obéissons à l'ordre donné par notre conscience, nous sommes remplis de bonheur, de joie et de paix. Si nous lui désobéissons, nous sommes assaillis par la honte, la peur et la terreur. Newman interprète cette expérience comme suit :

Si donc nous éprouvons un sentiment de responsabilité, de honte ou de frayeur pour avoir désobéi à la voix de la conscience, cela implique qu'il existe Quelqu'un envers qui nous nous sentons responsables, devant qui nous éprouvons de la honte et dont les droits sur nous nous inspirent de la frayeur. Si, quand nous faisons le mal, nous ressentons la même tristesse éplorée, le même déchirement de cœur qui nous accable quand nous avons fait de la peine à notre mère et si en agissant bien nous jouissons de la même sérénité d'esprit, de la satisfaction délicieusement apaisante que nous procurent les éloges que nous recevons de notre père, c'est que, sans aucun doute, nous avons au-dedans de nous l'image d'une personne, vers laquelle se tourne notre amour et notre vénération, dont le sourire fait notre bonheur, vers laquelle se portent nos désirs et nos supplications et dont la colère nous trouble et nous mine²³.

Thème

Newman sait que faire l'expérience de la conscience ne mène pas les hommes automatiquement à Dieu. Elle ne peut devenir un chemin vers Dieu que lorsque l'on reconnaît à cette voix son caractère transcendant. Elle peut alors graver en l'homme l'image d'un Dieu personnel, comme le décrit magistralement Newman dans son roman *Kallista* (1855). Le personnage principal, Kallista, dit dans son dialogue avec Polémon :

Ce Dieu, je le sens dans mon cœur. J'ai le sentiment d'être en sa présence. Il me dit : 'fais ceci, ne fais pas cela'. Vous me direz sans doute que ce commandement n'est qu'une loi de ma nature, comme le sont la joie et le chagrin, mais je ne le croirai pas. Non, c'est l'écho d'une personne qui me parle. Rien ne pourra me convaincre que cette voix ne provient pas en dernier lieu de quelqu'un d'autre que moi. Elle porte avec elle la preuve de son origine divine. Ma nature ressent pour elle ce que l'on ressent à l'égard d'une personne. J'éprouve de la satisfaction lorsque je lui obéis, et de la peine quand je désobéis ; tout comme si je faisais plaisir à un ami révérent ou si je l'offensais. Vous voyez donc, Polémon, que je crois en ce qui est plus qu'un simple 'quelque chose'. Je crois

en ce qui est pour moi plus réel que le soleil, la lune, les étoiles, la terre si belle et la voix des amis. Alors, me direz-vous, qui est ce Dieu ? Vous a-t-il jamais appris quelque chose sur lui-même ? Hélas, non ! Et c'est là mon malheur ! Mais je ne veux pas renoncer à ce que j'ai parce que je ne possède pas davantage. Un écho implique une voix, une voix suppose une personne qui parle ; et cette personne, je l'aime et je la crains²⁴.

On reproche parfois à Newman d'avoir privilégié l'aspect de l'intériorité comme chemin vers Dieu aux dépens des classiques « preuves de l'existence de Dieu ». Newman connaît bien ces preuves là aussi. Mais il pense qu'elles ne mènent qu'à une image abstraite de Dieu – à un premier moteur, un ordonnateur de toute chose, un guide du monde – mais qu'elles ne peuvent enflammer le cœur de l'homme²⁵. Le chemin de la conscience qu'il propose au contraire renvoie à un Dieu qui désire entrer en relation personnelle avec tout homme, qui l'appelle à la conversion, à la reconnaissance de la vérité et l'entraîne à faire le bien, et qui est son seigneur et son juge suprême.

Newman va même plus loin et arrive à l'idée que l'obéissance à notre conscience prépare le cœur de l'homme à l'obéissance de la foi. Dans son sermon de 1856 *Dispositions pour la foi*, il donne quelques arguments qui mènent à cette conclusion. Il part à nouveau de l'idée que la conscience est une voix pleine d'autorité qui donne des ordres inflexibles. Ceux-ci exigent l'obéissance. Mais l'obéissance libre et réfléchie est justement cette attitude intérieure qui permet aux hommes d'accepter plus facilement l'Évangile :

Hermann
Geißler

Commençant par l'obéissance, ils parviennent à la perception intime d'un seul Dieu et à la foi en Lui. Sa voix à l'intérieur d'eux-mêmes Lui rend témoignage, et ils croient le témoignage qu'Il se rend à Lui-même. [...] Tel est donc le premier pas dans ces bonnes dispositions qui mènent à croire en l'Évangile²⁶.

Newman explique plus loin que la voix de la conscience nous donne certes des ordres, mais qu'elle parle souvent assez bas et de manière peu claire. Il est souvent difficile aux hommes de faire la distinction entre les appels de la conscience et les passions de leur cœur.

De la sorte, le don de la conscience éveille un désir pour ce que lui-même ne fournit pas entièrement. Il inspire en eux l'idée d'une direction dotée d'autorité, d'une loi divine, ainsi que le désir de la posséder en sa plénitude, et non plus par des fragments ou par des

24 J. H. NEWMAN, *Callista* (1856), ch. 28 ; tr. française M. Durand : *Callista. Récit du troisième siècle*, Paris, Téqui, 1992, p. 319.

25 Voir *Apologia*, p.425.

26 J. H. NEWMAN, Sermon 5 : « Dispositions for Faith », dans *Sermons Preached in Various Occasions*, p. 65-66.

suggestions indirectes. Il crée en eux une soif, une impatience pour la connaissance de ce Seigneur, Gouverneur et Juge invisible qui, jusqu'à présent, ne leur parle qu'en secret, qui murmure dans leur cœur, qui leur dit bien quelque chose, mais de loin pas autant que ce qu'ils souhaitent et dont ils ont besoin. [...] Telle est la définition, je me permets de le dire, de tout homme religieux qui n'a pas la connaissance du Christ: il est aux aguets²⁷.

Les ordres souvent peu clairs de la conscience éveillent ainsi dans l'homme le désir d'une orientation sûre, et même d'un sauveur capable de le délivrer du péché et de lui donner une paix intérieure durable.

Fort de son expérience personnelle, Newman peut témoigner de ce que

l'obéissance à la conscience mène à l'obéissance à l'Évangile laquelle, loin d'être quelque chose de totalement différent, n'est que l'achèvement et la perfection de cette religion qu'enseigne la conscience naturelle²⁸.

L'obéissance à la conscience prépare le cœur à la foi qui à son tour purifie et éclaire la conscience. Dans l'Écriture sainte, écrit Newman, l'homme va trouver

Thème

toutes ces vagues conjectures, toutes ces notions imparfaites sur la vérité que son propre cœur lui avaient enseignées, mais abondamment confirmées, complétées et illustrées²⁹.

Par l'acceptation de l'Évangile dans la foi notre conscience devient une conscience chrétienne informée par la foi et orientée vers elle. La révélation éclaire la conscience et la rend plus capable de porter des jugements sûrs dans les circonstances concrètes de notre vie et de rendre notre vie quotidienne conforme à l'Évangile. Plus encore: par le baptême, tout l'homme renaît dans le Christ, y compris sa conscience.

Conscience et Église

Les déclarations les plus importantes de Newman sur la conscience et l'Église se trouvent dans la *Lettre au duc de Norfolk* (1875). Il réfute dans ce texte le reproche de Gladstone. Celui-ci pense en effet que, depuis la proclamation de l'infaillibilité pontificale, les catholiques ne peuvent plus se comporter en sujets fidèles, parce qu'ils devraient soumettre leur conscience au pape. Pour contester de telles idées, New-

27 *Ibid.*, p. 66.

28 J. H. NEWMAN, Sermon n° 14: «Obedience to God the Way to Faith in Christ», dans *Parochial and Plain Ser-*

mons, t. 8, p. 202.

29 J. H. NEWMAN, Sermon n° 17: «The Self-wise inquirer», dans *Ibid.*, t. 1, p. 217.

man s'efforce de mettre au clair la relation qui existe entre l'autorité de notre conscience et celle du pape.

L'autorité du pape repose sur la révélation que Dieu nous a donnée par bonté. Dieu a confié sa révélation à l'Église et prend soin qu'elle soit gardée fidèlement, expliquée et transmise dans et par celle-ci. Si quelqu'un a accepté, dans la foi, que l'Église exerce cette mission, rien d'autre que sa conscience ne l'oblige à obéir à l'Église et au pape qui en est le chef visible.

C'est pourquoi Newman peut dire :

Si le Pape parlait contre la conscience au vrai sens de ce mot, ce serait un acte suicidaire. Il ôterait le sol de sous ses pas. [...] C'est sur la loi de la conscience et son caractère sacré que se fondent à la fois son autorité théorique et son pouvoir de fait. [...] Se faire le champion de la Loi Morale et de la conscience est sa *raison d'être*³⁰.

Les catholiques n'obéissent pas au pape parce que quelqu'un les y oblige, mais parce qu'ils sont persuadés, dans la foi, que le Seigneur conduit l'Église et la garde dans la vérité à travers lui et les évêques réunis autour de lui.

La conscience éduquée du chrétien le conduit à une obéissance libre et adulte envers le pape. L'Église et les évêques éclairent cette conscience qui a besoin d'une orientation.

Hermann
Geißler

Newman constate que

le sens du bien et du mal, qui est le premier élément de la religion, est si délicat, si capricieux, si facilement troublé, obscurci, perverti, si subtil dans ses méthodes d'argumentation, si influençable par l'éducation, rendu si partial par l'orgueil et la passion, si instable en son cours, que, dans la lutte pour l'existence parmi les différentes activités et succès de l'intellect humain, ce sens est à la fois le plus haut de tous les maîtres, et pourtant le moins lumineux ; l'Église, le Pape, la Hiérarchie sont là, dans l'intention de Dieu, pour satisfaire un urgent besoin³¹.

La conscience est donc le « premier élément » dans la religion, dans la mesure où elle est un rayon de la divinité qui perce dans l'intimité de l'homme. Mais ce rayon de la vérité, souvent soumis à de nombreuses influences, est bien souvent assombri ou détourné de son but, et a absolument besoin d'une aide extérieure. Newman explique de manière très convaincante que l'Église possède à cet égard une fonction « maïeutique » : elle

30 *Lettre au duc de Norfolk*, p. 252-253. 31 *Ibid.*, p. 253-254.

n'impose rien d'étranger à la conscience, mais au contraire, lui procure [...] une ouverture personnelle en vue de accomplissement de la vérité³².

La conscience garde donc son caractère premier : il n'est jamais permis d'agir contre sa propre conscience³³. Cependant cette déclaration doit être bien comprise : s'il est obligatoire de suivre sa conscience, celle-ci peut pourtant être fautive si quelqu'un, faute d'avoir été disposé à éduquer sa conscience, parvient à des conceptions dévoyées et fausses. Dans ce sens, l'Église n'est pas seulement une aide pour l'individu. Elle rend aussi un grand service à la société, puisqu'elle est l'avocate et le témoin des droits et des devoirs inaliénables de l'homme. Ces droits et ces devoirs, qui trouvent leur racine dans la dignité humaine, constituent le fondement des démocraties modernes, mais peuvent très bien en tant que tels être soumis à des règles de majorité non démocratiques. Quand l'Église rappelle la dignité de la personne et les droits et les devoirs qui y affèrent, elle accomplit une mission qui est de la plus grande importance pour la survie des sociétés modernes.

Thème

L'autorité de l'Église et du pape est donc au service de la conscience des hommes et de la société. Mais cette autorité a aussi ses limites. Elle n'a rien à voir avec l'arbitraire ou les modèles de domination du monde. Elle est indéfectiblement reliée au sens infaillible de la foi de tout le peuple de Dieu et à la mission spécifique des théologiens. L'autorité de l'Église ne s'exerce qu'en ce qui concerne la révélation et la vérité nécessaire pour arriver au salut. Quand le pape prend des décisions concernant l'organisation ou l'administration de l'Église, ses déclarations ne prétendent pas être infaillibles. C'est encore plus vrai lorsqu'il prend position sur des sujets actuels, dans le domaine politique, par exemple.

À notre époque, on a cité parfois les explications de Newman sur la conscience pour justifier les dissensions par rapport au magistère. Mais Newman constate avec force :

La conscience n'est pas un jugement à propos d'une vérité de la spéculation, sur une quelconque doctrine abstraite, mais elle porte de façon immédiate sur la conduite, sur quelque chose qu'il faut faire ou ne pas faire. [...] En conséquence, la conscience ne peut pas entrer directement en collision avec l'infaillibilité de l'Église ou du Pape, laquelle est engagée là où il s'agit de propositions générales et de condamner des erreurs particulières et déjà là³⁴.

32 RATZINGER, *Discerner et agir*, op. cit., p.202.

33 *Lettre au duc de Norfolk*, p. 247.

34 *Ibid.*, p. 256.

Newman aurait rejeté l'idée qu'un catholique puisse s'écarter de l'enseignement de l'Église en matière de foi et de mœurs pour des raisons de conscience. Mais quand il perd la foi et pense qu'une autre religion est vraie parce que sa conscience s'est égarée, il doit quitter l'Église, comme l'ont toujours dit les grands maîtres.

Newman écrit ailleurs :

Comme la conscience est un impératif pratique, une collision entre elle et l'autorité du Pape n'est possible que quand le Pape légifère ou donne des directives particulières, et choses de ce genre. Mais un Pape n'est pas infaillible dans ses lois, ses ordres, ses actions comme chef d'État, son gouvernement ou sa politique publique³⁵.

Dans ces domaines aussi, le croyant acceptera volontiers les décisions du pape pour ne pas mettre en danger l'unité de l'Église. Dans des cas particuliers, sa conscience peut dans des questions de cet ordre, arriver à une conception qui s'éloigne de celle du pape. Mais là aussi, Newman pose des conditions précises :

Prima facie c'est un devoir impérieux, ne serait-ce que par un sentiment de loyauté, que de croire que le Pape a raison et d'agir en conséquence. Il faut au croyant vaincre cet esprit mesquin, sans générosité, égoïste, vulgaire, qu'il tient de sa nature et qui, dès qu'il entend parler d'un commandement, se met en opposition à l'instance supérieure qui l'émet, se demande s'il n'outrepasse pas ses droits et se flatte, dans une question morale et pratique, de commencer par le scepticisme. Il ne doit pas avoir la résolution capricieuse d'exercer un droit à ne penser, dire et faire que ce qui lui plaît, en congédiant purement et simplement la question de la vérité et de l'erreur, du bien et du mal, le devoir d'obéir si c'est possible, le désir de parler comme le fait son Chef et de se ranger dans tous les cas du côté de son Chef. Si l'on observait cette règle indispensable, les collisions entre l'autorité du Pape et celle de la conscience seraient très rares. D'un autre côté, nous avons dans le fait que, après tout, dans les cas extraordinaires, la conscience de chaque individu est libre, une garantie qui nous assure [...] qu'aucun pape ne sera jamais à même, comme le suppose l'objection qui lui a été faite, de créer une conscience fautive à ses propres fins³⁶.

Hermann
Geißler

Le pape ne se situe pas au-dessus de la vérité. En tant que successeur de Pierre, il est le serviteur de la vérité qui éclaire la conscience des croyants. Dans sa lettre au duc de Norfolk, Newman conclut ses réflexions sur la conscience par ce toast bien connu : « Encore un mot :

35 *Ibid.*, p. 256.

36 *Ibid.*, p. 258.

après un dîner, si j'étais obligé de porter un toast religieux – ce qui bien sûr ne se fait pas –, je boirais à la santé du pape, croyez-le bien. Mais à la conscience d'abord, et ensuite au pape³⁷. »

Cet aphorisme qui révèle tout l'humour de Newman, signifie avant tout que notre obéissance vis-à-vis du pape n'est pas aveugle, mais c'est une obéissance soutenue par la vérité, notre conscience de croyant. L'autorité papale n'est pas une autorité absolue et elle ne remplace pas l'autorité de notre conscience. Tout d'abord vient effectivement la conscience, dans la mesure où elle signifie l'accès de l'homme à la vérité, puis le pape, qui représente l'autorité au service de l'Église. Newman tient résolument à ce que conscience et Église soient ordonnées l'une à l'autre. On ne peut pas s'appuyer sur ses affirmations pour opposer l'autorité de la conscience à celle de l'Église ou du pape. Les deux, la subjective et l'objective, restent intimement liées : le pape à la conscience et la conscience au pape. Car tous deux sont au service de la vérité qui est en dernière analyse le Christ lui-même.

Conclusion

Le bienheureux Newman, par son cheminement personnel et son enseignement solide, peut nous aider à mieux comprendre la conscience comme écho de la voix de Dieu, à la voir d'une autre façon et à écarter les manières de voir insuffisantes à son sujet. Newman a su donner toute sa place à la dignité et au primat de la conscience, sans s'éloigner de la vérité objective. Pour lui, la conscience est l'avocat de la vérité dans notre cœur, « le premier vicaire du Christ ».

(Traduit de l'allemand par Françoise Brague. Titre original : „Das Gewissen ist der ursprüngliche Statthalter Christi“ : Ein Blick auf Newmans Lehre über das Gewissen)

Hermann Geißler, né en 1965, ordonné prêtre en 1991, est un théologien autrichien. Depuis 1988, il appartient à la famille spirituelle « L'œuvre » (Familia Spiritualis Opus), fondation de Julia Verhaeghe. Il est le chef du département d'enseignement de la Congrégation pour la Doctrine de la Foi, ainsi que le directeur du « Centre International des Amis Newman » à Rome.

Compléments bibliographiques:

Sur les deux conversions de Newman :

- Vincent Ferrer BLEHL, *Pilgrim Journey. John Henry Newman 1801-1845*, London – New York 2001.
- Jean HONORÉ, *John Henry Newman. Un homme de Dieu*, Paris 2003.
- Günter BIEMER, *Die Wahrheit wird stärker sein. Das Leben Kardinal Newmans*, Frankfurt am Main 2009³.
- Fortunato MORRONE, *Con occhi di fede. L'avventura umana e credente di John Henry Newman*, Assisi 2010.
- Ian KER, *John Henry Newman. A Biography*, Oxford ²2010.

Sur la Conscience :

- Heinrich Fries, Werner Becker, Günter Biemer (Hrsg.), *Newman-Studien, XI: Beiträge zur Gewissensproblematik in historischer, theologischer und pädagogischer Perspektive*, Heroldsberg bei Nürnberg 1980.
- Hermann GEISSLER, *Gewissen und Wahrheit bei John Henry Kardinal Newman*, Frankfurt am Main 1995².
- Roman SIEBENROCK, *Wahrheit, Gewissen und Geschichte. Eine systematisch-theologische Rekonstruktion*, Sigmaringendorf 1996.
- Bernhard TROCHOLEPCZY, *Gewissen: Befähigung und Herausforderung zur conversio continua*.
- Günter Biemer, Lothar Kuld (Hrsg.), *Newman-Studien, XVI*, Frankfurt am Main 1998, 51-64.
- Fabio ATTARD, *John Henry Newman. Advocacy of conscience 1825-1832. 1833-1843: Salesianum LXII (2000) 331-351, 433-456; LXIII (2001) 315-340, 521-536.*
- Francesco MACERI, *La formazione della coscienza del credente. Una proposta educativa alla luce dei Parochial and Plain Sermons di John Henry Newman*, Roma – Brescia 2001.
- Association Française des Amis de John Henry Newman, *Le Thème de la conscience dans la pensée de Newman: Études Newmaniennes*, Paris 2007.
- Drew MORGAN, *John Henry Newman – Doctor of Conscience: Doctor of the Church?: Newman Studies Journal 4 (2007) 5-23.*
- Walter E. CONN, *Conscience & Conversion in Newman. A Developmental Study of Self in John Henry Newman*, Milwaukee 2010.

Hermann
Geißler

Sur Conscience et Église :

- Jean HONORÉ, *Autorité dans l'Église et liberté de conscience.*
- M.K. Strolz, M. Binder (Hrsg.), *John Henry Newman. Lover of Truth*, Rome 1991, 61-78.
- Ian KER, *Newman, Modernity and Conscience.*
- Evandro Botto, Hermann Geißler (Hrsg.), *Una ragionevole fede. Logos e dialogo in John Henry Newman*, Milano 2009, 30-38.

Liberté et obéissance dans les communautés nouvelles



Henry
Donneaud

Vertu sociale finalisée par le bien commun, l'obéissance apparaît d'abord comme une limitation volontaire de la liberté personnelle: j'obéis en acceptant de réduire le champ de ma liberté personnelle en vue du bien de la communauté politique ou sociale à laquelle j'appartiens. Mais le Christ a dégagé une signification plus profonde, faisant de l'obéissance le chemin de libération par lequel l'homme nouveau se libère de l'emprise du péché et de la mort par conformité parfaite à la volonté du Père. D'où l'importance primordiale qu'a prise l'obéissance dans la vie chrétienne, pour tous comme obéissance de charité, et plus particulièrement pour ceux qui se proposent de suivre et imiter le Christ au plus près, en remettant toute leur vie, par le vœu d'obéissance, entre les mains de supérieurs « qui tiennent la place de Dieu¹ ». Sans perdre sa finalité première au service du bien commun, l'obéissance devient ainsi matrice de perfection chrétienne, voie royale vers la charité parfaite.

Mais l'histoire autant que l'actualité nous enseigne que le vœu d'obéissance, comme propos radical de vie, comme libre remise de sa vie entre les mains de supérieurs, comporte de réels et redoutables dangers². Les abus n'ont pas manqué, et continuent de ne pas manquer. Les médias, à l'occasion d'une crise traversant telle ou telle communauté, ne se font pas faute de nous le rappeler régulièrement. Comment ce chemin de libération chrétienne par excellence peut-il devenir occasion de déviations et de perversions qui, loin de libérer les personnes, les aliènent et les blessent en profondeur ?

En abordant notre sujet, un piège nous guette d'emblée: laisser croire que de tels abus commis au nom du vœu d'obéissance seraient l'apanage des « communautés nouvelles », celles qui ont fleuri dans la seconde moitié du xx^e siècle, en particulier à la suite du Concile. Des affaires récentes, plus ou moins ébruitées, attestent que les abus d'autorité commis au nom de l'obéissance ont touché et continuent de

1 CONCILE VATICAN II, Décret *Perfectae caritatis*, n° 14.

2 Pour une présentation plus théorique de l'obéissance et de ses risques, voir

Henry DONNEAUD, « Les enjeux théologiques de l'obéissance dans la vie consacrée », dans *Vies consacrées* 88 (2016/4), p. 33-42.

toucher des communautés fort traditionnelles, appartenant à d'anciennes et vénérables familles religieuses. Inversement, s'il est vrai que la proportion des communautés nouvelles concernées par des dérives de l'obéissance est élevée, toutes n'ont pas été touchées par de tels abus et celles qui l'ont été ne l'ont pas toutes été au même degré.

On peut toutefois poser *a priori* que les « communautés nouvelles » ont été plus exposées que les autres à ce danger, du fait précisément de leur nouveauté. Comme toute vertu, l'obéissance suppose un équilibre délicat, de la part tant de ceux qui promettent d'obéir que de ceux qui ont autorité pour commander. Cet équilibre, loin d'être spontané et immédiat, suppose une longue maturation, personnelle et communautaire, en même temps que l'inscription dans une tradition qui ne s'improvise pas mais se reçoit patiemment. Par défaut d'enracinement, d'expérience et d'accompagnement assez serré, les communautés nouvelles ont été dangereusement vulnérables sur ce point.

Le monde des communautés nouvelles, même limité à la France, étant très vaste et encore mal exploré³, nous illustrerons notre propos par l'exemple d'une seule d'entre elles, la Communauté de la Sainte-Croix, choisie pour son caractère emblématique et pour la pluralité intéressante des témoignages disponibles⁴. Née parmi les toutes premières communautés charismatiques résidentielles de laïcs en 1972 à Grenoble, elle connut un rayonnement et un essor rapides, avant de disparaître prématurément, par dissolution officielle de la part de Mgr Matagrin en 1984.

Thème

Une conception fondamentaliste de l'obéissance

Dès sa fondation, la Communauté de la Sainte-Croix pratiqua la vie commune résidentielle intégrale, autour de la prière, du travail et de l'apostolat, avec mise en commun des biens et des revenus. Il s'agissait d'un propos de consécration et de radicalité monastique, simplement adapté à des laïcs qui entendaient le rester, y compris dans le mariage et l'éducation des enfants. L'obéissance au responsable, le « berger », – en l'occurrence le fondateur principal, Jacky Parmentier, – y joua d'emblée un rôle essentiel, bien exprimé dans les formules d'engagement. Il s'agissait en fait d'une conception fondamentaliste et très simpliste de

3 La seule synthèse scientifique reste celle d'Olivier LANDRON, *Les Communautés nouvelles*. Nouveau visage du catholicisme français, « Histoire », Paris, Ed. du Cerf, 2004.

4 Voir Monique HÉBRARD, *Les nouveaux disciples dix ans après*, Paris, Le Centurion, 1987, p. 180-229 [ND]; Thierry BAFFOY, Antoine DELESTRE,

Jean-Paul SAUZET, *Les naufragés de l'Esprit*. Des sectes dans l'Église catholique, Paris, Ed. du Seuil, 1996 [NE]: « La Communauté de la Sainte Croix. Entretien avec Bénédicte », p. 55-68; « La Communauté de la Sainte-Croix. Récit de Pascalis », p. 71-77; « De la Bible à PRH. Récit d'Alain », p. 131-181.

l'obéissance, probablement puisée sans distance critique dans quelques maximes mal digérées des Pères du désert : obéir, c'est appliquer sans discuter ni réfléchir ce que le responsable demande ; la réflexion et l'intelligence n'ont rien à faire dans l'obéissance, sinon l'entraver.

De fait, aucun des membres fondateurs, et encore moins de ceux qui les rejoignirent rapidement en grand nombre, n'avait été formé, ni pratiquement ni doctrinalement, dans la tradition de l'obéissance religieuse. Ils inventèrent tout à partir de rien, aussi bien ceux qui promettaient obéissance que celui qui s'était imposé comme seul détenteur de l'autorité. Mgr Matagrín chercha bien à orienter ce dernier vers quelques monastères pour qu'il s'y laisse instruire ne fût-ce qu'un peu, mais ce fut visiblement en vain (ND, p. 187). Jacky Parmentier, méfiant envers la théologie comme envers les influences ecclésiales extérieures à la communauté, prétendait former lui-même les frères et sœurs à une authentique vie de conversion évangélique. Il reconnut d'ailleurs plus tard, en janvier 1983, lors d'une étrange séance d'aveux préalable à un nouvel accès d'autoritarisme, qu'il avait longtemps agi en « fondamentaliste » (NE, p. 139), tant dans sa lecture de la Bible que dans son exercice de l'autorité. De fait, tous les témoignages concordent pour attester d'une pratique oppressante et infantilisante de l'obéissance.

Or s'il est un fondement de la vie consacrée qui demande à être soigneusement enseigné et pratiqué à l'intérieur de la tradition ecclésiale, c'est bien l'obéissance. On trouve, en effet souvent, chez les Pères du désert, des formules abruptes qui, faute d'être interprétées avec compétence, exposent à de dangereux contresens. Ainsi de « l'obéissance sans jugement ». Saint Jean Climaque, par exemple, explique que « l'obéissance est un mouvement sans examen préalable » ; selon une image qu'Ignace de Loyola popularisera avec le *perinde ac cadaver*, il compare le moine obéissant au « mort qui ne discute ni ne porte de jugement sur ce qui est bon ou ce qui paraît mauvais⁵ ». Voilà qui suffit à qui veut se laisser prendre au piège de l'obéissance fondamentaliste. Mais Jean Climaque ajoute aussitôt, en une de ces formules paradoxales dont il a le génie : « L'obéissance est renoncement au jugement par plénitude de jugement ». Loin donc que l'obéissance interdise le discernement personnel, elle le présuppose au contraire, et même en abondance : c'est parce qu'il aura d'abord beaucoup et soigneusement discerné que le moine devra ensuite obéir « sans examen ».

Henry
Donneaud

Pour Jean Climaque, cette plénitude de discernement porte avant tout sur le choix de celui à qui on promet obéissance : ce doit être une

5 S. JEAN CLIMAQUE, *L'échelle sainte*, grolles-en-Maugues, Abbaye de Bellefontaine, 1987, p. 56.

personne éprouvée, confirmée, à la sagesse et prudence reconnues parce que fondées sur une longue expérience.

Au moment de courber la nuque et de nous confier à un autre, dans le Seigneur, pour acquérir l'humilité et surtout le salut, avant même d'entrer, si nous avons quelque habileté et prudence, il nous faudra discerner, examiner, et pour ainsi dire mettre à l'épreuve notre pilote, de peur que tombant sur un matelot au lieu d'un pilote, sur un malade au lieu d'un médecin, sur un homme sujet aux passions au lieu d'un homme impassible, et rencontrant la pleine mer au lieu du port, nous n'allions au-devant d'un naufrage tout préparé. Mais après notre entrée dans le stade de la piété et de l'obéissance, ne jugeons plus en rien notre bon entraîneur, même si nous voyons encore en lui, comme il peut se faire chez un homme, quelques légers manquements. Sinon, nous ne retirerions aucune utilité de notre obéissance, en nous érigeant en juges⁶.

Certes, une fois que le moine s'est abandonné en de bonnes mains, son obéissance doit être totale, « sans examen ». Mais promettre obéissance à une personne qui n'a pas été d'abord soigneusement discernée sur les critères de son expérience et de son savoir-faire éprouvé, c'est remettre le navire de sa vie entre les mains d'un matelot incompetent, et donc courir au naufrage. On devine combien cette prudence éclairée a cruellement manqué aux premiers membres de la Communauté de la Sainte-Croix, qui se sont abandonnés sans vrai discernement ni réflexion entre les mains d'un meneur sans doute généreux et enthousiaste, mais qui manquait totalement d'expérience et de compétence en matière d'obéissance, tant pratiquée que commandée. Le désastre était prévisible, à la simple lecture attentive d'un Père du désert aussi radical que Jean Climaque.

De plus, la tradition de la vie consacrée dans l'Église enseigne depuis longtemps ce que veut dire exactement, une fois posé le vœu d'obéissance et discernée la personne entre les mains de laquelle on le prononce, l'obéissance « sans examen » ou « aveugle⁷ ». Ces formules n'impliquent pas l'abstention de l'intelligence avant chaque acte d'obéissance, comme si celle-ci se réduisait à une soumission physique et mécanique, vierge de tout jugement personnel et comme si tout acte d'obéissance n'exigeait pas un choix libre et délibéré, fondé sur la capacité de discernement de celui qui obéit. Elles signifient que ce dernier ne doit pas, dans la détermination de son agir, laisser primer son jugement propre, qui peut être différent du jugement de son supérieur, sans que jamais celui-ci ne puisse lui commander, dans l'ordre de la

Thème

6 *Ibid.*, n° 6, p. 57.

7 S. IGNACE DE LOYOLA, *Lettre sur*

l'obéissance de 1553, n. 15 (éd. Dumeige, DDB, 1958, p. 302).

pensée, de poser tel ou tel jugement intérieur. Tout au plus, en matière contingente, dans le domaine de l'opinion, non du vrai en soi, la docilité liée à l'obéissance doit inviter le religieux à considérer attentivement les raisons qui fondent le jugement du supérieur afin de lui obéir le plus droitement et efficacement possible. Mais d'aucune manière l'obéissance ne saurait contraindre ou interdire un jugement de l'intellect.

Une extension abusive de l'autorité

L'intervention de l'intelligence préalable à tout acte d'obéissance doit porter sur plusieurs points, en particulier sur l'autorité de la personne qui commande et le domaine d'application de son précepte.

L'obéissance n'est jamais inconditionnée, sauf lorsque le commandement vient de Dieu. Elle est au contraire toujours liée à l'autorité dont doit être préalablement revêtu celui qui commande, car on n'obéit jamais à une personne en raison d'elle-même, parce que c'est elle, mais seulement en raison de l'autorité particulière qui lui a été confiée, dans le domaine spécifique sur lequel porte cette autorité (le bien commun de la communauté et la sanctification de ses membres), selon le droit de l'Église et les règles propres de chaque communauté.

Ce point est particulièrement délicat dans les communautés nouvelles, lorsque sont réunies en une seule et même personne le fondateur et le supérieur, et surtout, comme dans le cas de la Sainte-Croix, lorsque l'un des fondateurs décide seul qu'il est le seul fondateur, en écartant les autres, en l'absence de toute règle écrite et de tout droit formalisé. Il y a grand risque que son autorité de fondateur ne s'étende indûment à une autorité incontrôlée de gouvernement.

*Henry
Donneaud*

Car le charisme de fondateur ne se confond pas avec l'autorité de gouvernement. Par le charisme de fondateur, une personne reçoit le don d'accueillir, déployer et mettre en œuvre un nouveau charisme communautaire, c'est-à-dire une nouvelle manière de vivre l'Évangile caractéristique d'une communauté. En soumettant ce charisme communautaire à l'adhésion de ceux qui le rejoignent pour en vivre, en même temps qu'au discernement de l'Église, le fondateur dégage en particulier une forme propre de gouvernement et d'autorité, inscrite dans des textes approuvés par l'Église, et dont l'exercice peut ensuite lui être confié ou non. Il devient alors et fondateur et supérieur, mais son autorité de gouvernement, qui lui donne pouvoir de commander l'obéissance, est formellement distincte de son autorité de fondateur.

Cette distinction semble avoir totalement manqué dans le cas de Jacky Parmentier. Non seulement il n'obtint ni ne chercha vraiment à doter

la communauté d'aucun statut canonique précis ni de textes statutaires fixant les normes de gouvernement⁸, de sorte que les engagements qui liaient les membres à la communauté par l'obéissance ne s'appuyaient sur aucune règle écrite encadrant cette obéissance, mais surtout on devine la manière toute arbitraire, ni concertée ni ratifiée par personne⁹, dont Jacky Parmentier prit la direction de la Communauté, se proclamant son « berger » ou son « higoumène » et écartant *de facto* du pouvoir les autres membres fondateurs qui ne purent que se laisser faire.

En parole, la communauté était dotée d'une pluralité de conseils, dont le conseil des « anciens », c'est-à-dire les fondateurs hommes, et le conseil des « engagés ». Dans les faits, Jacky décidait de tout, et tout seul :

Cette communauté qui annonçait des tas de conseils de gouvernement, à commencer par celui des anciens, était en fait sous l'autorité d'un seul homme (ND, p. 193).

Ne retenons que quelques exemples emblématiques d'abus de pouvoir qui allaient directement contre une saine conception de l'obéissance et auraient dû en empêcher l'exécution. En 1975, Jacky Parmentier décida de son propre chef, sans vote ni consultation de qui que ce soit, sans même avertir l'évêque, la dissolution du conseil des « anciens », aussitôt recomposé à sa guise ; il renouvela le même coup de force en 1982 (ND, p. 194 et NE, p. 134, n. 1). Dans la direction des personnes, non seulement il ignorait, malgré les recommandations de l'évêque, la distinction si prudente et commune dans l'Église entre *for interne* et *for externe* (ND, p. 190 et 225), mais, à propos des couples, il n'hésitait pas à commander dans des domaines qui relèvent de l'autorité exclusive des époux, comme par exemple en donnant aux parents des consignes sur la manière d'élever les enfants ou en leur interdisant de recourir pour leurs enfants au service d'un psychologue (ND, p. 195 et 199). Il y avait là violation directe de l'autorité du foyer conjugal, pourtant reconnu comme entité souveraine et Église domestique par la doctrine de l'Église.

Le sommet de ce dévoiement de l'obéissance fut atteint lors de la crise finale de la Communauté, qui en provoqua d'ailleurs la désagrégation par étapes successives. De son propre chef, sans avoir consulté aucun de ses conseils ni prévenu l'évêque, Jacky Parmentier décida, durant l'année 1982, de modifier fondamentalement l'équilibre de vie de la communauté : au tout communautaire des premières années, qui ne laissait presque

8 Voir ND, p. 188 : « Jacky avait déposé en 1976 une demande de statuts canoniques, mais l'évêque freinait...et peut-être l'higoumène aussi d'ailleurs, qui voulait bien être contrôlé, mais

point trop. »

9 Sinon, semble-t-il, par le fait que Mgr Matagrín accepta de l'ordonner diacre, seul lien institutionnel entre l'Église et la communauté ; voir ND, p. 188.

aucun espace à l'autonomie personnelle, devait soudainement succéder la primauté de la vie des couples et des personnes, avec allègement considérable des activités communes et concentration sur la construction personnelle et familiale. Cela s'accompagna de décisions brutales telles que changement des lieux d'implantation, interruption d'activités apostoliques et déplacement des personnes. Cela fut suivi l'année suivante, après la découverte émerveillée de la psychologie et des sciences humaines à travers les formations PRH (Personnalité et Relations Humaines) et les Communautés Chrétiennes de Formation de Jean-Michel Rousseau, de l'obligation faite à tous les membres de suivre les sessions PRH. En même temps, Jacky Parmentier prétendait déduire des enseignements PRH la conviction qu'il est lui et lui seul le véritable « fondateur » de la communauté en sa nouvelle manière et délia arbitrairement tous les membres de la communauté de leurs engagements antérieurs, les invitant chacun à le suivre sur ce nouveau chemin communautaire (NE, p. 142-145 ; ND, p. 206-208 ; LANDRON, p. 404-404).

Le comble de l'abus de pouvoir veut que, au moment même où il prétendait laisser plus de place à la liberté personnelle de chacun, il imposait à tous, au nom de l'obéissance, un changement radical de charisme modifiant la nature de la communauté, en même temps que la consécration de sa propre autorité absolue et sans contrôle. Toutes les règles normales de l'obéissance étaient violées, puisque le propos de vie et les règles sur lesquelles devait reposer cette obéissance, comme fixant son cadre et ses limites, étaient bouleversés unilatéralement au nom même de cette prétendue obéissance. C'est alors que les contestations internes puis les départs commencèrent à se produire, en nombre progressivement croissant, mais sans que l'autorité concrète du « fondateur » sur la communauté puisse jamais être institutionnellement contrée, – sinon lorsque Mgr Matagrín, tirant les conséquences de ce naufrage de l'obéissance, décréta la dissolution de la communauté en 1984.

Henry
Donneauud

Une obéissance sans assez de discernement

Les dérives de l'obéissance ne concernent pas que celui qui exerce l'autorité, mais aussi ceux qui obéissent. Saint Thomas parle à ce propos d' « obéissance non-discernée » ou « sans discernement » (*obedientia indiscreta*¹⁰) : il s'agit de l'exécution de ce qui est commandé par le supérieur alors que le discernement aurait dû conduire à suspendre l'obéissance, ses conditions de légitimité n'étant pas remplies. Sans que cela emporte en quoi que ce soit un jugement sur la responsabilité des personnes, de toute évidence faible sinon nulle, nous trouvons dans

10 S. THOMAS D'AQUIN, *Somme de théologie*, II^a II^{ae}, q. 104, a. 5, ad 3^{um}.

l'histoire de la Sainte-Croix une illustration exemplaire d'un tel dévoiement de l'obéissance par absence de discernement – conséquence, c'est trop clair, d'une absence de formation à la véritable obéissance. Les membres de la Sainte-Croix croyaient devoir obéir, quand un discernement opéré selon les règles d'une juste obéissance aurait dû les conduire à ne pas obtempérer.

Durant les dix premières années, on comprend facilement que les succès apostoliques, le rayonnement toujours grandissant, l'arrivée permanente de nouveaux membres sur fond d'exaltation spirituelle et de ferveur fraternelle, aient empêché tout discernement critique sur le cours des événements, en particulier sur l'autoritarisme du Berger. Certes, les témoignages ne cachent pas la lucidité de certains à cet égard, en particulier les autres fondateurs historiques peu à peu évincés de toute autorité, comme aussi ceux qui frappèrent à la porte de la communauté en y apportant maturité et expérience et s'en allèrent rapidement, après avoir vite compris la gravité du problème¹¹. Mais la joie profonde et l'enthousiasme spirituel qui habitaient les membres de la communauté, avec le sentiment aussi ardent que peu critique de participer à une œuvre unique de renouveau évangélique, relativisaient les points de lucidité et coupaient court à toute velléité personnelle ou communautaire de remise en cause de l'autorité du Berger.

Thème

Avec la crise fatale qui débuta en 1982 par la remise en cause du modèle de vie monastique, le discernement commença à se faire plus aigu et lucide. À chaque « chapitre » orchestré sinon manipulé par Jacky Parmentier pour imposer ses orientations nouvelles, des voix se levaient pour protester contre son autoritarisme. Mais les conditionnements antérieurs au sujet de l'obéissance affaiblirent considérablement la portée de ces contestations. Si certains étaient prêts à résister jusqu'au bout, d'autres, tout en désapprouvant le fond des décisions, n'osaient pas aller si loin et finissaient par se rallier au « fondateur », de sorte que les premiers, faute de pouvoir inverser le cours des choses, n'avaient plus qu'à partir. Les raisons invoquées par les seconds pour justifier leur résignation, pour certains jusqu'au bout, illustrent les facteurs qui contribuent à obscurcir l'intellect pratique au moment de prendre une décision fondamentale : résister à l'abus de pouvoir ou se soumettre. On y trouve, en un mélange dont les proportions devaient varier selon les personnes, « l'illusion et la facilité d'un fondamentalisme bon ton, la paresse attaquant la vigilance » (ND, p. 196), « la peur de casser les choses » en s'opposant frontalement au Berger (ND, p. 200), le manque

11 Tel fut le cas de Joseph Pyronnet, apôtre de la non-violence et ancien collaborateur de Lanza del Vasto, qui quitta la communauté peu après le décès de

son épouse Christiane en 1978. Il fut ensuite ordonné prêtre pour le diocèse de Grenoble par Mgr Matagrín. Voir LANDRON, p. 324 et 403.

de force pour « entrer en rébellion » (ND, p. 204), la « peur panique de l'exclusion dans le néant de la non-communauté » selon les avertissements du « fondateur » adressés aux récalcitrants (NE, p. 136), un pragmatisme à courte vue tenant « plus à la survie de la communauté qu'à une remise en cause radicale de Jacky » (NE, p. 139), une certaine forme de « confiance en Dieu » s'auto-persuadant de la capacité future du « fondateur » à changer et à s'amender (ND, p. 204), une telle « demande de paternité » envers le fondateur que l'on perd la force de « prendre les choses en main » (*ibid.*), jusqu'au syndrome du « petit reste » spiritualisant à l'extrême et interprétant le départ des rebelles comme l'émondage nécessaire de la vigne « de laquelle partiraient des sarments encore plus beaux » (NE, p. 148).

L'un des couples qui participaient au chapitre de janvier 1983, lorsqu'après une séance d'auto-accusation et de demande de pardon, Jacky Parmentier se proclama abruptement guide « infailible » et « seul père de la communauté » (ND, p. 202), témoigne de cette paralysie de la volonté et de la prudence, alors même que les yeux de l'intelligence avaient commencé de s'ouvrir :

Le Berger semblait prêt à remettre en cause son propre fonctionnement et celui de la communauté. Tout le chapitre s'est passé sur le mode PRH : question, réponse de chacun par écrit, puis réponse lue pour tout le monde, et ainsi de suite. Chacun a pu s'exprimer, particulièrement sur l'exercice de l'autorité. La manière dont le Berger l'avait pratiquée a été clairement remise en cause et un autre mode de fonctionnement a même été envisagé. Mais finalement, il a repris les rênes de la communauté. Chacun devait se situer par rapport à lui, et il a commencé à exclure, clairement ou par sous-entendus, ceux qui refusaient de se prononcer. Nous n'étions pas assez mûrs pour ne pas laisser faire. Mon mari et moi espérions que ce ne serait que passer et qu'il mettrait en œuvre une nouvelle manière de vivre la relation d'autorité dans la communauté. Il n'en a rien été (NE, p. 63).

Henry
Donneaud

La force d'inertie d'une « obéissance indiscreète », viciée à sa racine par l'absence d'éducation à l'obéissance authentique, maintint ce couple encore plus d'une année autour du « fondateur » dans ce qui restait de la communauté, alors que la grande majorité des autres membres s'en étaient déjà éloignés. Alain, le mari, sut par la suite résumer cette logique d'obscurcissement du jugement en une formule bien frappée : « Mon désir de vérité était plus fort que la vérité elle-même » (NE, p. 153). Selon un cercle vicieux, l'obéissance indiscreète neutralise la tension naturelle de l'intellect vers le vrai objectif, en l'endormant par un ersatz de vérité secrété par une volonté apeurée et paralysée. Ce

n'est que quelques mois avant la dissolution de la communauté par Mgr Matagrín, en septembre 1984, que le couple parvint à la quitter, enfin rendu à la force de l'évidence et à une vraie liberté.

La vigilance de l'Église

Dans l'éducation d'une communauté et de ses membres, de ses dirigeants en particulier, à l'obéissance véritable, l'Église joue un rôle déterminant. Ministre de la tradition vivante, c'est elle qui peut à la fois garantir la mise en place juridique et effective d'un exercice équilibré de l'autorité, selon son expérience et sa sagesse multiséculaire, en même temps que vérifier la justesse de l'enseignement théorique et pratique dispensé au sujet de l'obéissance. Dans le cas de la Sainte-Croix, la vigilance de l'Église a vraiment joué son rôle, empêchant que d'authentiques dérives sectaires ne transforment peu à peu cette communauté en une secte, mais elle a également été prise en défaut, à tout le moins parasitée par des facteurs symptomatiques d'une certaine viscosité ecclésiale.

Jacky Parmentier était fort attaché à la qualité catholique et romaine de sa Communauté. Il n'a jamais imaginé fonder et diriger autre chose qu'une communauté catholique. Cette appartenance ecclésiale passait principalement, pour lui, par un lien vital avec l'évêque du diocèse d'origine. Dès l'époque de fondation, le Berger associa de près Mgr Matagrín à la vie de la communauté. Ce dernier y fit sa première visite après quelques mois seulement de vie commune, en mars 1973 et il soutint franchement ses apostolats plutôt exubérants et dissonants par rapport à la dominante Action catholique du diocèse, même à l'encontre de son clergé. C'est entre ses mains, dès septembre 1974, que furent prononcés les premiers engagements à vie, dont celui de Jacky. Rien de marginal en tout cela, le lien personnel fort entre le Berger et l'évêque trouvant comme sa consécration officielle dans l'ordination diaconale du premier en 1978.

Pourtant, les liens pratiques de la communauté avec l'Église ne furent pas aussi étroits que les proclamations et gestes extérieurs le laissent entendre. Le Berger prenait d'abord un soin jaloux à limiter son lien à l'Église locale au seul évêque, sans passer par les autres membres du clergé. C'est ainsi, par exemple, à la fois pour fortifier l'unité fraternelle mais aussi, implicitement, pour éviter la prédication d'un prêtre extérieur, que, le dimanche, la communauté célébrait sans prêtre, communiant à des hosties présanctifiées (ND, p. 188 et 194). Les invités extérieurs furent de moins en moins souvent invités à prendre la parole, presque tous les enseignements étant dispensés par le Berger.

Thème

Surtout, le lien avec l'évêque, officiellement fort et confiant, restait plus théorique que pratique. En l'absence de tout statut canonique et de toute règle écrite, le Berger gouvernait comme il l'entendait et se gardait d'associer l'évêque à ses décisions, ce dernier les apprenant souvent plusieurs mois après, comme le tournant fondamental de 1982 (ND, p. 190) ou, l'année suivante, la dissolution du conseil des « anciens » puis la dissolution des engagements communautaires dont il ne l'informa même pas (NE, p. 134 ; ND, p. 211).

Lorsque l'évêque adressait à la communauté des recommandations un peu précises, le Berger, seul à les avoir entendues, les exposait à sa façon, avec humour et distance, cachant à peine son souci d'en relativiser, voire annuler la portée :

Lors d'un chapitre de la communauté, en janvier 1981, je crois, nous devons passer une soirée à « parler » des questions que notre évêque posait à la communauté (place et responsabilité des femmes, liens avec l'Église locale...). En fait, le Berger nous a présenté chacune des remarques qu'il avait été le seul à entendre, de manière « risible ». Nous avons ainsi passé une excellente soirée à plaisanter sur ce que pensait l'évêque, sans jamais aborder les questions de fond... Ce qui n'empêchait pas de parler de lui de manière très respectueuse : « Père Evêque nous a dit ceci... », et de prier pour sa « conversion » (NE, p. 59).

*Henry
Donneaud*

La véritable réponse apportée à ces recommandations un peu trop pressantes de Mgr Matagrín semble d'ailleurs avoir été, quelques mois plus tard, la décision prise par le Berger de transporter la maison principale de la communauté loin de Grenoble, à Belval, en Provence, officiellement pour « y retrouver un mode de vie simple et naturel », sur le modèle de l'Arche de Lanza del Vasto :

Cet éloignement de Grenoble avait peut-être aussi un mobile plus ou moins conscient, que certains dévoilent après coup : le désir de prendre du champ avec l'évêque de Grenoble qui avait fait des remarques bien précises et posé des questions non moins précises que Jacky n'avait pas trop appréciées. « L'évêque nous talonne », avait-il dit alors, et il avait enterré les questions. Prendre du large ne ferait pas de mal (ND, p. 189).

C'est un fait que le grand tournant que le Berger imposa à la communauté à partir de 1982, par décisions successives, fut conçu loin de Grenoble, sans aucune discussion avec Mgr Matagrín. Il est d'ailleurs frappant de voir que ce dernier tomba au moins partiellement dans le piège : apprenant bien plus tard le nouveau cap communautaire centré sur la construction des personnes plus que sur l'unité du corps com-

munautaire, et sans percevoir la dérive autoritaire qui l'accompagnait, il se persuada au contraire que cela aiderait le Berger, à qui il avait reproché « d'exercer son autorité de manière abusive » et « de violenter les consciences », à changer sa manière de gouverner (ND, p. 190). L'illusion de l'évêque est d'autant plus compréhensible que le Berger était son seul interlocuteur dans la communauté, les autres membres n'imaginant pas un instant pouvoir lui faire part de leurs griefs :

Au nom de la transparence, non seulement on ne disait rien à l'extérieur des pensées contestataires que l'on pouvait avoir (surtout pas à l'évêque), mais non plus entre frères (ND, p. 197).

Si la vigilance de l'Église a été empêchée de se déployer pleinement sur la communauté de la Sainte-Croix, c'est donc d'abord en grande partie du fait de l'indocilité de son Berger. Non pas tant désobéissance de sa part envers des décisions, peu nombreuses et assez informelles, de l'évêque, mais plutôt indocilité, c'est-à-dire refus de se laisser vraiment instruire dans l'art du gouvernement et de l'exercice de l'autorité, résistance répétée et délibérée dans la compréhension des recommandations qui lui étaient données par l'autorité ecclésiale, en particulier dans ce domaine décisif de l'obéissance. En amont de la désobéissance, mais participant déjà de sa logique viciée, cette indocilité du « fondateur » envers Mgr Matagrín altéra gravement l'enracinement ecclésial de la communauté de la Sainte-Croix et explique en grande partie son échec final.

Quant à l'attitude de Mgr Matagrín envers la communauté, elle fut contrastée et équilibrée, empreinte de lucidité et de patience, mais sans doute pas assez ferme ni assez réactive. Sa bienveillance immédiate envers une communauté relevant pourtant d'une autre sensibilité que la sienne et d'une autre orientation spirituelle et pastorale que celle qu'il avait jusqu'ici favorisée dans son diocèse est à mettre à son crédit. Quand d'autres évêques français fermaient les portes par principe au Renouveau charismatique, au risque de le laisser se marginaliser ou durcir, il eut à cœur de mettre en pratique, selon ses propres mots, « le conseil donné aux évêques par le Concile de ne pas éteindre l'Esprit, mais de laisser fructifier les charismes pour discerner les fruits » (ND, p. 183). Il sut percevoir les atouts et les richesses d'une telle communauté, en particulier au plan de l'apostolat :

Je crois pouvoir dire que l'existence de la communauté a permis que la secte Moon ne recrute pas à Grenoble, ainsi que d'autres communautés de type adventiste ou évangéliste, qui se sont par contre développées très fort après que la Sainte-Croix eut quitté Grenoble et plus encore après qu'elle eut été dissoute (ND, p. 185).

Thème

Sa lucidité ne fut pourtant pas prise en défaut. Dès le début, il perçut l'inexpérience et l'ignorance d'une communauté qu'il qualifiait de « catéchuménale » (ND, p ; 214). Il en saisit les défauts et les insuffisances, en particulier dans la manière dont Jacky Parmentier exerçait son autorité. « Ils sont sectaires », confiait-il en 1978 à Monique Hébrard (ND, p. 181). Il semble avoir signifié à plusieurs reprises au Berger des reproches précis quant à sa manière de gouverner, en particulier la confusion entre le for interne et le for externe, un exercice solitaire du pouvoir, un accompagnement spirituel en vase clos, les femmes totalement exclues des instances de décisions, une coupure *de facto* avec le clergé local, en particulier par des célébrations dominicales sans prêtre. Mais il est frappant que ses recommandations, répétées oralement d'années en années au seul Berger, – dont on devait finir par deviner qu'il ne les appliquait pas, – ne furent jamais suivies d'actes concrets d'autorité de sa part. Il faut attendre les soubresauts de la crise finale, en 1983, un an après son déclenchement, pour qu'une visite canonique soit enfin décidée et confiée au jésuite Étienne Garin (ND, p. 211). Le résultat ne fut autre que la dissolution officielle de la communauté, en septembre 1984.

Il est certain que des actes officiels d'autorité plus précoces auraient permis aux membres de la communauté de prendre conscience plus rapidement de l'objectivité des dérives de l'obéissance, et probable qu'ils auraient aidé le Berger à amender sa conduite. Sans doute ces années d'après-concile ne poussaient-elles pas aux attitudes de ferme autorité. Mais des pressions plus fortes de la part de Mgr Matagrín auraient permis à ce supérieur improvisé et autodidacte de mieux prendre conscience de ses insuffisances et de l'accompagner de plus près sur un chemin vraiment pédagogique : apprenant à mieux obéir à l'évêque, il aurait pu apprendre à mieux gouverner ses frères et sœurs. Mgr Matagrín reconnut lui-même, au moment où il prononçait la dissolution de la communauté en septembre 1984, que sa vigilance n'avait pas pu s'exercer avec assez de proximité et de régularité, non seulement par la « faute » du Berger (enclin à s'y dérober), mais aussi à cause de la surcharge de son ministère épiscopal :

Henry
Donneaud

[Mgr Matagrín] reconnaît aussi que le dialogue n'a pas été assez suivi avec Jacky « et pas seulement par sa faute », car un évêque est surchargé (ND, p. 214).

Un exercice ajusté de l'obéissance, des deux côtés, ne s'improvise pas spontanément. Il a un coût. Non seulement dans le temps nécessaire, mais surtout dans l'exigence réciproque d'un apprentissage patient et parfois musclé. Il est regrettable, et dramatique pour certains, que l'occasion ait été ratée à la Sainte-Croix.

Nous risquons en conclusion une remarque qui devra être éprouvée par des investigations ultérieures. À lire les présentations que les communautés nouvelles ont pu donner d'elles-mêmes¹², – et sans entrer pour l'instant dans leurs textes normatifs et règles canoniques, – on est frappé par la place très ténue qu'y occupent les propos sur l'obéissance, pourtant fondement de toute consécration de vie dans une communauté, comme sur les institutions et structures de gouvernement. La priorité y est nettement donnée aux aspects originaux de ces charismes communautaires, tant spirituels et fraternels qu'apostoliques, sans véritable attention portée à la nature du lien unissant chacun des membres aux autorités responsables et à l'ensemble de la communauté. Ce déficit *a silentio*, symptomatique d'un maigre souci envers la théologie de l'obéissance et les enjeux spirituels des formes de gouvernement, explique sans doute bien des dérives dont nous avons parlé. Il nous renvoie encore une fois à l'exigence pour l'Église, dans son accompagnement des communautés nouvelles, d'exercer une vigilance serrée et minutieuse sur ce point, afin qu'elle puisse garantir la transmission équilibrée, prudente et éclairée de ce qui reste le trésor de toute radicalité évangélique, l'engagement à l'obéissance pour mieux déployer l'authentique liberté des enfants de Dieu dans le Christ.

Thème

Le fr. Henry Donneaud, régent des études de la province dominicaine de Toulouse, est professeur à la faculté de théologie de l'Institut catholique de Toulouse et à l'Institut Saint-Thomas d'Aquin. Il siège au comité de rédaction de la Revue thomiste. Après avoir été Commissaire pontifical de la Communauté des Béatitudes (2010-2015), il en est maintenant l'Assistant apostolique. Il est membre de la commission théologique de l'Union des Supérieurs Généraux.

12 Voir par exemple Frédéric LENOIR, *Les communautés nouvelles*. Interviews des fondateurs, Paris, Fayard, 1988; Pascal et Marie-Annick PINGAULT, *À*

la rencontre des communautés nouvelles. Petit guide, Nouan-le-Fuzelier, Éditions des Béatitudes, 2005.

« Dix ans après » : la liberté à l'épreuve de la maturité



Béatrice
Guillon

L'éducation à la liberté est communément considérée comme un enjeu de l'éducation de la jeunesse au regard des défis de l'engagement auquel elle sera tôt ou tard confrontée. Il n'en demeure pas moins que la liberté est un apprentissage de tous les jours, une force jamais acquise pour toujours et qui résulte finalement de l'expérience vécue.

Voilà pourquoi l'épaisseur du temps, de l'histoire personnelle, constitue une forme d'éducation à la liberté que saint Ignace a offerte à l'Église par les Exercices spirituels et dont Albert Chapelle¹ a fait une relecture décisive par la mise en lumière d'une phénoménologie de la liberté spirituelle².

Cette éducation à la liberté ne s'adresse ni à un enfant, ni même à un jeune mais à l'adulte qui peut déjà dire : « Il y a dix ans... ». Car la capacité à énoncer une parole sur l'expérience vécue fait partie de l'apprentissage de la liberté.

En effet, « dix ans après », il est possible d'appréhender la béance intérieure de l'être spirituel qui n'a pas su être libre et demeure toujours éternellement appelé à la liberté. Comment donc comprendre cet itinéraire spirituel de la liberté défaillante, chemin de libération et voie vers l'authentique liberté ? N'est-ce pas simplement manifester au grand jour la tension qu'exprime saint Paul dans l'épître aux Galates : « C'est pour que nous restions libres que le Christ nous a libérés³ » (Galates 5, 1). Si nous étions vraiment libres, pourquoi aurions-nous besoin d'un libérateur ? Et pourtant, ne sommes-nous pas réellement libres puisque saint Paul ne parle pas de devenir libre mais de le demeurer ?

Albert Chapelle a su énoncer cet itinéraire spirituel d'une liberté déjà donnée mais qui s'éprouve pourtant dans la carence d'elle-même. Il s'inscrit en cela dans la Tradition puisque saint Augustin, au vif de la querelle

1 Albert Chapelle (1929-2003), prêtre de la Compagnie de Jésus de la Province de Belgique, philosophe et théologien. Il fut le fondateur de l'Institut d'Études Théologiques à Bruxelles et ami du cardinal Lustiger.

2 A. CHAPPELLE, *Les Fondements de l'éthique. La Symbolique de l'action*, collection I.E.T., Éditions de l'Institut d'Études théologiques, Bruxelles, 1987.

3 Traduction de la Bible de Jérusalem.

pélagienne, s'est employé à décrire le caractère inamissible du libre arbitre tout en montrant la limite intrinsèque que constitue sa faillibilité.

À partir de cette carence se joue une dramatique de la liberté humaine que les Exercices spirituels, dans leurs quatre temps, permettent de mieux comprendre. C'est cet apport spécifique que nous voulons souligner. La liberté relève certes de la volonté mais elle est tout autant un fruit de la faculté d'intelligence. « Vous connaîtrez la vérité et la vérité vous rendra libres » (*Jean* 8,32) nous dit le Christ. Entrer dans l'intelligence de sa propre vie, c'est entrer dans le mystère du salut et accéder à cette plénitude de la liberté que nous promet le Christ. Comme saint Augustin l'a mis en valeur, la liberté promise par le Christ se distingue du libre arbitre. Comment donc entrer dans la *vera libertas* ?

Libre arbitre et liberté

Notre siècle hérite sociologiquement et philosophiquement d'une conception de la liberté qui n'a pas besoin d'être énoncée pour être opérante :

L'homme [...] n'est d'abord rien. Il ne sera qu'ensuite, et il sera tel qu'il se sera fait. Ainsi, il n'y a pas de nature humaine, puisqu'il n'y a pas de Dieu pour la concevoir. L'homme est non seulement tel qu'il se conçoit, mais tel qu'il se veut, [...] l'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait⁴.

Thème

Telle est la vulgate inconsciente qui domine. Une telle conception de la liberté conduit à faire de cette dernière une prérogative humaine à caractère prométhéen, cadeau empoisonné puisqu'il ne peut que susciter une angoisse vertigineuse. La tradition chrétienne peine aujourd'hui à faire entendre sa différence. Elle mérite donc d'être rappelée car elle modifie substantiellement non seulement la conception que l'on peut avoir de la liberté mais également, et par voie de conséquence, le type d'éducation à la liberté qui en découle.

L'épître aux Galates suggère cette différence fondamentale: si la liberté est certes à l'origine d'elle-même, elle est aussi sa fin.

Eh bien, que dit l'Écriture: « Chasse la servante et son fils, car il ne faut pas que le fils de la servante hérite avec le fils de la femme libre. » Aussi mes frères, ne sommes-nous pas enfants d'une servante mais de la femme libre (*Galates* 4, 30-31).

4 Jean-Paul SARTRE, *L'existentialisme est un humanisme*, Nagel, 1970.

Par l'évocation du conflit qui oppose Sarah et Agar, Isaac et Ismaël, saint Paul rappelle aux Galates, tentés de revenir à l'obéissance de la loi, qu'en étant descendants du fils de la femme libre, ils reçoivent cette liberté en dépôt : tel est leur héritage.

Oui, nous naissons libres. Mais de quelle liberté ? La liberté reçue en héritage ne fait pas nécessairement de nous des êtres libres car nous héritons d'une liberté créée donc non seulement finie mais aussi faillible. Lorsque saint Paul poursuit par « c'est pour que nous restions libres que le Christ nous a libérés » (*Galates* 4,30 – 5,1), il établit une distinction entre la liberté créée et la liberté rachetée : « Vous en effet, mes frères, vous avez été appelés à la liberté ; seulement que cette liberté ne se tourne pas en prétexte pour la chair, mais par la charité, mettez-vous au service les uns des autres » (*Galates* 5, 13). C'est en effet dans le don incréé de l'Esprit que se fonde la liberté des Fils de Dieu à laquelle nous sommes appelés : « Puisque l'Esprit est notre vie, que l'Esprit aussi nous fasse agir. » La liberté spirituelle à laquelle nous invite saint Paul réside dans une communion intime de la volonté et de l'intelligence avec Dieu, de telle sorte que la volonté personnelle est en communion avec la volonté de Dieu. Tel est le chemin de libération que doit vivre notre liberté.

Saint Augustin a déployé dans son œuvre cette vérité que saint Paul ramasse en quelques mots. Il enseigne ainsi à ses moines la nature de cette liberté dont on hérite avec le don de la vie. Il ne s'agit pas à proprement parler de liberté mais de libre arbitre. L'homme pécheur a en effet perdu le privilège de la *'prima libertas'* dont il jouissait au paradis :

Béatrice
Guillon

Le premier homme pouvait ne pas pécher, ne pas mourir, ne pas abandonner le bien. [...] La première liberté de la volonté (*prima ergo libertas voluntatis*) fut donc de pouvoir ne pas pécher⁵.

Le premier homme n'a pas eu cette grâce qui lui aurait donné de ne jamais vouloir être mauvais. Il en a eu une par laquelle il n'aurait jamais été mauvais s'il avait voulu y demeurer, une grâce sans laquelle il n'aurait pu être bon même avec son libre arbitre, mais qu'il pouvait cependant, par son libre arbitre, abandonner⁶.

En revanche, la théologie chrétienne ne fait aucune concession à ceux qui, en raison du péché, voudraient nier l'existence d'un libre arbitre et réaffirme le caractère inamissible de ce dernier, à la fois fragile du fait de la condition charnelle de l'homme et faillible en raison des conséquences du péché.

5 SAINT AUGUSTIN, *De correptione et gratia*, XII, 33, BA 24, p. 345. 6 *Ibid*, XI, 31, p. 339.

Il y a toujours en nous une volonté libre (*semper autem in nobis voluntas libera*), mais elle n'est pas toujours bonne. Car ou bien elle est libre à l'égard de la justice, quand elle sert le péché, ou bien elle est libre à l'égard du péché, quand elle sert la justice, et alors elle est bonne⁷.

La volonté libre (ou libre arbitre) s'entend donc ici comme une faculté appartenant en propre à l'homme et par laquelle il s'ordonne à la vérité et sert, soit la justice, soit le péché. Cette définition interdit toute confusion avec la *libertas* qui est le fruit d'un usage du libre arbitre conforme à la vocation de l'homme qui est de servir Dieu.

Servir en homme libre, en effet, c'est faire avec plaisir la volonté de son maître. [...] Là se trouve la vraie liberté (*ipsa est vera libertas*), parce qu'il y a la joie de bien faire, et en même temps un saint esclavage parce qu'on obéit au commandement divin (*pia servitus propter praecepti obedientiam*⁸).

Déchus donc de la *prima libertas*, nous devons réapprendre à être libres.

La liberté, fruit d'un authentique labeur

Thème

La liberté augustinienne est donc le fruit d'un labeur qui s'inscrit dans la condition pécheresse de l'homme. Si saint Augustin considère le libre arbitre humain comme déchu de sa *prima libertas*, l'authentique liberté est à recevoir à nouveau, grâce à l'œuvre de libération du Christ (*Galates 5,1*). Le libre arbitre augustinien ne se confond donc pas avec la liberté qui est certes donnée à l'origine mais demeure la fin de la vie. C'est pourquoi la temporalité dans laquelle s'inscrit la vie humaine revêt un caractère essentiel pour se laisser patiemment éduquer à la liberté. Le temps devient un allié de l'homme ; il devient histoire du salut par laquelle chacun accède à cette nouvelle liberté des fils de Dieu.

Albert Chapelle souligne le paradoxe selon lequel l'être humain accepte volontiers de travailler pour progresser dans une discipline quelle qu'elle soit, alors qu'il considère à tort que « le travail et la peine ne [sont] pas constitutifs de l'expérience de la liberté et de l'esprit⁹. »

L'étude est reconnue comme impliquant nécessairement labeur autant que loisir ; il n'en va pas de même de l'expérience de la liberté. Ainsi l'homme se met en cause s'il ne peut comprendre une théorie scientifique ; mais il met en cause et nie la liberté spirituelle quand

7 SAINT AUGUSTIN *De Gratia et Libero Arbitrio*, xv, 31, p. 159-161.

BA 9, p. 159.

8 SAINT AUGUSTIN, *Enchiridion*, ix, 31,

9 A. CHAPPELLE, *op. cit.*, 1987, p. 22-23.

il ne la perçoit pas et il ne s'interroge pas sur l'effort requis pour accéder¹⁰.

D'où ces accusations injustes que nous sommes capables d'adresser à notre société ou à toutes formes de déterminismes que nous considérons comme autant d'entraves à notre liberté, alors que ce ne sont pour la plupart des cas que de piètres alibis pour masquer notre manque de courage face à la tâche ardue qui se présente à nous pour apprendre à être libres.

L'histoire personnelle, éducatrice de la liberté

L'un des enjeux de l'éducation à la liberté consiste donc à distinguer cette première éducation du libre arbitre – par laquelle un enfant, un adolescent ou même un jeune adulte apprend à ordonner sa volonté au bien, notamment par une sincère recherche de la vérité – d'une seconde éducation, à la liberté cette fois, qui ne peut se faire qu'à la lecture de l'expérience de sa propre histoire.

À ce titre le commentaire original que fait Albert Chapelle de la parabole de l'enfant prodigue éclaire ce chemin de la liberté humaine qui est celui de la liberté rachetée, pardonnée.

Béatrice
Guillon

Dix ans après, le prodigue comprend son histoire à une autre profondeur. Ce qu'il a vécu dans la succession de moments imprévisibles et contestés lui apparaît désormais comme une grâce continue. Il s'était imaginé livré à lui-même et avait vécu tous les événements de son seul point de vue; avec le temps, il sait maintenant la fidélité du père et il lit désormais sa vie à la lumière de la bonté paternelle toujours présente et agissante en lui¹¹.

En établissant le parallèle entre la parabole de l'enfant prodigue et les quatre temps des exercices spirituels, Albert Chapelle décrit les moments de la liberté spirituelle qui ne peuvent se déployer que dans l'histoire personnelle d'une part, mais surtout par une expérience reprise dans la mémoire d'autre part. « Dix ans après », l'apprentissage de la liberté consiste à assumer les choix du libre arbitre et à en vivre, à ressaisir par la mémoire son expérience pour en faire une mémoire du pardon.

Cette expérience de l'homme pardonné peut et doit [...] être reprise dans la *mémoire*¹² où s'est inscrite l'œuvre de Dieu. Dieu a donné le

10 A. CHAPPELLE, *op. cit.*, 1987, p. 22-23. 12 En italique dans le texte

11 *Ibid.*, p. 27.

remords comme une grâce. Dieu par sa présence a ouvert à la conversion. C'est Dieu qui patiemment a agi pour purifier le cœur en broyant (*conterere*) l'impureté. Dieu a réconcilié en se donnant lui-même et tout entier en partage. Cette expérience de l'homme pardonné [...] se déploie en réalité au rythme de la liberté spirituelle toujours réconciliée dans sa référence à la gratuité et la plénitude de l'Absolu¹³.

L'avènement de la liberté spirituelle peut dès lors s'énoncer selon quatre moments : dans un premier temps, il s'agit de sortir de la conception prométhéenne de la liberté que nous a léguée la modernité pour revenir à une compréhension biblique du mystère de la liberté humaine saisie dans la tension entre le don originaire de la *prima libertas* et le drame du péché originel. En ce sens l'existentialisme n'avait pas tort en soulignant l'angoisse de la liberté car le livre de la Sagesse rappelle cette universelle vérité : « Mon premier cri, comme pour tous, ce fut des pleurs » (*Sagesse 7,3*).

La liberté humaine est née dans un cri ; elle se découvre dans la faim. [...] Dans cette carence, la liberté se trouve toujours donnée à elle-même mais dans le défaut du monde, la liberté se fait défaut à elle-même. Cette défaillance – la *deficiencia* dont parlait Augustin dans la *Cité de Dieu* – signe l'homme faillible ; elle l'environne d'angoisse¹⁴.

Thème

Cette angoisse conduit comme naturellement l'être humain à renier sa liberté, tentation commune dans la difficulté que nous avons à assumer les décisions malheureuses de notre libre arbitre : « Dans l'angoisse, la liberté fautive ne peut que se nier, se renier et s'absoudre de soi¹⁵ ».

L'alternative au reniement de la liberté est l'ouverture à la grâce et particulièrement la grâce du pardon. C'est le deuxième moment de la liberté spirituelle en son avènement. En effet si la liberté des êtres spirituels qui n'ont pas à assumer la fragilité de la chair fixe éternellement les anges dans leur choix, il n'en va pas de même pour les hommes pour lesquels l'histoire est le temps de l'apprentissage de la liberté et par conséquent dans lequel ils trouvent la possibilité du pardon. En ce sens, le temps est une miséricorde de Dieu pour nous puisqu'il est toujours temps de Le choisir dans son pardon.

Le troisième temps de l'apprentissage de la liberté qu'Albert Chapelle fait correspondre à la troisième semaine des Exercices spirituels – c'est-à-dire celle de la passion du Christ – est cet abandon à la grâce du

13 *Ibid.*, p. 29.

14 *Ibid.*, p. 37.

15 *Ibid.*

pardon qui nous dessaisit de nous-même et nous confie ainsi au silence de Dieu. L'exercice de la liberté ne peut plus s'expérimenter comme le temps de tous les possibles mais bien plutôt comme l'*imperium*, selon la terminologie de saint Thomas, c'est-à-dire cette apparente dépossession de soi, cette abnégation à laquelle oblige, au plus beau sens du terme, le service de la fidélité.

C'est le moment crucial : car jusqu'ici Mal et Bien s'offraient à lui comme une réalité possible ou une possibilité de réalisation ; c'était encore comme deux modes de lui-même, deux virtualités à développer selon son choix sinon à son gré. Mais voici que le Bien une fois choisi s'impose comme une nécessité dont l'homme ne se voit plus le maître et qui maîtrise, oblige l'homme. [...] Patient de la Toute-Puissance, l'homme passe par la passion crucifiante de l'abandon et de la perte de toute consistance et référence¹⁶.

Enfin la quatrième semaine des Exercices ou quatrième temps du déploiement de la liberté spirituelle ouvre à la *fruitio* thomiste qui peut aussi prendre le nom évangélique de la paix, cette paix que le Christ ressuscité apporte avec lui aux apôtres au soir de Pâques : « La paix soit avec vous tous » (*Luc 24, 36*).

Dieu n'est plus grand que notre cœur qu'en étant le Cœur de notre cœur. Il n'est pas l'au-delà déchirant de l'homme sinon comme l'intimité pacifiante et réconciliatrice. [...] Comme enraciné en cette terre nouvelle, chez lui en ce nouvel univers, l'homme fait l'épreuve de la bonté devenue sienne, de la Grandeur qui le grandit, de la Joie qui le réjouit. L'homme est chez lui chez Dieu. *Libre* en esprit¹⁷.

Béatrice
Guillon

La liberté spirituelle – cette *vera libertas* augustiniennne – réside en définitive en cette paix intérieure qu'on ne goûte qu'au terme de ce parcours et par lequel on comprend à quel point la liberté est à la fois à l'origine et au terme d'elle-même. L'anagogie est constitutive de la liberté spirituelle. La liberté qui advient à elle-même ne peut faire l'économie de l'angoisse originaire qu'induit sa condition pécheresse et qui la conduit inéluctablement dans la miséricorde du Père. Pour autant elle ne peut se renier et c'est toute sa grandeur de pouvoir choisir la grâce qui la fera accéder à elle-même. D'où cette intimité entre l'origine de la liberté et sa fin qui fait dire à Albert Chapelle que « la liberté accède à soi à partir de ce qu'elle n'est pas » tout en « procédant toujours de ce qu'elle est déjà » car « la liberté se trouve en vérité tout entière présente au principe et au terme de soi comme en chacun de ses moments¹⁸ ».

16 *Ibid* p. 33.

17 *Ibid*, p. 34.

18 *Ibid*, p. 48-49.

C'est moins une réconciliation finalement qu'une première communion à l'intégrité première. La nouveauté à laquelle accède la liberté est celle de son être, celle de l'esprit; cette nouveauté est aussi ancienne qu'elle-même puisqu'elle la précède comme l'innocence et l'anagogie de la création¹⁹.

Alors, objectera-t-on probablement avec raison, que reste-t-il comme éducation à la liberté sinon l'expérience de la vie? Il n'y aurait plus qu'à conduire les jeunes vers un bon usage de leur libre arbitre pour les laisser ensuite voler de leurs propres ailes et « faire – comme on dit – leurs expériences » en espérant qu'ils sauront choisir la grâce. Or le labeur ne s'arrête pas là. Il n'est pas seulement épreuve de la vie mais aussi langage sur la vie.

La nécessaire médiation du langage

Il est fort tentant de réduire la liberté à l'un de ses quatre moments, le plus facile étant le premier, celui de l'exercice du libre arbitre. Le choix de la grâce ne constitue pas non plus à lui seul l'essence de la liberté. Non seulement la liberté n'advient que dans la plénitude de son déploiement mais encore faut-il cette capacité de retour sur soi, *reditio completa ad seipsum*, que la mémoire rend possible pour ressaisir dans sa totalité la phénoménologie de la liberté.

Thème

La mémoire non plus ne suffit pas. Elle devient le matériau du langage. En effet rien ne serait plus trompeur que d'en rester à la seule mémoire affective ou psychique. Une médiation est nécessaire, celle de la parole. Le langage, par la rationalité du concept, permet d'échapper à l'engoncement dans la chair de la mémoire affective pour entrer personnellement dans l'histoire du salut. Tendue, voire écartelée, entre la pure subjectivité dans laquelle le moi ne parvient pas à échapper à lui-même et l'objectivité de l'histoire qui peut sembler écrasante, la liberté personnelle doit se saisir elle-même dans son unicité, son irréductibilité, tout en s'insérant dans l'histoire du Corps tout entier. Le langage, par sa rationalité en particulier, fournit cette médiation indispensable de l'avènement de la liberté.

Or, rien n'est plus laborieux que de faire advenir les mots qui exhument les actes de la vie d'un magma angoissant. Rien n'est plus salutaire pourtant. La médiation du langage suppose par conséquent un autre que moi qui avec patience suscite et accueille la parole. Cette personne peut être un père spirituel, un conjoint, un ami fidèle, signe, par sa présence, son écoute respectueuse, de l'insertion de ma liberté personnelle

dans l'histoire du Salut. Car la liberté chrétienne n'est pas solitude. Le dialogue nécessaire à l'avènement de la parole en est un signe.

Ainsi la liberté spirituelle est-elle à même de se saisir comme faisant partie intégrante de l'histoire du Salut qu'a vécue le peuple d'Israël, que continue de vivre l'Église et par Elle, l'humanité tout entière. Ainsi l'éducation à la liberté peut-elle dès lors être comprise comme un encouragement à s'engager à corps perdu dans cette histoire sainte. L'audace bannit la crainte paralysante de l'erreur ; la paix des fils de Dieu naît de cette confiance indéfectible en la miséricorde de Dieu pour qui tout chemin d'exode conduit à la terre promise. La vie ecclésiale, et notamment la vie sacramentelle, constitue un lieu privilégié d'exercice de la liberté spirituelle qui grandit, s'éduque, et s'affine.

De ces quelques propos il ressort que si l'éducation à la liberté est souvent, à juste titre, considérée comme un défi majeur de l'éducation de la jeunesse, il reste essentiel de poursuivre cette éducation tout au long de l'existence. En effet, à l'angoisse – ou la légèreté – des jeunes face aux choix existentiels qu'ils sont appelés à poser, succède l'heure du consentement au réel. Qui pourrait prétendre qu'il a toujours agi de façon parfaitement libre par rapport au milieu familial, social, par rapport au regard des autres ? Or, ce sont ces choix ambivalents – non libres, pourrait-on dire – qui façonnent les vies humaines. Rien ne sert de vouloir repartir à zéro et tel n'est pas le message évangélique. Au contraire, la liberté chrétienne naît du consentement à « cette vie-là » dans un face à face avec le Christ qui est toujours, un jour ou l'autre, un face à face avec le Christ en croix et donc mystère de mort et de résurrection. Si la liberté chrétienne est à la fois à l'origine et au terme d'elle-même, elle l'est comme une nouvelle création qui, comme la création, a besoin du Verbe pour sortir du chaos originel.

*Béatrice
Guillon*

Éduquer à la liberté à l'âge adulte consiste donc à accompagner chaque personne dans son irréductible singularité sur ce chemin dont personne ne peut faire l'économie et pour lequel il n'existe pas de raccourci.

Dès lors on peut devenir éducateur, quel que soit son statut social et professionnel, car le regard sur les plus jeunes s'en trouve nécessairement modifié, voire corrigé. Toute tentation de jeunisme s'évanouit alors car l'expérience prouve aisément que le régime de la liberté réconciliée est bien plus doux que celui de l'angoisse du libre-arbitre. Bien plus, la paix intérieure que donne la liberté spirituelle, don du Christ ressuscité, s'avère être un rempart sur lequel une jeune liberté vacil-

lante aime à trouver appui sans mot dire. Et s'il faut dire un mot, ce doit être celui de l'espérance puisque – quelles que soient les options du libre arbitre, qui ne pourront jamais être parfaitement ordonnées ni parfaitement libres – rien ne devra être concédé au remords. Toutes les défaillances du libre arbitre fournissent le terreau de la liberté. La liberté est une réalité eschatologique indissociable de l'histoire du Salut. Grandir dans la liberté implique d'entrer dans l'eschatologie chrétienne. Éduquer à la liberté, c'est considérer chaque personne selon sa fin qui ne peut que nous échapper dans son irréductibilité, mais aussi nous rejoindre dans l'histoire du Salut.

À ce titre, la phénoménologie de la liberté qu'a mise en lumière Albert Chapelle constitue, lorsqu'elle est longuement méditée, une authentique éducation à la liberté.

Béatrice Guillon, née en 1972, mariée, deux enfants. Diplômée de Science Po, agrégée d'Histoire-Géographie, elle est titulaire d'un master en Philosophie (Paris IV) et d'une licence canonique de Théologie (Faculté Notre-Dame). Elle a enseigné la Théologie en classes préparatoires au Centre Madeleine Daniélou (Rueil) et au lycée Blomet (Paris XV). Elle enseigne actuellement l'Histoire-Géographie au lycée Saint-Jean-de-Passy.

Thème

L'intervention thérapeutique ou psychologique éduque-t-elle à la liberté ?

Dialogue entre une psychiatre et un théologien



*Dominique
Struyf et
Bernard
Pottier*

Bernard Pottier sj et Madame Dominique Struyf ont l'habitude de réfléchir ensemble, chacun selon sa spécificité, aux problèmes qui touchent à la psychologie et à la spiritualité. Dans cet article, le théologien philosophe interroge la psychiatre sur une série de thèmes touchant à la liberté.

1 • Dans ce numéro consacré au thème « Éduquer à la liberté », nous voyons se côtoyer des articles écrits par des théologiens, des philosophes, des historiens, des éducateurs. On comprend bien que des sciences humaines, comme la psychologie et les sciences de l'éducation, puissent avoir leur place dans cette réflexion. Mais vous qui êtes médecin psychiatre, pensez-vous que vous pourriez avoir également un apport spécifique dans ce débat ?

En tant que pédopsychiatre, psychothérapeute systémicienne ayant aussi reçu une base de formation à la psychanalyse d'enfants et d'adolescents, je peux dire que le but d'une psychothérapie est toujours d'aider les personnes et les groupes humains à devenir plus libres.

Les maladies psychiques diminuent la liberté des personnes. Les maladies psychiques des groupes affectent également la liberté des personnes qui appartiennent au groupe malade et les fragilisent psychiquement. Que ce groupe soit une famille, une communauté religieuse, ou une institution où l'on travaille, les dysfonctionnements relationnels chroniques affectent la santé psychique des individus et par là, leur liberté.

Restaurer une santé psychique par une psychothérapie, c'est entreprendre de rendre au patient une liberté de choisir, c'est susciter une nouvelle force de désir de vivre, là où la souffrance et la paralysie se sont installées. Le psychothérapeute vise la restauration de cette capacité de liberté.

2 • Le thème que nous traitons aujourd'hui, doit sans doute être repris régulièrement et remis sur le métier en fonction des évolutions de la société qui nous entoure et dont nous faisons partie. Cette société a été fortement marquée par l'irruption de la psychanalyse et les théories de Freud, tout au début du vingtième siècle. On pourrait prendre comme date emblématique de cette révolution psychanalytique, la parution de l'ouvrage

L'interprétation des rêves de Freud en 1900. À plus d'un siècle de distance, est-ce que les théories de Freud valent encore pour notre société d'aujourd'hui ?

Freud et tous les chercheurs qui ont travaillé avec lui et à partir de lui ont permis une révolution anthropologique. Avant la psychanalyse, les malades mentaux étaient considérés comme des aliénés, des fous, des êtres humains mis au ban de la société à cause de leurs comportements et de leurs discours incompréhensibles.

La psychanalyse nous donne des clés de compréhension de l'être humain, qui nous permettent de ne plus cliver l'humanité en deux catégories : les bien portants et les malades mentaux.

Avec Freud et la découverte de l'inconscient, nous comprenons pourquoi et comment nous pouvons perdre notre liberté consciente, malgré notre bonne volonté. Nous découvrons que nous pouvons tous tomber malades psychiquement et que cela ne dépend pas que de nous de rester en bonne santé. Nos relations proches peuvent nous fragiliser, mais c'est aussi grâce aux relations que nous pouvons guérir.

Thème

La psychanalyse, comme d'autres psychothérapies, propose une relation particulière sur laquelle on peut s'appuyer. Le travail psychique de la psychanalyse se fait par la parole, grâce à l'écoute d'un autre. Les conflits, les angoisses, les désirs viennent à la conscience. La parole transforme et se transforme. La liberté grandit avec le dévoilement de cette part de nous-mêmes jusque là refoulée.

Les premiers psychanalystes pensaient qu'en trouvant cette parole vraie, les personnes pourraient se positionner d'une façon plus juste dans la relation avec leurs proches. Ils ont dû constater, dès 1930, aux États-Unis, que lorsqu'un membre d'une famille ou d'une communauté faisait une psychanalyse, lorsque lui allait mieux, d'autres membres du groupe parfois se mettaient à aller mal. Il a fallu étudier les mécanismes relationnels qui provoquaient cela.

Certains psychanalystes se sont alors intéressés au fonctionnement des systèmes familiaux. Ce fut le début des thérapies familiales. Actuellement, comme psychothérapeute systémicienne, lorsqu'une famille consulte pour un enfant ou un ado qui présente des symptômes, je travaille dans un premier temps sur les relations dans la famille.

Lorsque le système relationnel a pu mobiliser toute sa créativité pour résoudre les problèmes, si une personne reste dans la souffrance et les symptômes, je poursuis le travail en thérapie individuelle.

Parfois, au départ, les parents se mobilisent pour les symptômes d'un enfant. Mais après le travail relationnel, il arrive que ce soit le couple, ou l'un des parents, qui demande une thérapie pour lui-même.

Lorsque le symptôme, la souffrance et la demande sont répartis sur plusieurs personnes de la famille, il faut travailler en famille¹. Par exemple, si une maman m'appelle pour me dire que son fils aîné fait souffrir son petit frère et qu'ils se battent souvent, la mère est porteuse de la demande, le grand frère est étiqueté comme violent et le petit souffre. On doit travailler tous ensemble. Par contre, si la demande, la souffrance et le symptôme sont chez la même personne, on peut travailler en individuel.

3 • On dit qu'il y a aujourd'hui sur le 'marché' plus de 200 types de thérapies jouissant d'une certaine reconnaissance. Comment s'y retrouver dans ce dédale des thérapies² qui se proposent non seulement aux patients, mais également, de manière plus décisive encore, aux jeunes professionnels de la santé mentale qui cherchent une formation adéquate pour répondre aux besoins de leur temps ?

Oui, il y a énormément de méthodes thérapeutiques possibles, mais elles ne sont pas toutes équivalentes.

Il faut se renseigner sur la méthode, son anthropologie sous-jacente, ses fondements scientifiques, ses indications et ses limites.

Une réforme est en cours en Belgique pour protéger le titre de psychothérapeute. Jusqu'à aujourd'hui, toute personne ayant fait une des multiples formations thérapeutiques sur le marché pouvait s'intituler psychothérapeute, même si elle n'était ni psychologue, ni médecin, ni porteuse d'un autre diplôme légal dans le domaine du soin.

Le diplôme de base est important, avant toute formation à une méthode thérapeutique particulière, pour pouvoir faire un diagnostic du problème, et poser les indications et les limites inhérentes à chaque méthode.

En Belgique il y a trois grandes formations possibles en psychothérapie, liées à l'enseignement universitaire et donc aussi à la recherche : la psychanalyse, les thérapies systémiques, les thérapies cognitivo-comportementales.

1 Voir Robert Neuburger, repères donnés lors d'une conférence. Voir aussi R. NEUBURGER, *Le mythe familial*, ESF, 1995.
2 Muriel MEYNKENS-FOUREZ et

Marie-Cécile HENRIQUET-DUHAMEL, *Dans le dédale des thérapies familiales. Un manuel systémique*, coll. Relations, éd. Érès, 2005, Ramonville Saint-Agne.

*Dominique
Struyf et
Bernard
Pottier*

4 • On s'imagine toujours que les sciences humaines devraient être, au fond, comme les sciences naturelles : décrire la nature humaine comme on décrit la nature physique, chimique ou biologique de notre monde, perfectionnant sans cesse un modèle qui, de soi, reste stable. Mais la nature humaine, au niveau historique ou sociétal, et peut-être même au niveau psychologique, n'est-elle pas impliquée dans une évolution constante qui la fait échapper à toute science qui voudrait l'étudier comme un objet d'entomologie qu'on pourrait épingle une fois pour toutes dans une collection de papillons ?

Les sciences humaines ne fonctionnent pas comme les sciences naturelles. En sortant des études de médecine qui expliquent les maladies à l'aide d'un seul modèle, corrigé ou perfectionné d'année en année, le jeune médecin qui commence sa spécialisation en psychiatrie vit un bouleversement épistémologique, sans y être vraiment préparé par une formation philosophique.

Seule la psychiatrie biologique et les recherches médicamenteuses qui y sont associées fonctionnent sur le modèle médical.

Thème À la base des psychothérapies, il y a une multitude de modèles différents, et parfois des conflits d'école.

Toutefois, en systémique, on étudie ces différents modèles comme des regards différents sur une même réalité. On découvre que ces modèles peuvent coexister les uns avec les autres.

Face à la maladie mentale d'une personne ou d'un groupe, les thérapeutes construisent des représentations de la réalité clinique, rendant cette réalité compréhensible grâce aux modèles existants. Cette compréhension de la réalité est partagée avec les patients car le but, lors du traitement, est d'augmenter la liberté et de ce fait la créativité des personnes pour modifier la réalité souffrante. Il ne s'agit donc jamais de trouver la cause ou la vérité ultime objective qui permettrait de cerner un problème. Il s'agit d'augmenter la libre créativité des personnes grâce à leur prise de conscience du problème, à l'aide de modèles qui permettent de se la représenter.

Par exemple, dans une thérapie de couple où Monsieur et Madame sont pris dans une escalade de reproches réciproques, si je leur dis ceci :

Dans votre couple, j'ai l'impression que pour vous, il y a Monsieur et il y a Madame. J'ai l'impression que vous essayez chacun de changer l'autre pour vous sentir mieux ensemble. Mais vous n'y arrivez pas.

Je vous propose plutôt de considérer votre couple autrement : il y a Monsieur, il y a Madame, et il y a une troisième chose : votre relation. Vous pouvez ensemble prendre soin de votre relation, comme si c'était un jardin à cultiver ensemble. Comment arranger ce jardin pour que vous puissiez vous y tenir ensemble tous les deux en vous y sentant bien ?

Je propose un modèle de représentation du groupe-couple, différent de la représentation qu'ils avaient. À partir de ce modèle, s'ils l'acceptent, ils vont réfléchir et se parler autrement. Leur capacité à collaborer va augmenter, et donc leur liberté de créer du nouveau dans leur relation. Mais c'est à eux de reconstruire leur relation. Je ne puis imposer ceci ou cela sans leur collaboration. J'essaie de leur rendre une marge de manœuvre dans leur liberté bloquée.

Au niveau de la thérapie individuelle, cela joue également. Le but du thérapeute est de restaurer un exercice plus aisé de la liberté, mais le thérapeute n'a pas, en principe, à s'interroger sur l'usage que le patient fera ensuite de cette liberté. Il n'a pas à prendre une « position pédagogique », comme le ferait un professeur ou un accompagnateur spirituel. Le thérapeute peut souhaiter secrètement voir la liberté restaurée s'orienter vers ce qu'il considère comme le bien, éventuellement même la voir s'orienter vers Dieu, mais son objectif thérapeutique n'est pas celui-là. Il veut simplement rendre une capacité formelle d'être libre, de dépasser la paralysie, d'exercer sa liberté sans souffrance excessive. La question de l'orientation subséquente de cette liberté n'est en principe pas son problème.

*Dominique
Struyf et
Bernard
Pottier*

Pour prendre une comparaison, on pourrait dire que le psychothérapeute est comme le chirurgien qui rend à une personne mutilée l'usage de son bras par exemple. Ce qu'ensuite le patient fera avec son bras, ce n'est pas son affaire. S'il veut se servir de son bras pour embrasser quelqu'un ou pour le tuer d'un coup de pistolet, ce n'est pas son affaire. Il restaure la capacité de mouvoir le bras.

Ainsi, lorsqu'un patient dit à son thérapeute : « Je vous remercie de m'avoir aidé à divorcer », le thérapeute pourrait répondre : « Mon but n'était pas que vous divorciez, mais que vous retrouviez la liberté de poser un choix ». Et il pourrait penser à part lui : « Et je regrette que cette nouvelle capacité de choix se soit exercée dans ce sens-là ».

L'accompagnateur spirituel, quant à lui, s'efforcera toujours d'orienter et de stimuler dans le sens de l'Évangile, tout en sachant bien sûr que choisir vraiment l'Évangile, c'est le choisir librement. Il n'est donc pas indiqué non plus d'exercer la contrainte, au contraire. Mais accompagnateur et accompagné ont fait alliance ensemble dans un but bien

précis, déterminé à l'avance. Ce type d'alliance diffère de l'alliance thérapeutique dont je parlais plus haut.

5 • Pensez-vous que les évolutions et les tendances actuelles de la psychologie et de la psychiatrie doivent quelque chose à l'évolution de notre société du vingtième siècle jusqu'aujourd'hui ?

Est-il vrai qu'une société donnée, nécessairement située dans un temps et un espace géographique et culturel, serait plus encline à telle ou telle pathologie qu'une autre société, ou que la même société à un autre moment de son histoire ? Puisque vous avez une pratique clinique qui s'étend sur une quarantaine d'années maintenant, dans divers lieux institutionnels et privés, remarquez-vous une évolution du type de pathologie chez les patients qui viennent se présenter chez vous ?

Freud espérait que la psychanalyse amènerait l'homme et la société à une maturité adulte, au-delà des angoisses et des désirs infantiles.

Or, dans notre société, la santé mentale n'a pas progressé dans ce sens. Mai 68 et ses conséquences sur la famille ont amené une crise de l'autorité, une évolution des personnes vers plus d'individualisme et une demande de thérapies axées sur le développement et le bien-être personnel. Certains patients me demandent simplement de leur apprendre à ne pas souffrir de la situation dans laquelle ils sont ou désirent se mettre (avortements, ruptures de liens, divorces, recomposition de familles, etc.). Même la spiritualité est instrumentalisée aujourd'hui comme une technique visant l'apaisement du monde intérieur.

La vie relationnelle est en crise, dans les couples, dans les familles, dans les écoles, dans les lieux de travail. La sexualité est devenue un plaisir comme un autre, que les ados désirent connaître de plus en plus tôt (bébés-couples³) sans en avoir la maturité relationnelle et sans en connaître les conséquences sur leur propre psychisme.

Les jeunes filles, aujourd'hui, ont des comportements nouveaux. Elles veulent séduire sans tomber amoureuses, pour ne pas souffrir.

Ces comportements fragilisent le narcissisme, l'image de soi, et provoquent des troubles de l'attachement. La confiance en l'autre est abîmée.

La confiance dans la durée possible des liens d'amour s'abîme aussi, vu le nombre de divorces chez les parents de ces ados. On évite de

Thème

³ On appelle bébés-couples, ces couples formés par de très jeunes adolescents, parfois à l'insu de leurs parents, mais assez souvent aussi avec leur consentement.

s'attacher trop, vu la fragilité des couples. Or, les pulsions sexuelles s'apaisent dans des liens d'attachement fiables. C'est une constatation clinique. Il n'est donc pas étonnant que ces pulsions deviennent aussi tyranniques chez bon nombre de personnes abîmées dans leur confiance en l'autre et en elles-mêmes.

Les pathologies narcissiques sont devenues très fréquentes, de même que les dépressions, notamment sous forme de *burn-out*. Freud rencontrait davantage de pathologies névrotiques, notamment de type obsessionnel, parce que la société véhiculait spontanément un code moral assez explicite, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. Les pathologies narcissiques actuelles sont plus régressives que les pathologies névrotiques d'hier. Elles sont des fragilités de l'image de soi rendant difficile le « décentrement de soi », c'est-à-dire la construction d'une véritable altérité. Les pathologies névrotiques supposent une construction du Moi plus structurée, des personnalités qui tiennent compte davantage des autres, avec cependant des conflits intra-psychiques qui produisent des symptômes, mais permettent malgré tout plus d'altérité. Dans les pathologies narcissiques, le désir est centré sur l'image de soi, tandis que dans les pathologies névrotiques, le désir est orienté vers l'autre.

Alors, comment construire aujourd'hui des liens fiables qui permettent l'engagement ? Comment reconstruire un vrai sens de l'altérité ?

Dominique
Struyf et
Bernard
Pottier

Je vais vous présenter un cas clinique qui nous permettra d'y réfléchir⁴.

Vanessa vient me voir à 18 ans pour des troubles alimentaires et des difficultés d'études. Elle a perdu le contrôle de ses crises de boulimie et de sa capacité de réussir un examen. Il y a une force d'autodestruction en elle, qu'elle n'arrive ni à comprendre, ni à contrôler. Aux tests d'intelligence, elle réussit ce que personne ne réussit, mais elle rate ce que tout le monde réussit. En psychothérapie, elle comprend petit à petit que c'est la peur d'être dévalorisée qui la pousse à se détruire. C'est une façon de reprendre le contrôle. « Puisque je ne peux pas contrôler le regard de l'autre sur moi, son évaluation, je me mets moi-même en échec. Je contrôle ainsi mon échec ».

Après deux ans de travail, Vanessa guérit. Mais je reste inquiète à cause de ses relations amoureuses. Pour éviter de souffrir, Vanessa avait décidé de ne pas s'attacher aux garçons avec qui elle sortait. « Plus tard, j'aimerai vraiment quelqu'un. Maintenant, je veux seulement m'amuser. De toute façon, je dois partir à l'étranger pendant un an ».

4 Dominique STRUYF et Bernard POTTIER, *Psychologie et Spiritualité. Enjeux*

pastoraux, Coll. Donner Raison n° 35, Lessius, Bruxelles, 2012, 317 p., ici p. 213-214.

En limitant ses relations amoureuses au plaisir, Vanessa pensait se protéger elle-même de souffrances plus grandes. Je lui ai dit mon inquiétude lors du dernier entretien avant son départ à l'étranger : « En vous empêchant d'aimer, vous construisez des relations au sein desquelles vous êtes évaluée comme un objet qui procure plus ou moins bien du plaisir, et vous évaluez l'autre de la même façon. Or c'est cette peur d'être évaluée qui vous a rendue malade. Êtes-vous certaine que vous arriverez à aimer plus tard ? Est-ce que vous n'aurez pas de plus en plus peur d'aimer ? ».

Vanessa est revenue cinq ans plus tard, à cause de mes dernières paroles. Elle m'a dit : « Je n'ai pas arrêté de penser à ce que vous m'avez dit. J'ai essayé d'aimer un garçon pendant trois ans. Puis j'ai appris qu'il m'avait trompée depuis le début. Je ne veux plus vivre cela. Je me demande si je ne dois pas simplement décider de me consacrer à mon travail, et rester célibataire ».

Le travail de Vanessa lui procure beaucoup de joie. Elle voyage beaucoup. Elle se dépense sans compter, d'une façon très généreuse, et elle est heureuse. Le garçon qu'elle a aimé ne supportait pas qu'elle parte en voyage. Elle imagine que pour se marier, elle devrait renoncer à son travail. Mais pour le moment, elle est seule. Elle n'est pas amoureuse. Pour elle, le célibat est une bonne manière de réaliser ses rêves professionnels sans prendre le risque d'être à nouveau trahie, me dit-elle.

Dans son choix, il y a ce que l'on appelle des aspects défensifs : elle veut éviter un engagement douloureux dans une vie de couple qui lui fait peur. Dans son choix, il y a aussi des aspects de désirs positifs : elle s'engage dans son travail. Et elle a des relations d'amitié heureuses.

L'histoire de Vanessa peut illustrer comment la sexualité agie sans lien d'attachement à l'adolescence peut fragiliser le narcissisme et la possibilité de faire confiance à un autre.

6 • On dit souvent que le psychologue ou le psychiatre, à l'inverse du philosophe ou du théologien, a tendance à ramener la liberté humaine à des déterminismes qu'il peut identifier, dont il fait prendre conscience, et qui finalement réduisent fortement, ou même définitivement, la marge de responsabilité de la personne humaine. Entendez-vous ainsi votre action sur la liberté des patients : leur faire savoir que leur marge de liberté est réduite ? Ou au contraire concevez-vous votre travail de manière différente par rapport à cette question de la liberté de votre patient ?

Thème

Pour reprendre autrement la question de la liberté humaine, nous pouvons dire ceci. Lorsque nous faisons un travail de psychothérapie, nous prenons conscience des déterminismes qui nous habitent. Nous sommes des êtres limités par une série de facteurs incontournables : notre identité sexuée, notre pays, notre culture, notre éducation, notre histoire personnelle et l'histoire de notre famille, les traumatismes qui ont jalonné cette histoire, etc. Mais nous prenons aussi conscience en thérapie des richesses qui ont construit notre histoire, des ressources psychiques qui nous ont été transmises, de tout ce bien reçu qui nous permet d'être vivant.

C'est la prise de conscience de tout ce bien que l'on peut faire germer, qui va permettre une transformation des relations et de la vie intérieure.

La liberté qui peut se déployer en thérapie au-delà de tout déterminisme est une liberté de créativité relationnelle, intérieure et extérieure. Quel que soit le problème qui nous accable, la liberté relationnelle est toujours possible.

L'histoire de Monsieur Y. peut illustrer notre propos⁵.

Monsieur Y. est marocain, musulman. Il a épousé une Espagnole et ils ont trois enfants.

L'an dernier, Madame a demandé la séparation parce que Monsieur est trop absent. Il travaille la nuit et n'est presque jamais là le soir, en particulier le week-end. Madame n'en peut plus.

Monsieur me parle en pleurant de cette séparation, qu'il a acceptée parce qu'il comprend sa femme, même s'il trouve sa décision injuste. Il me dit aussi qu'il ne se remet pas de la mort de son père il y a cinq ans et qu'il se sent coupable vis-à-vis de lui. Il y a six ans, le père de Monsieur s'était opposé au mariage de son fils : « Mon fils, tu dois épouser une musulmane, sinon ton couple ne tiendra pas ». Il avait répondu : « Papa, c'est à cette femme-là que j'ai donné mon cœur. Je n'en désire pas d'autre et j'ai confiance en elle ».

Le père avait accepté le mariage et accueilli sa belle-fille malgré ses craintes. Mais il était mort un mois avant la naissance du premier petit-fils. Monsieur Y. se sentait coupable de cet échec conjugal en se souvenant des paroles de son père. Mais il disait aussi que grâce à cela, il avait décidé de ne pas chercher d'autre femme et de rester

*Dominique
Struyf et
Bernard
Pottier*

5 STRUYF et POTTIER, *Psychologie et Spiritualité. oc.*, p. 181-182.

fidèle à sa femme et aux paroles dites à l'époque à son père : « J'ai donné mon cœur à cette femme-là ».

Un an après la séparation, Madame fut très touchée par la fidélité de Monsieur et les efforts qu'il avait faits pour l'aider, elle et les enfants. Elle-même n'avait pas désiré rencontrer un autre homme et ils décidèrent de partir en vacances tous ensemble.

L'histoire de Monsieur Y. nous fait penser à l'apport de Boszormenyi-Nagy (1920-2007) en thérapie systémique⁶. Ivan Nagy, psychiatre américain d'origine hongroise, a développé une approche de l'éthique relationnelle axée notamment sur le concept de loyauté familiale. La loyauté, cette force régulatrice des systèmes humains qui en assure la cohésion et la continuité, peut être une ressource relationnelle intérieure très précieuse, lorsqu'elle s'exerce positivement comme le fait Monsieur Y., vis-à-vis tant de son père que de son épouse, dans une *légitimité constructive*. L'être humain se sent poussé à donner ce qu'il a reçu, par loyauté, comme par exemple lorsqu'on donne à ses propres enfants tout le bien qu'on a reçu de ses parents : alors on se sent bon et légitime et on se construit soi-même tout en construisant des relations fiables autour de soi. Par contre, lorsqu'on estime qu'on n'a rien reçu de la vie, qu'on a subi des injustices, la *légitimité* peut s'exprimer comme une vengeance différée : par cette *légitimité destructive* qu'on se sent le droit d'exercer, on réclame son dû à l'existence, on compense en rendant le mal pour le mal, plutôt que le bien pour le bien. Cette approche de Nagy me semble très utile pour l'interprétation de beaucoup de cas complexes rencontrés aujourd'hui dans notre pratique thérapeutique.

Thème

7 ● Est-ce que les événements qui secouent notre monde dans des domaines comme celui de la pédophilie ou du terrorisme, ont une influence sur les comportements psychologiques de certains jeunes, ou de leurs éducateurs, ou de leurs parents ? Est-ce que ces événements socio-politiques peuvent aussi être interprétés psychologiquement ?

Est-ce que la psychologie peut nous dire quelque chose pour favoriser le problème de l'éducation multiculturelle que nous connaissons actuellement dans nos pays à forte immigration étrangère, présentant également des différences religieuses ?

Oui, les événements qui secouent notre monde peuvent aussi être éclairés par les observations de Nagy sur les loyautés religieuses. La même loyauté qui permet à Monsieur Y. de rester fidèle à l'amour qu'il

a pour sa femme, malgré la séparation, peut conduire, à l'inverse, à des actes de *destruction*.

Pour rétablir une certaine justice, certains exerceront leurs loyautés religieuses et familiales par des actes de *destruction*. Mais là aussi, la thérapie contextuelle de Nagy nous enseigne à travailler sur la liberté qui existe chez tout être humain, pour autant que la société lui donne la possibilité d'exercer sa loyauté familiale et religieuse dans une *légitimité constructive*. Cela suppose de donner à tout être humain, et en particulier à ceux qui sont en situation précaire, la possibilité de « donner » à d'autres ce qu'ils ont reçu de leur pays, de leur religion, de leur culture⁷. Sans cette liberté de donner, la loyauté ne peut s'exercer que de façon *destructive*.

C'est le don qui construit, pour Nagy, le sentiment d'exister, la base narcissique nécessaire pour s'ouvrir à la possibilité de recevoir d'un autre, sans peur d'être détruit dans son essence par l'existence même de l'autre.

Conclusion

Vous venez de répondre à sept questions que je vous ai posées, pour éclairer de diverses manières le problème d'une éducation possible de la liberté à partir d'une intervention thérapeutique, psychologique, voire même psychiatrique. Vous nous avez tout de suite indiqué que les maladies psychiques, et la souffrance qu'elles entraînent, diminuent la liberté des personnes et les paralysent dans leur action, et surtout dans leur créativité. Or, la créativité est précisément ce qui donne du goût à la vie. Mais vous avez aussi insisté pour dés-individualiser la réflexion psychologique. Les maladies psychiques ne touchent pas que des individus, elles affectent aussi des groupes dans leur fonctionnement, que ce soient des institutions scolaires, des entreprises professionnelles, des congrégations religieuses, etc., les problèmes individuels et collectifs interférant, bien sûr, les uns sur les autres.

Dominique
Struyf et
Bernard
Pottier

Il faut même dire que la découverte de l'inconscient effectuée par Freud, qui est d'une importance capitale pour notre culture, doit absolument être élargie et dépasser le cadre de l'individu.

7 C'est ce que Pierre MANENT propose dans son livre *Situation de la France*, DDB, 2015, au chapitre 18 (p. 142-162) et notamment en invitant à un apport spécifique les cinq grandes « masses

spirituelles » qu'il voit en France: le judaïsme, l'islam, le protestantisme, l'Église catholique et l'idéologie des droits de l'homme (p. 156).

Car vous soulignez sans cesse l'importance des relations entre les individus, et au sein des groupes. C'est le terrain d'action privilégié de ce que l'on appelle la psychologie systémique, à laquelle vous vous êtes formée en parallèle avec l'enseignement plus classique de type psychanalytique.

La psychologie, prise dans sa généralité, est une science humaine qui ne répond pas du tout aux critères épistémologiques des sciences naturelles, mais bien plutôt aux critères des autres sciences humaines, comme la sociologie, l'histoire, l'ethnologie ou l'étude de la littérature. Ces sciences humaines évoluent en fonction des transformations de la société et à l'inverse, contribuent aux modifications de la société elle-même en l'éclairant sur ce qu'elle vit.

L'intervention thérapeutique, selon vous, cherche à proposer un modèle pragmatique pour transformer principalement les relations entre les individus. Et pour ce faire, tout d'abord, le thérapeute fait une alliance thérapeutique avec son patient en vue de reconstruire de nouvelles alliances et des relations plus saines que celles dont souffre le patient. C'est dans ce cadre qu'une liberté peut être retrouvée, du moins du point de vue de son fonctionnement. Car le thérapeute n'impose pas de valeurs et laisse choisir le patient dans l'exercice de cette liberté qu'ils espèrent reconstruire ensemble. Mais il ne faut pas se cacher que des options anthropologiques sont toujours sous-jacentes à tous les modèles thérapeutiques, comme dans toutes les sciences humaines d'ailleurs.

Enfin vous avez également souligné que les pathologies individuelles évoluent avec le temps. Elles semblent aujourd'hui beaucoup moins névrotiques qu'autrefois, et davantage narcissiques et régressives. En fait, ce n'est pas un bon signe pour la santé de notre société et de notre culture. La réflexion des psychologues et des psychiatres se tourne aussi vers les phénomènes de société comme le terrorisme et la radicalisation de jeunes qui se laissent enrôler dans des groupes extrémistes. Ces sciences disposent de certains outils pour détecter les mécanismes qui jouent dans les systèmes pervers et les manipulations de tous ordres qui peuvent dominer au sein des groupes et les faire dysfonctionner.

L'évolution de notre société va dans le sens d'une plus grande fragilité du lien à l'autre dans la durée.

Le but d'une intervention thérapeutique est toujours de transformer des liens fragilisés qui handicapent la liberté, des

Thème

relations abîmées qui génèrent le mal-être, et de reconstruire entre les humains des relations et des alliances fiables et durables, qui favorisent l'exercice de leur liberté profonde.

Bernard Pottier, jésuite, est théologien, philosophe et psychologue. Il enseigne à l'Institut d'Études Théologiques de Bruxelles et a été durant vingt ans curé d'une paroisse de la diaspora portugaise. Membre du comité de rédaction de Communio. Membre de la Commission Théologique Internationale et de la Commission d'étude sur le diaconat féminin.

Dominique Struyf est pédopsychiatre et psychothérapeute. Mariée et mère de cinq enfants, elle anime des sessions pour des personnes consacrées et enseigne également à l'Institut d'Études Théologiques de Bruxelles.

Les conditions de la liberté – Kant contre Kant Emilie Tardivel

« C'est d'une bonne éducation que naît tout le bien dans le monde¹. »

On pourrait considérer l'éducation comme une simple question idéologique, c'est-à-dire comme une simple application à l'expérience éducative d'une doctrine morale qui en constitue le présupposé ininterrogé. Dans les pages qui suivent, nous voudrions au contraire souligner le privilège de l'éducation sur toute doctrine morale systématique pour parvenir à une conception authentique de la liberté dans son rapport à la loi morale. Grâce à ce renversement de perspective, l'éducation peut alors apparaître comme ce qu'elle est : une question proprement morale, dont l'enjeu se rapporte directement, pour le dire comme Descartes, au bon usage de notre libre arbitre.

Pour ce faire, nous prendrons comme point de repère la pensée d'Emmanuel Kant. Outre ses trois *Critiques*, Kant est l'auteur d'une réflexion sur l'éducation, qui est issue des leçons qu'il a professées à l'Université de Königsberg durant plusieurs années, du semestre d'hiver 1776-1777 au semestre d'hiver 1786-1787. Le problème de l'éducation est pour lui très clair : il s'agit de savoir comment « concilier la soumission à la contrainte légale avec la capacité à se servir d'une liberté² ». L'éducation est d'abord pour Kant une éducation à la liberté, et plus exactement à l'autonomie, c'est-à-dire à une liberté qui trouve son accomplissement dans le respect de la loi.

La question est dès lors pour nous de savoir si le problème de l'éducation se réduit chez Kant aux modalités de notre autonomisation, ou s'il excède ce simple enjeu pratique. Une lecture un tant soit peu attentive des *Propos de pédagogie* (1776-1787) et de la *Critique de la raison pratique* (1788) montre une nette contradiction entre la réflexion de Kant sur l'éducation et sa doctrine morale : alors que la première reconduit intégralement l'homme à son éducation³, la seconde aboutit à l'idée inverse d'une auto-prédestination au bien ou au mal⁴, comme

1 E. KANT, *Über Pädagogik*, AK, IX, p. 448; trad. fr. modifiée P. Jalabert, *Propos de pédagogie*, Pléiade, t. 3, p. 1156 (noté UP).

2 *Ibid.*, p. 453; trad. fr. modifiée, p. 1161.

3 Voir *Ibid.*, p. 443; trad. fr., p. 1151.

4 Voir E. KANT, *Kritik der praktischen Vernunft*, AK, V, p. 99-100; trad. fr. L. Ferry et H. Wismann, *Critique de la raison pratique*, Pléiade, t. 2, p. 729-730 (noté KpV).

si l'éducation n'avait pas de prise sur une orientation morale décidée librement et antérieurement à toute existence.

Pour préserver la liberté de notre orientation morale, Kant est obligé de renoncer au caractère déterminant de l'éducation, comme si la reconduction intégrale de l'homme à son éducation annulait la liberté même de l'homme. Là où les *Propos de pédagogie* décrivent les modalités d'une éducation à la liberté, la *Critique de la raison pratique* ne parvient tout simplement pas à concevoir sa possibilité. L'éducation excède donc ici le simple problème des modalités de notre autonomisation, car elle témoigne des apories liées à l'approche systématique des questions pratiques, qui nous fait perdre, comme le dit Paul Ricœur, « un sens aigu des transitions et des médiations⁵ ».

Nous soutenons que Kant critique par avance sa propre doctrine morale à travers sa réflexion sur l'éducation. L'éducation apparaît comme la médiation qui permet de comprendre sur le plan de l'expérience (empirique) ce qui demeure radicalement inintelligible sur le plan des conditions formelles de l'expérience (transcendental) : les raisons qui motivent notre autonomisation, c'est-à-dire la conversion de notre liberté de choix en liberté *pour le bien*. Car la vocation de l'éducation réside très précisément dans ce que Kant appelle une « conversion de la manière de penser⁶ », conversion qui doit se réaliser à la faveur d'un « intérêt au plus grand bien du monde⁷ ».

L'ambivalence de la liberté

Les *Propos de pédagogie* sont traversés par une thèse tout à la fois théologique et anthropologique, qui consiste à dire que l'homme est « l'unique créature qui doit être éduquée », « du fait de son penchant pour la liberté⁸ ». Cette thèse présuppose non seulement l'effectivité de la liberté, mais aussi un écart originaire entre la liberté et l'autonomie. Or, d'un point de vue philosophique, ces deux présupposés ne vont pas de soi, comme Kant l'a lui-même montré. Dans la *Critique de la raison pure*, c'est l'effectivité de la liberté qui est remise en question. La liberté est l'idée que la raison se fait de son pouvoir de s'arracher à tout horizon spatio-temporel. Cette idée permet à la raison de se penser comme une cause indépendante de la causalité naturelle, une cause absolument inconditionnée⁹. Nous disons

5 P. RICŒUR, *Du texte à l'action*, Paris, Seuil, 1998, p. 277.

6 E. KANT, *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, AK, VI, p. 48; trad. fr. modifiée A. Philonenko, *La religion dans les limites de la simple raison*, Pléiade, t. 3, p. 65 (noté RGV).

7 UP, AK, IX, p. 499; trad. fr. modifiée,

p. 1203.

8 *Ibid.*, p. 441 et 443; trad. fr., p. 1149 et 1151.

9 E. KANT, *Kritik der reinen Vernunft* B, AK, p. 586; trad. fr. modifiée A. J.-L. Delamarre et F. Marty, *Critique de la raison pure*, Pléiade, t. 1, p. 1186 (noté KrV).

très précisément ici « se penser » et non « se connaître », car la liberté n'est jamais l'objet d'une expérience, dans la mesure où « l'absolument inconditionné ne se trouve pas du tout dans l'expérience¹⁰ ». D'un point de vue spéculatif, la liberté n'est donc nullement un fait, mais une simple idée non contradictoire.

Pour devenir l'objet d'une expérience, il manque à la liberté un fait qui en garantisse l'effectivité. C'est l'avancée de la *Critique de la raison pratique* : « La liberté est effective ; car cette idée se manifeste par la loi morale¹¹. » Contrairement à la liberté, la loi morale qui est en nous, c'est-à-dire la conscience morale¹², peut être l'objet d'une expérience qui suppose la liberté et donc l'impose. L'homme peut ne pas se déterminer arbitrairement, mais d'après une loi morale qui est la loi que la raison se donne à elle-même, et qui est en même temps la loi de notre nature humaine¹³. L'humanité en l'homme peut ne pas se déterminer selon une loi étrangère, mais selon sa propre loi, elle peut s'autodéterminer. Il convient cependant de souligner que seule l'autodétermination morale s'atteste dans la loi morale. La liberté comme autodétermination en général, la liberté de choix, qui consiste aussi bien à poser la loi morale qu'à s'y opposer, n'est pas pour autant garantie. Le problème reste donc de savoir si et comment s'atteste l'autre aspect de la liberté, c'est-à-dire ce « penchant pour la liberté » évoqué par les *Propos de pédagogie*.

Émilie
Tardivel

Comment la loi morale peut-elle attester la liberté tout entière, au-delà du pouvoir d'autodétermination morale (liberté morale) et du pouvoir d'autodétermination en général (liberté de choix) ? Dans la *Critique de la raison pratique*, Kant démontre que toute expérience morale requiert à la fois la liberté morale et la liberté de choix. Reprenons l'exemple qui clôt le § 6 du premier chapitre, où un homme est obligé sous peine de mort de porter un faux témoignage contre un honnête homme. Qu'il décide ou non de le faire, l'homme doit nécessairement admettre la possibilité d'y résister, c'est-à-dire de rompre avec la causalité naturelle en triomphant de son instinct de conservation. Cette possibilité manifeste une autre causalité : la liberté morale. Mais cette causalité ne s'impose pas, elle se propose seulement, et donc suppose encore une autre causalité : la liberté de choix. Comme l'explique Ferdinand Alquié, « toute expérience morale, comme expérience de l'autonomie, suppose à côté d'elle, et en même temps qu'elle, en liaison avec elle, corrélativement à elle, un renvoi à une autre liberté, celle de choisir pour ou contre la loi¹⁴ ».

10 *Ibid.*, p. 538 ; trad. fr., p. 1151.

11 KpV, AK, V, p. 4 ; trad. fr. modifiée, p. 610.

12 Voir UP, AK, IX, p. 495 ; trad. fr.,

p. 1199.

13 Voir KpV, p. 56 ; trad. fr., p. 645.

14 F. ALQUIÉ, *Leçons sur Kant*, Paris, La Table Ronde, 2005, p. 217.

Jusqu'ici, la *Critique de la raison pratique* étaye parfaitement la thèse théologique et anthropologique des *Propos de pédagogie*. À travers l'analyse de la loi morale, Kant parvient à montrer l'effectivité de la liberté, tout en maintenant un écart originaire entre la liberté et l'autonomie. Il y a toutefois une différence fondamentale entre les deux ouvrages, qui réside dans la manière de concevoir le processus d'autonomisation de la liberté: alors que les *Propos de pédagogie* en décrivent les modalités pratiques et historiques, la *Critique de la raison pratique* essaie de résoudre le problème sur le plan systématique et analytique. L'enjeu des deux textes est certes le même: appréhender le processus d'autonomisation de la liberté à partir de la liberté elle-même, afin d'éviter toute reconduction de ce processus à l'ordre de la nécessité naturelle. Mais les solutions diffèrent, dans la mesure où la *Critique de la raison pratique* privilégie une autonomisation déterminée par une « liberté pure » (sa motivation étant purement transcendantale¹⁵), tandis que les *Propos de pédagogie* mettent au jour ses motivations empiriques à travers l'expérience éducative.

Le mystère de la conversion

Commençons par la *Critique de la raison pratique* et voyons les problèmes que pose l'idée d'une autonomisation déterminée par une liberté pure. Cette idée ne signifie pas que l'autonomisation soit immotivée, mais que son unique motivation réside dans la loi morale elle-même. L'autonomisation résulte dans ce cas de la détermination de la volonté par la loi que la raison se donne à elle-même. Kant précise en même temps que cette détermination de la volonté par la loi morale est inintelligible: « La question de savoir comment une loi peut être par elle-même et immédiatement un principe déterminant pour la volonté [...] est une question insoluble pour la raison humaine, et qui revient à celle de savoir comment est possible une volonté libre¹⁶. » Rendre raison de la détermination de la volonté par la loi morale reviendrait à identifier cette dernière à une causalité de type empirique, à reconduire cette détermination à l'ordre de la nécessité naturelle, à la rabattre sur une forme de déterminisme, et donc à annuler la liberté de choix. Pour préserver cette liberté, il faudrait donc admettre l'inintelligibilité du choix pour ou contre la loi morale.

On ne peut ici passer sous silence les conséquences extrêmes de cette doctrine, qui trouvent leur sommet dans l'idée d'une auto-prédesti-

Thème

15 Nous ne minimisons pas le rôle du respect de la loi morale dans la détermination de la liberté. Mais la loi morale suscite en nous le respect que nous lui devons, si bien que le respect n'est qu'un sentiment pur, une motivation transcendantale. Voir *KpV*, AK, V, p. 76

et sq.; trad. fr., p. 700 et sq. Voir également *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, AK, IV, p. 400 et sq.; trad. fr. V. Delbos, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Pléiade, t. 2, p. 259 et sq. (noté GMS).

16 *KpV*, AK, V, p. 72; trad. fr., p. 696.

nation au bien ou au mal¹⁷. Autant la liberté de choix peut s'inscrire dans le temps, autant elle ne peut pas s'y changer, s'y transformer. Le caractère tout à fait paradoxal de cette approche systématique et analytique de la liberté consiste non seulement à concevoir une sorte de « fatalité... choisie¹⁸ », mais aussi à affirmer un pouvoir d'autodétermination, qui n'est qu'un pouvoir d'auto-prédestination, et non un pouvoir d'auto-conversion. L'homme pourrait s'auto-prédestiner au mal, mais il ne pourrait pas s'auto-convertir au bien, comme si notre liberté de choix ne pouvait connaître aucun changement, pas même un changement procédant d'elle-même, comme si elle était radicalement atemporelle, anhistorique. L'inintelligibilité de notre orientation morale et la non-convertibilité de notre liberté de choix sont par conséquent les revers d'une même médaille : l'ahistoricité de la liberté, qui est transposée de manière ininterrogée de la *Critique de la raison pure* à la *Critique de la raison pratique*.

C'est autour du problème de l'historicité que se noue la contradiction entre le plan spéculatif et le plan pratique. Cette contradiction a aussi une dimension interne à la *Critique de la raison pratique*, puisqu'à la deuxième scolie du § 8 Kant dit que l'auto-conversion au bien est possible pour tous et en tout temps : « Remplir le commandement catégorique de la moralité est en tout temps au pouvoir de chacun¹⁹. » Dans les *Propos de pédagogie*, le présupposé majeur de la réflexion de Kant réside également dans l'historicité de la liberté, qui assure l'auto-convertibilité de l'homme en tant que créature. Que l'homme, en tant que créature, doive être éduqué et donc puisse l'être, cela suppose qu'il puisse librement se convertir au bien, c'est-à-dire se perfectionner : « Derrière l'éducation se cache en effet le grand mystère de la perfection humaine²⁰. » Si la perfection de l'homme est un mystère, ce n'est pas seulement parce qu'elle est un idéal dont la réalisation est impossible à l'échelle individuelle et incertaine à l'échelle collective ; c'est aussi et avant tout parce qu'elle implique une auto-conversion, qui présuppose l'historicité de la liberté.

Émilie
Tardivel

L'historicité de la liberté signifie que l'existence humaine crée a la possibilité de se transformer, de se convertir dans l'histoire. Cette conversion est mystérieuse, parce qu'elle s'apparente à une auto-recréation de cette existence, auto-recréation qui est absolument incompatible avec l'idée de sa permanence substantielle. Pour penser l'historicité de la liberté, il faut

17 Voir *supra* note 4.

18 C. SERBAN, « La possibilité pratique selon Kant : qu'est-ce qui est "en mon pouvoir (in meiner Gewalt)" et qu'est-ce qui ne l'est pas? », *Actes du XI^e congrès international de la Kant-Gesellschaft*,

Pise, 22-26 mai 2010, p. 667.

19 *KpV*, AK, V, p. 36-37 ; trad. fr. modifiée, p. 652.

20 *UP*, AK, IX, p. 444 ; trad. fr., p. 1152.

rompre avec toute application du principe métaphysique de substantialité à l'existence humaine créée. Celle-ci peut se convertir dans le temps à partir de motivations empiriques, mais elle demeure libre de ne pas s'y soumettre. Les motivations empiriques ne sont pas des déterminations nécessaires. L'art de l'éducation consiste toutefois à identifier les motivations empiriques les plus déterminantes, pas seulement dans l'absolu, mais aussi relativement au tempérament de chaque enfant. Aussi n'est-il pas nécessaire de recourir à l'idée d'une auto-prédestination pour expliquer les effets contradictoires d'une même éducation : une même éducation peut parfaitement avoir des effets contradictoires, à partir du moment où elle applique les mêmes règles à des tempéraments différents.

La culture du bien commun

Dans les *Propos de pédagogie*, la corruption de la volonté de l'enfant n'est pas avant tout attribuée à l'enfant lui-même, mais au défaut de discipline²¹. L'éducation doit donc d'abord se fonder sur son apprentissage : l'enfant doit être discipliné par l'opposition d'une résistance à sa volonté, à l'image d'un arbre qui ne pousse droit qu'en pleine forêt, parce qu'on lui résiste, et qu'il s'efforce d'aller trouver l'air et le soleil au-dessus de lui²². Mais Kant défend également l'idée qu'il ne faut pas briser la volonté de l'enfant. Il dénonce à la fois l'inefficacité et l'immoralité d'une telle pratique²³. Bien qu'il n'évoque pas Luther ni Francke, Kant s'oppose ici clairement au modèle luthérien et piétiste d'éducation qui préconise, à l'inverse, de briser une volonté individuelle qui a été corrompue par le péché originel²⁴. Kant est ici plus proche du pédagogue hussite Comenius, qu'il ne cite pas non plus, mais dont il reprend notamment la comparaison avec des fleurs : « La nature y a donc bien déposé des germes, et seule importe la manière convenable de semer ou de transplanter pour provoquer en elles le développement de ces germes²⁵. »

Par rapport à la *Critique de la raison pratique*, la force des *Propos de pédagogie* consiste notamment à concilier l'intelligibilité du choix contre la

Thème

21 Voir *Ibid.*, p. 460-461 ; trad. fr., p. 1167.

22 Voir *Ibid.*, p. 448 ; trad. fr., p. 1156.

23 Voir *Ibid.*, p. 460-461 et 480 ; trad. fr., p. 1167 et 1185.

24 M. LUTHER dit en effet : « La volonté individuelle des enfants doit être brisée. » Voir « Sermon von der guten Werken » (1520), dans *Sämmtliche Werke*, vol. 20, Erlangen, C. Heyder, 1829, p. 256. A. H. FRANCKE soutiendra la même idée : « Avant toute chose, il importe de briser la volonté individuelle naturelle. » Voir « Kurzer und einfältiger Unterricht

[...] » (1702), dans A. H. Francke's *Pädagogische Schriften*, Langensalza, H. Beyer, 1876, p. 19.

25 Voir *UP*, AK, IX, p. 445 ; trad. fr., p. 1153. On trouve la même métaphore chez COMENIUS, dans *La grande didactique* (1633), Klincksieck, Paris, 1992, chap. 16. Le lien explicite entre Kant et Comenius (1592-1670) semble être le pédagogue allemand Basedow (1724-1790), que Kant cite dans les *Propos de pédagogie* et dont il mentionne le *Methodenbuch* (1770) dans son premier cours de pédagogie.

loi morale et la liberté pour le mal. Le choix du mal devient intelligible, même s'il demeure non nécessaire du fait de la liberté, car on peut en identifier la source : « La non-soumission de la nature à des règles est l'unique source du mal²⁶. » C'est pourquoi le premier objectif éducatif est de soumettre la volonté de l'enfant à la règle : ce que Kant appelle l'éducation physique. Mais cette soumission n'est pas une fin en soi, elle doit aboutir à une libre adhésion à la règle, puis à une libre adhésion au précepte : ce que Kant appelle l'éducation morale²⁷. Dans cette perspective, on peut désigner une autre source de corruption, qui découle de la critique que Kant adresse au modèle luthérien et piétiste d'éducation : l'excès de discipline. L'art de l'éducation consiste par conséquent à user avec prudence de la règle et du précepte : « On élève les enfants de façon pernicieuse en accomplissant leurs volontés, on les élève de manière erronée en allant à l'encontre de leurs volontés et de leurs désirs²⁸. »

Au juste milieu entre défaut et excès de discipline, il faut ajouter une autre condition de la bonne éducation qui peut paraître étonnante sous la plume de Kant. À la différence des *Fondements de la métaphysique des mœurs* qui critiquent tout recours à l'exemple en matière morale²⁹, les *Propos de pédagogie* enjoignent aux éducateurs de toujours essayer de montrer l'exemple, « car, ici comme partout, l'exemple est tout-puissant et affermit ou ruine le bon précepte³⁰ ». Le défaut et l'excès de discipline ainsi que le mauvais exemple peuvent rendre compte du mépris et de la haine de la loi, sans pour autant annuler la liberté de choix, ni la destination naturelle de l'homme au « plus grand bien pour le monde³¹ ». Les *Propos de pédagogie* permettent ainsi de comprendre ce qui demeure inintelligible dans la *Critique de la raison pratique* et *La religion dans les limites de la simple raison* : la radicalité du choix du mal pour le mal. Plus que la simple méchanceté qui suppose encore l'autorité de la loi, ils mettent en lumière la perversion de la volonté de l'enfant à partir de la mauvaise éducation, qui remet en question l'autorité même de la loi³².

Émilie
Tardivel

Ce que dissimule la définition kantienne de la loi, et ce que manifestent les *Propos de pédagogie*, c'est qu'avant de se donner la loi à elle-même, la raison la reçoit d'une autre raison, la volonté d'une autre volonté, et qu'elle peut mal la recevoir. La loi n'est pas avant tout un fait de la raison, mais le fait d'un don, don qui advient des parents, des professeurs, de la société, et en premier lieu de Dieu. Kant insiste en effet sur la source

26 *UP*, AK, IX, p. 448 ; trad. fr., p. 1156.

27 Voir *Ibid.*, p. 452 et 455 ; trad. fr., p. 1159 et 1162.

28 *UP*, AK, IX, p. 479 ; trad. fr., p. 1184.

29 Voir *GMS*, IV, p. 409 ; trad. fr., p. 269.

30 *UP*, AK, IX, p. 486 ; trad. fr.,

p. 1190.

31 Voir *Ibid.*, p. 499 ; trad. fr. modifiée, p. 1203.

32 Pour la critique du manque de radicalité du « mal radical » chez Kant, voir J.-L. MARION, *Au lieu de soi. L'approche de saint Augustin*, Paris, PUF, 2008, p. 244-245.

providentielle de la loi, qui ordonne de s'engager pour le bien commun au détriment de notre intérêt particulier : « La Providence a voulu que l'homme dégagât le bien de lui-même, et elle déclare en quelque sorte à l'homme : "Engage-toi dans le monde"³³ ! ». » À partir de cette source, il devient alors possible à Kant d'énoncer un principe éducatif favorisant la culture de la loi et du bien commun : l'enseignement à donner à l'enfant, c'est d'agir selon la volonté de Dieu³⁴, un Dieu qui commande d'obéir tant aux lois civiles (*Lettre aux Romains XIII*, 1) qu'à la loi naturelle (*Lettre aux Romains II*, 14³⁵). Pour susciter l'amour de la loi, il ne faut donc pas se fonder d'abord sur la loi, mais sur l'amour lui-même³⁶.

Une lecture croisée des *Propos de pédagogie* et de la *Critique de la raison pratique* aura montré que l'éducation n'avait rien d'une simple question idéologique, de la simple application à l'expérience éducative d'une doctrine morale qui en constitue le présupposé ininterrogé³⁷. La question de l'éducation se rapporte au contraire directement au grand problème de toute doctrine morale : le problème de la liberté. Mais elle s'y rapporte de manière non systématique, si bien que le philosophe a toujours tendance à la reléguer en marge de sa réflexion. C'est toutefois à partir de cette marge que les apories d'une approche systématique des questions pratiques deviennent pensables.

Thème

Les *Propos de pédagogie* reposent sur l'idée d'une convertibilité de l'homme en tant que créature. L'idée même d'éducation requiert que l'existence humaine créée soit convertible tant au mal (corruptibilité)

33 UP, AK, IX, p. 446; trad. fr., p. 1153. Voir aussi : *ibid.*, p. 499; trad. fr., p. 1203.

34 Voir *Ibid.*, p. 495; trad. fr., p. 1199.

35 Dans la *Lettre aux Romains II*, 14, la loi naturelle n'est pas une autre loi que la loi de Dieu, mais le fait de faire naturellement la loi de Dieu : « Quand des païens, sans avoir de loi, font naturellement ce qu'ordonne la loi, ils se tiennent lieu de loi à eux-mêmes, eux qui n'ont pas de loi. » C'est sans doute à ce verset que Kant se réfère, quand il affirme que « La loi divine doit apparaître en même temps loi naturelle, car elle n'est pas arbitraire. » Voir UP, AK, IX, p. 494; trad. fr., p. 1199. Quant à la *Lettre aux Romains XIII*, 1, il s'agit de l'injonction à se soumettre aux lois civiles : « Chacun doit se soumettre aux autorités qui exercent le pouvoir. Car toute autorité vient de Dieu ; celles qui existent ont été établies par lui. » Voir le motif correspondant

chez Kant : *ibid.*, p. 481-482; trad. fr., p. 1186-1187. Pour une étude du rapport entre les deux versets, nous renvoyons à notre ouvrage intitulé *Tout pouvoir vient de Dieu. Un paradoxe chrétien*, Paris, Ad Solem, 2015.

36 Kant semble en convenir à la fin de la troisième partie de *La religion dans les limites de la simple raison* : « En accord avec [l'amour de la loi] ce serait dans la religion un principe de foi que le suivant : "Dieu est amour". » Voir RGV, AK, VI, p. 145; trad. fr., p. 177.

37 Nous avons en ce sens remis en question la thèse d'Alexis PHILONENKO : « Les *Fondements* proposaient les formules de l'éducation, il revenait à la *Critique de la raison pratique* de leur donner un fondement scientifique. » Voir E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Vrin, 1997, introduction par A. Philonenko, p. 11.

qu'au bien (perfectibilité). Elle suppose aussi que cette convertibilité relève de motivations empiriques, sans y être réductible. Si l'éducation perd son statut décisif dans la *Critique de la raison pratique*, c'est précisément parce que la séparation systématique du transcendantal et de l'empirique interdit de penser une quelconque action extérieure sur la liberté de l'homme pour qu'elle reste liberté. L'existence humaine créée est absolue, c'est-à-dire permanente et indépendante.

Les *Propos de pédagogie* remettent en question la permanence et l'indépendance de l'existence humaine créée, son absolutité, sa substantialité. Ils nous invitent à concevoir de manière non métaphysique cette existence – ce que confirme la critique du modèle luthérien et piétiste d'éducation. Libérée du poids de toute prédestination, chaque existence humaine créée est envisagée comme oscillant entre les deux pôles du caractère de l'espèce : transcendantal (la destination naturelle au bien) et empirique (le penchant naturel au mal). Le but de l'éducation consiste à « fonder un caractère³⁸ », c'est-à-dire à régler chaque existence humaine créée sur le caractère transcendantal de l'espèce.

Quant aux modalités pratiques, elles résident avant tout dans la règle, le précepte et l'exemple, entendus de manière chrétienne. La prudence avec laquelle Kant conseille d'user de la règle et du précepte rappelle en effet la *Lettre aux Colossiens* III, 20-21 : « Enfants, obéissez à vos parents, voilà ce que le Seigneur attend de vous. Parents, n'exaspérez pas vos enfants, de peur qu'ils ne se découragent » ; tandis que l'exemple par excellence est expressément identifié au Christ : « C'est ainsi par exemple que la religion chrétienne enseigne moins l'humilité qu'elle ne rend humble, parce [que l'homme] trouve en elle l'obligation de se comparer avec le suprême modèle de perfection³⁹. »

Émilie Tardivel, née en 1980, mariée, un enfant, est maître de conférences à la Faculté de philosophie de l'Institut catholique de Paris et directeur scientifique déléguée de la Chaire Bien commun. Elle a publié aux éditions Vrin, en 2011, un ouvrage sur la philosophie de Patočka, La liberté au principe, qui a reçu le prix La Bruyère de l'Académie française 2012. En 2015, elle a fait paraître aux éditions Ad Solem un essai de philosophie politique intitulé Tout pouvoir vient de Dieu. Un paradoxe chrétien.

38 *Ibid.* p. 481 ; trad. fr., p. 1186.

39 *UP, AK, IX*, p. 491 ; trad. fr., p. 1195.

L'école de la liberté Silvio Guerra

Entretien avec Silvio Guerra, directeur-adjoint du Lycée Charles de Foucauld à Paris. Propos recueillis par Christophe Bourgeois

- Vous enseignez l'italien et exercez des responsabilités dans un établissement qui accueille des jeunes issus d'horizons culturels et sociaux très différents. Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs parcours scolaires ?

Je vois, de manière très générale, une première difficulté pour ces jeunes : accepter de ne pas se construire tout seuls. Chez ces générations nées avec les nouvelles technologies et les réseaux sociaux existe l'illusion de pouvoir se construire seul : l'adulte n'est plus considéré mais réduit au rôle d'attribuer des notes ou d'autoriser à faire telle ou telle chose. Tout se passe comme si ces jeunes n'avaient plus besoin de médiation. C'est la question que je me pose : pourquoi n'ont-ils plus besoin d'adultes ? Comment puis-je restaurer ce rapport éducatif, ce rapport de confiance avec les adultes ?

Évidemment, il y a un autre problème qui tient aux structures spécifiques de l'école en France : tout le système est voué à fournir une sorte d'élite, pour faire rentrer les plus méritants dans les « grandes écoles ». Or les jeunes auxquels je m'adresse sont aux marges de ce système, par tradition familiale ou culturelle. Leur culture n'est pas « travailler pour réussir ». Il faut les aider à trouver une motivation et à s'accorder le droit d'être ambitieux ; il faut leur dire : vous êtes capables. Voilà une seconde difficulté : comment trouver des adultes, non seulement des professeurs mais aussi des parents et des éducateurs, qui les aident à prendre conscience de leurs capacités ?

Je crois enfin que l'école doit sortir d'un mensonge – sinon, elle ne sera plus crédible : on vient à l'école pour apprendre. Une très grande partie de ce que l'on apprend à l'école, on peut le trouver *en ligne*. Si je dis à un jeune : « Viens au lycée pour apprendre ce que tu dois savoir pour avoir ton bac », je ne suis pas tout à fait honnête avec lui. Au contraire, à travers les apprentissages, le jeune doit découvrir quel est son chemin sur le plan humain et scolaire, quels sont ses talents, pour être en mesure de trouver une voie qui lui corresponde. Je tiens cependant à préciser que je ne souscris absolument pas aux réformes ministérielles qui prônent

« l'élève au centre du système », « le socle commun des connaissances » ou retiennent comme slogan « apprendre à apprendre ».

Les formules que vous venez de citer montrent que les débats sur la place du savoir à l'école sont souvent piégés. Beaucoup estiment qu'après les dérives d'un certain pédagogisme qui se méfiait des « savoirs savants », il faudrait remettre la connaissance et l'instruction au cœur de l'institution scolaire. Que voulez-vous dire exactement en affirmant que si l'école promet à l'élève d'apprendre elle entretient le mensonge ?

Il y a deux problèmes.

Tout dépend d'abord de ce qu'on entend par connaissance. Aujourd'hui, nous sommes prisonniers d'une hypocrisie : d'un côté, on affirme que le savoir accentue la discrimination sociale ; de l'autre, on encourage l'acquisition d'une somme de connaissances pour accéder à une certaine position sociale. Évidemment, cela ne va plus de soi. Les observateurs le disent et les statistiques le confirment : pris dans sa globalité, le système scolaire actuel développe les inégalités. Je défie toute institution d'arriver à « freiner » le parcours jusqu'au bac d'un jeune qui rentre en 6^e, même s'il sait à peine lire et écrire.

Thème

La question se pose d'ailleurs bien différemment dans les écoles situées au centre de Paris ou dans les quartiers « favorisés » et dans celles qui sont aux marges de la capitale – je parle de Paris car c'est la réalité que je connais mieux et je ne porte pas de jugement de valeur sur ce décalage. Je constate avec amertume que le discours de l'Éducation Nationale sur « l'égalité des chances » est purement théorique et qu'il ne change en rien les réalités du « terrain ». Au contraire, il ne fait que les figer. Heureusement, grâce à des équipes d'enseignants et de responsables, il y a bien des exceptions.

Il y a un second problème. Les tests Pisa montrent que les élèves français ont beaucoup de connaissances. Mais ils ne savent pas s'en servir et ne parviennent pas à les mettre en relation. Je pense donc que la vraie question est beaucoup plus profonde. Que fait-on des connaissances et du savoir ? En vue de quoi et en vue de qui apprend-on ? Je partirais de l'étymologie : *sapere* a un rapport au savoir mais aussi à la *saveur*. Ce n'est pas un jeu de mots. Dans quelle mesure ce savoir permet-il d'illuminer l'intelligence de l'élève et lui permet-il de connaître une plus grande partie de la réalité ? Aujourd'hui nous transmettons des contenus souvent détachés d'un sens ; le savoir devient alors abstrait et insipide. Dans le sens claudélien, *connaître* est lié à une *naissance* : la connaissance de l'objet élargit la réalité et par là notre capacité à comprendre le réel. Depuis dix ans, au contraire, dans l'enseignement secondaire on a introduit la

notion de « compétences ». C'est sous-entendre que le jeune possède déjà un savoir et que le professeur (dans ce cas, il faudrait parler de l'animateur) est là pour surveiller son accès au savoir. Je reviens sur ce que je vous disais au début de notre dialogue ; dans ce cas, un élève peut se demander pourquoi il doit passer par un adulte, et surtout par l'école, pour apprendre ce qu'il sait déjà. Si nous lui disons, « oui, mais tu as besoin malgré tout du lycée », nous lui mentons.

Les difficultés de l'école ne tiennent donc pas seulement au fait que l'ascenseur social ne fonctionnerait plus. Iriez-vous jusqu'à parler d'une « crise de l'école » comme Hannah Arendt parlait d'une « crise de la culture » ?

Il y a crise parce que notre époque est en pleine transformation. Il faut comprendre que nous ne vivons pas seulement une crise politique, économique ou institutionnelle – tout ça ce sont des « farandoles » comme dirait Péguy – mais une crise éducative majeure qui dépasse largement les frontières de l'école. C'est une question pour nous tous : avons-nous encore quelque chose à communiquer à nos jeunes, qui vaille la peine non seulement d'apprendre mais aussi de vivre ?

Hannah Arendt montre qu'il y a un aspect positif dans une crise ; elle « nous force à revenir aux questions elles-mêmes », elle requiert « des jugements directs ». Au contraire, elle « ne devient catastrophique que si nous y répondons par des idées toutes faites, c'est-à-dire par des préjugés¹ ». Cela vaut pour notre crise éducative.

Silvio
Guerra

On voit que la conception encyclopédique du savoir liée à la culture des Lumières semble dépassée et notre école, dont cette culture est la matrice, est la première à payer le tribut. En un sens, cette crise est salutaire ; elle nous oblige à nous demander ce qui est vraiment nécessaire pour que les jeunes vivent de manière intégrale ce que nous sommes en train d'apprendre et d'expliquer. Je crois que cette intégralité ne passe pas par une transmission des connaissances détachées de leur signification. Personnellement, je rêve que les jeunes me demandent : pourquoi m'enseignez-vous cela ? À quoi ça sert ? C'est au professeur de lui dire : cela ne sert strictement à rien dans l'immédiat mais c'est indispensable pour que tu comprennes que la réalité est plus complexe que ce que tu crois déjà connaître. Tel est pour moi l'enjeu de tout acte éducatif vérifiable. Don Giussani, parmi d'autres définitions possibles de l'éducation, retient celle d'un théologien autrichien, Jungmann : éduquer signifie *introduire à la réalité totale, intégrale*. Il ajoute : « Cette réalité n'est jamais totalement affirmée si l'on n'affirme pas l'existence de sa signification². »

1 H. ARENDT, *La crise de la culture*, Gallimard, Folio Essais, 1989, p. 225.

2 *Le risque éducatif*, Nouvelle Cité, 2006, p. 65-66

Je vais vous donner un exemple : il y a plus d'un an, le père Hamel était assassiné. Le parcours de ses assassins devrait nous interroger : ils voulaient partir combattre en Syrie. On les rattrape deux fois, en Allemagne puis en Suisse. Or que leur propose-t-on ? De suivre une formation professionnelle. C'est-à-dire de retrouver un système qui les a exclus plusieurs fois et dont eux-mêmes ne veulent plus. Ces gens sont prêts à donner leur vie pour une cause aussi radicale et on leur propose une formation professionnelle. Ce décalage est très grave. Comment peut-on penser qu'il suffit, devant une telle exigence, de leur apprendre un métier ? Et si on cherche à leur transmettre aussi un surcroît de « valeurs » par un camp de déradicalisation, qu'espère-t-on ? À leurs yeux, nous, adultes, ne sommes pas crédibles.

Comment redonner cette saveur et ce sens ? Vous semblez dire que notre modèle pédagogique est périmé. Cela signifie-t-il que l'enseignement secondaire doit renoncer à des pratiques traditionnelles qui privilégient la maîtrise de l'écrit, le recours à l'abstraction, la parole magistrale ?

J'en suis presque persuadé. Mais peu importe, à la limite, les techniques pédagogiques que nous échafaudons. L'essentiel est dans le travail de médiation effectué par le professeur.

Thème

Aujourd'hui, un jeune, souvent, sait rarement parler : je veux dire par là qu'il ne parvient plus à faire le lien entre ses sentiments, ses émotions et les mots qui les expriment. Ce n'est pas seulement un défaut de lecture : c'est plutôt une sorte d'enfermement ou de ghettoïsation de son esprit. En ce sens, l'école contribue parfois à former de véritables handicapés scolaires. C'est cela qui doit nous faire réfléchir : comment permettre aux jeunes de mettre en relation cette vie intérieure – « le maître intérieur » dirait saint Augustin – avec ce qu'ils apprennent et avec le monde qui les entoure ? Je crois que l'apprentissage du dialogue avec eux doit jouer un rôle fondamental : leur apprendre à exprimer ce qu'ils ressentent, les introduire à la richesse du vocabulaire, à l'art des nuances, à la psychologie si fine des personnages d'un Flaubert ou d'un Stendhal, voilà le défi.

On peut susciter cette curiosité de plusieurs manières. Je vais vous donner un exemple, qui est aussi une exception. Depuis 26 ans, grâce au financement du Rectorat, à une fondation privée et à l'Odéon-Théâtre de l'Europe, deux professeurs de mon établissement proposent un atelier théâtre pour 40 élèves de la 6^e à la 1^{re}. C'est une expérience éducative très forte car ces professeurs prennent les élèves les moins « favorisés », issus souvent d'un milieu culturel très pauvre pour qui faire du théâtre est du temps perdu. Au terme d'un travail acharné, ces élèves qui n'ont jamais mis le pied au théâtre se retrouvent sur les planches de l'Odéon à interpréter des pièces du répertoire. Et il ne s'agit pas d'une « repré-

sentation de fin d'année » : cela coûterait trop cher et ne déplacerait pas 800 personnes. Les anciens élèves se le rappellent encore, dix ou vingt ans après. Comment est-ce possible ? Parce que ces deux professeurs ont non seulement du talent mais un souffle, voire un « charisme » qu'ils savent communiquer aux élèves. Le « discours Éducation Nationale » a peur du charisme : il préfère le nivellement par le bas.

En 2000, une chercheuse de l'université de San Francisco avait demandé à Don Giussani quel était le plus grand défi pour les éducateurs au début du *xxi*^e siècle. Voici ce qu'il répond : « *La question qu'un éducateur doit se poser n'est pas : « Que dois-je faire ? » ou : « Comment agir ? », mais : « Que suis-je ? » »*. Pour lui, c'est de cette question que peut naître quelque chose, une « présence nouvelle » qui peut initier des jeunes à « la grandeur pour laquelle le cœur de l'homme est fait ». Pour que cette grandeur le fasse vibrer, il faut qu'il la découvre de manière concrète car il faut qu'elle lui apparaisse comme « pertinente par rapport à sa vie³. »

Je me rends compte que nous sommes toujours tentés de mesurer ce que nos élèves savent, de nous demander si le programme est bien appliqué pour décrocher le bac... Mais on oublie cette question fondamentale : en quoi ce que je leur transmets les rend-il capables de s'ouvrir à toute la réalité ?

Silvio
Guerra

La réflexion à mener porte donc davantage, selon vous, sur le sens existentiel de l'enseignement que sur les techniques pédagogiques ?

Tout à fait. Comme vous le savez, le *studium*, d'où vient notre mot étude, peut renvoyer en latin à l'amour. Je m'appuie sur cet exemple pour éveiller chez les élèves cette question : êtes-vous capables d'étudier la physique, le français, les maths comme vous aimez votre copine, votre chanteur ou chanteuse préféré (e), votre équipe de foot ? C'est parce que vous murissez cette affection que vous apprendrez vraiment et de manière efficace. Je veux dire par là que l'attention – ou la tension – d'un éducateur est de provoquer la liberté du jeune, jusqu'à ce que ce dernier ait envie de vérifier la justesse de ce qu'on lui dit et d'effectuer un travail « critique », c'est-à-dire d'éprouver ce qui est bon et qui fait sens. Comme le dit saint Paul : « Vérifiez tout : ce qui est bon, reprenez-le » (1 *Thessaloniens* 5, 21).

Dans cette aventure, c'est aussi l'enseignant qui s'expose. Je me souviens d'un de mes bons élèves qui avait peu à peu changé d'attitude : il était moins investi, voire provocateur. Quand je lui demandai pourquoi, il me dit : « Vous aimez l'italien. Ça se voit dans vos cours et je me

3 *Ibid.*, p. 151-152.

sens aussi obligé de les aimer comme vous. Mais moi, j'ai décidé que je ne les aime plus. Je veux me sentir libre».

Vous voyez : la communication d'une notion ou d'un savoir est toujours une communication de soi. Quand cette communication existe, l'élève ne peut pas rester indifférent, il ne peut pas se contenter d'apprendre passivement, ou d'apprendre pour faire plaisir, pour avoir une bonne note et contenter ses parents... Sa liberté va prendre position. C'est alors qu'il commence à étudier librement et c'est cela, à mon avis, la vraie réussite scolaire.

Je vais poser une question naïve: est-il vraiment possible d'inverser la tendance? Je pense à ces lieux où l'on a le sentiment que l'échec scolaire est presque une fatalité. Est-il vraiment possible de donner ce goût à un jeune qui ne croit plus à l'intérêt du savoir, à l'autorité d'un enseignant ou à l'utilité de l'école? Le professeur doit-il essayer de plaire et de séduire pour y parvenir?

Il ne s'agit pas de séduire ni d'être démagogue. Il ne s'agit pas non plus de revenir aux pratiques d'autrefois : il est vain de vouloir avancer en regardant dans le rétroviseur. Aujourd'hui comme hier, l'éducateur doit être à la hauteur du défi que lui lance le jeune.

Thème

Je vois l'école comme un fleuve. Un fleuve est le contraire d'un marécage, car il est limité par des berges. Mais ces limites permettent justement au fleuve de prendre toute sa puissance et d'affronter les obstacles qui jalonnent nécessairement son cours. Notre défi, aujourd'hui, est de sortir du marécage dans lequel nous nous enfonçons et de reconstruire ces berges. Cette puissance existe bel et bien : un jeune peut pressentir l'intérêt du savoir ; il faut savoir l'accompagner sur ce chemin de découverte ; c'est d'abord lui-même qu'il découvre. Je me dis souvent : suis-je conscient que j'ai devant moi de futurs médecins, de futurs juges ou avocats, de futurs électriciens... des personnes qui s'occuperont de moi et dont je vais avoir besoin ? Je ne sais pas si nous prenons conscience qu'entre un éducateur et un jeune il y a des responsabilités différentes mais une destinée commune. Si nous en prenons conscience, nous trouverons, j'en suis certain, la force de repartir.

Don Giussani affirmait ainsi que « la compassion dont nous sommes [...] l'objet doit devenir sujet, je parle de la compassion et de l'affection que le mystère de Dieu porte à chacun de nous ». Cela signifie pour lui qu'aimer « c'est agir en sorte que sa propre plénitude, sa propre réalisation coïncide avec l'affirmation de l'autre⁴ ». C'est un texte admirable, auquel même un professeur laïc peut souscrire. Quand cette dyna-

mique réciproque s'instaure, on est dans les conditions qui permettent réellement d'étudier pour transmettre. Plus encore, toutes les difficultés, voire les conflits, deviennent l'occasion d'approfondir cette relation. Pour moi, un éducateur – et donc aussi un professeur – n'est pas seulement celui qui me dit ce qu'il faut que je sache, il est celui qui, par l'estime qu'il leur porte, accompagne ses élèves dans leur apprentissage.

Don Giussani, que vous citez, affirme qu'il faut assumer et non éluder le «risque éducatif». Comment voyez-vous la place de l'échec dans l'itinéraire d'un élève?

Pour ma part, je m'interroge beaucoup sur le concept de réussite. Comment peut-on mesurer une «réussite» sur le plan éducatif? À quel moment et avec quels critères? Les diplômés? La morale? Péguy donnait un exemple éclairant: si l'on veut apprendre à nager à un jeune enfant, après l'avoir mis dans un bassin d'eau, il faut mettre notre main sous son ventre. Si on l'enlève trop rapidement, l'enfant risque de couler. Si on la garde trop longtemps, il n'apprendra pas à nager. Le facteur «temps» est donc fondamental dans le processus éducatif. Qui peut établir un bilan, un terme? Au nom de qui et de quoi?

J'ai porté à bout des bras pendant trois ans une jeune fille, dont la situation familiale était digne d'un roman de Zola: son père avait rendu folle sa mère, hospitalisée dans un service psychiatrique. C'était une fille très douée mais sans aucun appétit scolaire, constamment fuyante. Pendant son année de Terminale, elle avait fait six tentatives de suicide; cette descente aux abîmes s'était conclue avec l'arrestation de son père, deux mois avant le bac; elle était mineure et devait veiller sur une sœur de 14 ans. Je l'ai appelée chaque fois qu'elle ne venait pas au lycée, je l'ai encouragée à terminer son année, même si sa priorité était d'abord de survivre. Elle s'est présentée à la première épreuve du bac avant de disparaître et j'ai alors perdu tout contact avec elle. J'étais pris par un sentiment d'échec et d'impuissance. Il y a six mois, elle est venue au lycée, radieuse, avec une boîte de chocolats. Elle avait décroché son bac l'année suivante et était inscrite en BTS. Voici ce qu'elle m'a dit à propos de cette nouvelle vie: «Tout cela, c'est grâce à vous car vous m'avez toujours encouragée et cru en moi».

Silvio
Guerra

Don Giussani m'a appris que bien des éducateurs manquent l'étape nouvelle et décisive que constitue l'adolescence. Cette cécité peut conduire à des réactions qui altèrent, voire compromettent la personnalité, que ce soit par un certain type de rébellion ou, au contraire, par une certaine forme de docilité et de conformisme. Quel est le risque nécessaire, indispensable au déploiement d'une personne? Il y a bien entendu chez certains jeunes des gestes totalement déraison-

nables; mais il peut y avoir aussi la volonté de leur part de vérifier ce qui a été transmis. Ce second risque est au cœur de l'acte éducatif car il permet à la liberté de se déployer. Il est absurde qu'un éducateur ait peur de l'échec. Cela veut dire, d'une certaine manière, qu'il a oublié sa propre expérience.

N'êtes-vous pas en train de trop demander à l'école? Croire que l'école doit donner des raisons d'exister et de vivre, n'est-ce pas une utopie? Plus encore, cette école que vous décrivez ne risque-t-elle pas d'être une sorte de sanctuaire totalement isolé, par rapport aux structures familiales, sociales, peut-être communautaires dans lesquelles évoluent les jeunes?

Précisément, je me bats contre une dissociation entre apprentissage et éducation qui touche aussi bien les adultes que les jeunes. À cause de cette séparation dont Péguy témoignait déjà en 1904⁵, nous sommes arrivés aujourd'hui à tout miser sur l'école, à accepter que tous les autres corps sociaux que vous citez démissionnent. C'est vrai que la charge confiée à l'école est devenue disproportionnée et insupportable. Mais qui a le courage de regarder la crise éducative que nous vivons dans sa globalité? On se contente de critiquer telle ou telle autre réforme scolaire, des moyens insuffisants, des situations scolaires critiques. Cette gestion à court terme empêche de voir que l'école agit comme un révélateur, alors que ces jeunes seront les citoyens de demain.

Thème

C'est à cause de cette paralysie que l'école est devenue un sanctuaire. Malheureusement, pour beaucoup de jeunes, le lycée est devenu comme leur seule « famille », parce qu'ils ne voient pas leurs parents lorsqu'ils rentrent le soir, parfois même le week-end. Beaucoup sont soumis à des tensions très fortes – des tensions culturelles notamment. Le seul lieu où ils peuvent être accueillis et considérés est leur lycée.

Cette situation engendre chez certains professeurs une forme de mécontentement: « Je ne suis pas un éducateur » disent certains, « Je ne peux pas porter tout le poids d'une société tout seul ». Dans un certain sens, je les comprends – surtout vu le prix qu'ils sont payés. Mais on ne peut pas renoncer à l'espoir que l'école, même dans les situations les plus difficiles, puisse laisser au moins une trace, qu'elle interfère d'une certaine manière dans la trajectoire humaine d'un jeune.

5 « Les crises de l'enseignement ne sont pas des crises de l'enseignement; elles sont des crises de vie », *Pour la rentrée*, in

Œuvres en prose complètes, Paris, Gallimard, t. I, p. 1390.

Selon vous, celle que l'on a parfois coutume d'appeler « l'école libre » porte-t-elle bien son nom ? Dispose-t-elle d'atouts spécifiques pour éduquer à la liberté ? Doit-elle faire entendre sa différence plus nettement ou se remettre en question ?

On ne sait plus trop comment appeler cette école aujourd'hui. « École catholique » passe mal et peut être interprété comme une revendication identitaire. « École privée sous contrat d'association avec l'État » serait dans l'absolu une bonne formule mais là aussi les malentendus sont nombreux : puisqu'ils paient, certains parents exigent en retour la réussite et, en cas d'échec, en rendent l'école seule responsable. Le risque est évidemment que cette école-là devienne simplement un enseignement laïc augmenté d'un certain nombre de « valeurs » – sans que l'on sache à quoi celles-ci se rattachent : certains parleront d'égalité, d'autres de l'Évangile – mais on ne verra plus vraiment la différence.

« École libre » est finalement une bonne formule, si elle ne signifie pas le retour défensif à un certain passé mais plutôt un espace à protéger. On pourrait alors vraiment parler de « sanctuaire » au sens où l'école libre serait le lieu où les jeunes pourraient faire, par l'étude, au-delà de la dichotomie entre réussite et échec, l'expérience authentique de leur liberté et découvrir que le sens de leur existence n'est pas prédéterminé. Dans un monde de plus en plus organisé contre celui qui perd, cette école libre pourrait incarner la véritable catholicité de l'école.

Silvio Guerra, né en 1964 à Vérone, marié, deux enfants. Après des études de littérature française et de la littérature comparée à l'université de Bologne et de Paris IV, il est enseignant d'italien et directeur-adjoint du Lycée Charles de Foucauld à Paris. Il était jusqu'en août 2017 le responsable pour la France du mouvement Communion et Libération.

Jean-Noël
Dumont



Liberté dans l'école

Thème

Le propre de l'école est d'instruire, ce que l'on ne demande pas à la famille ou aux mouvements de jeunesse. Elle donne des savoirs utiles et des compétences, enseignements qui sont confiés à des personnes diplômées et rémunérées, des professeurs. Si la nation consacre une bonne part de ses efforts à l'école, ce n'est pas d'abord pour l'épanouissement des enfants mais pour le service de la collectivité qui a besoin de citoyens compétents en divers domaines et responsables. Qu'on la dise « républicaine » ou « napoléonienne », son organisation signale en tous points que ses fins sont collectives et qu'elle est un instrument du pouvoir. Ceux, nombreux, qui expriment la nostalgie de l'école républicaine avec ses deux marronniers et ses latrines au fond de la cour ne peuvent oublier que cette école a été conçue pour faire des soldats et les épouses des soldats. Comment, alors, parler de l'éducation de la liberté, sauf à dire que l'homme n'est libre que pour autant qu'il est citoyen ? Les initiatives libertaires qui ont voulu saper cet édifice du pouvoir poursuivaient les mêmes fins puisque, dénonçant une culture dominante, elles voulaient elles aussi, par l'école, construire une société nouvelle avec des enfants qui ne connaissent pas le joug. Ainsi, républicaine ou libertaire, l'école sert encore des fins collectives. La culture reçue à l'école est instrumentalisée aussi bien par ceux qui veulent transmettre que par ceux qui veulent innover, elle n'est pas perçue d'abord comme éducatrice de la liberté. Aussi la liberté à l'école est-elle souvent, avec beaucoup de naïvetés, versée dans le périscolaire, le facultatif, le récréatif. Mettre l'activité libre à la périphérie, n'est-ce pas avouer que l'enseignement n'est pas par lui-même émancipateur ? Le pédagogue s'interrogera encore sur les moyens d'accès à la connaissance, ici plus encadrés ou là plus spontanés. L'aveu caché est le même : le savoir n'est pas porteur de liberté par son contenu, seulement par les méthodes.

Mais il y a une contradiction à approcher la question de la liberté en termes de moyens et de méthodes, de dispositifs : la liberté advient-elle au bout d'un processus, est-elle un résultat ? Il est clair que toute réflexion sur l'éducation à la liberté se heurte à cette contradiction : s'il y avait des moyens pour façonner une liberté, elle ne serait qu'un produit. On voit ainsi que les fins collectives poursuivies par l'école accentuent fortement cette contradiction qui consiste à prétendre « faire des hommes libres ». Il faut en conclure qu'on n'éduque pas à la liberté, ce qui ferait de celle-

ci un résultat, mais on éduque une liberté. Mieux: on n'éduque qu'une liberté et le professeur doit avoir la conviction que c'est le savoir comme tel qui éduque une liberté dans l'appétit de la vérité. Toute feinte, comme les tentatives de faire entrer la connaissance par le jeu, porte l'aveu que le savoir ne serait pas par lui-même libérateur. Or ces feintes sont elles-mêmes des manipulations. Seule la vérité, idéalement exonérée des alternatives de la crainte et de la séduction, répond aux attentes de la liberté.

Aussi l'école éduque-t-elle en tant qu'elle instruit. L'objectivité du savoir, la cohérence de l'argumentation, la rigueur des corrections comportent un appel plus libérateur que les méthodes qui voudraient faire passer ces exigences en douceur. La vérité est à choisir mais elle ne laisse pas de place au choix, ce qui conduit bien des étourdis à penser que l'imaginaire déploierait plus de liberté que le rationnel. Un professeur, méfiant par métier devant les attraits de la rêverie, parie au contraire que l'acquisition des savoirs, le bon usage des règles logiques et de la langue sont des chemins de liberté. La tentative d'instruire en plaisant porte un désaveu sourd de l'instruction et tend à l'enfant un piège qui ressemble beaucoup à de la manipulation. Témoin d'une exigence rigoureuse de qualité, dispensé de plaire, le professeur émancipe l'enfant de ses préjugés mais aussi des rêveries qui l'alourdissent. Telle est ou devrait être la part de l'école à l'éveil d'une liberté: le goût de la vérité, l'émerveillement devant l'intelligibilité du monde.

Jean-Noël
Dumont

Socrate et les sophistes : vérité ou méthode ?

L'école éduque en tant qu'elle instruit. Dans la salle de classe la question posée n'est pas « qu'est-ce qui marche ? » mais « qu'est-ce qui est vrai ? » Le conformisme des parents inquiets ou des étudiants ambitieux (leurs enfants...) les enferme dans la première question. De manière plus ou moins élégante, l'école finit souvent ainsi par donner les « clés de la réussite » sous forme d'A B C, de fiches, de mémos. Le surligneur remplace l'écriture. La question de la vérité sera ainsi ratée en même temps que sera domestiquée la liberté.

Quels sont les chemins de la réussite ? Quelle est la voie d'excellence ? Cette question est bien celle qui fit le succès des sophistes auprès des jeunes ambitieux et de leurs familles. Technicien de la parole, expert en recettes, le sophiste est celui qui détient les clés de la réussite, entretenant la confusion du rationnel et du procédural. Les sophistes continuent aujourd'hui de faire leur réclame dans les transports en commun où la multiplication des publicités pour les officines de la réussite dit assez l'échec de notre école. À la question des sophistes – quels sont les chemins de la réussite ? – Socrate oppose la question de la vérité. En conversant avec les élèves des sophistes que sont Calliclès,

Phèdre ou Alcibiade, Socrate dénonce deux effets de l'attention exclusive apportée aux procédures : le conformisme et le scepticisme. Les deux vont ensemble dans l'aveu fatigué du relativisme qui livre l'esprit à la tyrannie de l'opinion. Tels sont les effets d'une école qui attache plus d'importance aux compétences qu'aux contenus.

La question de Socrate à ses interlocuteurs revient toujours à demander quelle est l'excellence recherchée. Ce que l'on traduit souvent par vertu. Cette question occupe encore nos écoles, et les plus grandes ! La reproduction des procédures, la maîtrise des compétences en vue du succès façonnent finalement des esprits dociles que l'exigence de vérité maintiendrait dans l'impertinence. La technique rend docile et décourage l'interrogation, c'est ce que fait remarquer Alain lorsqu'il compare l'apprenti à l'élève¹. On admire certes la probité de l'apprenti, on peut opposer son sérieux à la désinvolture de l'élève si souvent verbeux. C'est que l'apprenti est tenu par son outil et par la pièce qu'il ne saurait boussiller par fantaisie. Cette pièce de bois exige par elle-même l'application qui s'ajuste, aussi trouve-t-on plus de gravité et d'humilité dans l'atelier que dans la salle de classe. Ces vertus sont belles, mais elles forment des esprits prudents. Plus étourdi et souvent plus bavard, l'élève peut oser, il ne gâche que du papier. Alain commente : « Partout où se montre l'outil, il s'établit une règle en forme d'objet, et un esprit de soumission et même de crainte, car l'outil blesse le maladroit. ». Les sophistes, et nos pédagogues, traitent tout discours scientifique ou littéraire comme une procédure et distillent au fil des recettes un conformisme inavoué.

Thème

Lorsque le souci de la réussite remplace la quête de vérité, le conformisme ouvre le chemin du scepticisme. C'est bien ce que dénonce Socrate chez les sophistes, dont l'attention exclusive aux méthodes induit une indifférence à la vérité. Le caractère aporétique des dialogues conduit à comprendre que la vérité n'est pas un produit fini délivré au terme d'un processus, résultat d'une technique que tous seraient capables d'acquérir. La maïeutique de Socrate et la théorie de la reminiscence qui l'accompagne soulignent que chacun est seul devant l'exigence de vérité, qu'il faut pour cela de l'audace et bien des échecs.

Si l'école contribue à l'éducation d'une liberté c'est en tant qu'elle permet la question de la vérité, seule au principe de toutes les impertinences. L'école est même sans doute le seul lieu où cette question peut se poser avec assez de liberté. Tel est – ou devrait être – l'honneur de l'école, d'être ce lieu délivré du souci, le seul où peut se poser la question du vrai. L'élève qui lève le doigt ne se demande pas ce qui marche mais ce qui est vrai et par cette seule question il soulève la dalle des résignations

et des conformismes. Il ne convient pas que d'autres soucis viennent brouiller le discours et si l'école doit être, dit-on, un sanctuaire, c'est celui du silence qui dissipe les rêveries et dispose à l'attention.

Les bons parents soucieux de la réussite de leurs enfants ne s'y sont pas trompés : faisant alliance avec les politiques démagogues, c'est Socrate qu'ils ont fait condamner. Non pas les sophistes qu'ils méprisent tout autant mais rémunèrent grassement pour que leurs fils aient une bonne situation.

Socrate ou les sophistes ? La vérité ou la procédure ? On reconnaît cette alternative qui est encore la nôtre, on la retrouve dans les débats autour du pédagogisme qui forme finalement des esprits dociles et laissent jouer, quoi qu'ils en disent, la fatalité des héritages. Le sceptique suit sans inquiétude les parcours fléchés et les modes, son indifférence à la vérité tarit les sources de l'indignation aussi bien que celles de l'admiration.

Descartes : le doute ou l'admiration ?

Sanctuaire disposé pour laisser croître le goût du vrai, l'école est vraiment comme l'indique l'étymologie, ce lieu de « loisir » exonéré du souci. On n'éveille pas une liberté par le souci ou l'ambition mais par le désir.

Jean-Noël
Dumont

Mettre la vérité en jeu entraîne une mise en crise de ce que l'on croyait savoir, comme le manifeste encore l'ironie socratique. On l'a assez observé : le professeur ne s'adresse pas à des ignorants mais à des esprits prévenus, aussi la question de la vérité passe-t-elle par la mise en crise du déjà-connu et du déjà-pensé. Ceci est vrai dans toutes les disciplines y compris l'éducation physique qui doit effacer les mauvais plis de l'habitude. Tel est le beau risque de l'école, risque que peuvent ignorer les familles et les communautés : la parole fait entrer dans le champ du discutable, fait vaciller les croyances. Ce n'est pas sans malentendus que l'on demande aujourd'hui à l'école d'être le lieu de la transmission, car elle doit commencer par mettre en péril le crédit accordé aux opinions les plus vénérables. La muette coutume est un bon chemin de transmission parce qu'elle va sans dire, l'enseignement, lui, commence où naît la question. La classe est ainsi sans cesse traversée par des exigences apparemment contradictoires : transmettre et interroger, recevoir l'héritage le plus assuré et ne rien accepter sans examen.

Quelques pédagogues croient échapper au dilemme en se présentant comme eux-mêmes en proie à la plus grande perplexité et se disent dépourvus de certitudes. Ils se croient ainsi socratiques et veulent disposer l'élève à « penser par lui-même » en lui refusant tout modèle. C'est un malentendu car l'adulte dépourvu de conviction décourage

par avance toute envie de s'interroger. Est-ce l'absence de certitude qui a conduit Descartes sur les chemins de la pensée ? Son doute est sans perplexité, aussi peut-on se mettre à l'école de l'audace de ce « cavalier français qui partit d'un si bon pas ».

Comment l'école peut-elle faire entrer tout savoir dans le champ du discutable et ouvrir l'appétit à la vérité ? La dialectique de l'admiration et de l'interrogation se joue dans la salle de classe, elle tient de l'étonnement et non de la perplexité. Comme le doute, en effet, l'étonnement desserre l'étau des pensées habituées, mais il contient déjà en lui-même les promesses de la réponse. « L'admiration est une subite surprise de l'âme qui fait qu'elle se porte à considérer avec attention les objets qui semblent rares ou extraordinaires », écrit Descartes². Passion toute libre qui ouvre à l'attention et au désir de connaître.

C'est par l'admiration que l'école dénoue la contradiction de la transmission et de l'interrogation. Apprendre la langue par les plus beaux textes, et les plus difficiles, apprendre l'histoire par les témoins de la liberté que sont les héros, apprendre la science par l'émerveillement de la découverte. On suit trop paresseusement le mot de Weber sur le « désenchantement du monde », comme si l'*à quoi bon* et le *ce n'est que*... achevaient l'histoire de la science. Il serait impossible alors à l'école de donner le goût de la liberté. Le professeur partage plutôt l'émerveillement d'un monde intelligible, émerveillement qui donne du mouvement pour aller plus loin. Quiconque se voit confier une classe doit se cabrer contre toute prétendue culture de l'absurde qui casse le ressort de la liberté. Un enfant qui ne serait pas passé par ce seuil de l'émerveillement devant le savoir succomberait assez vite aux effets spéciaux d'un fantastique de pacotille, véritable redescente dans la caverne. C'est bien la peine de parler de « désenchantement » si c'est pour livrer les esprits aux paresse de l'imaginaire !

L'admiration produit l'attention. On connaît de Simone Weil les admirables *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'Amour de Dieu*. Ce texte devrait être donné à tout jeune professeur, croyant ou incroyant. En bonne élève d'Alain, Simone Weil voit dans l'attention le fruit de tous les enseignements. Non pas la concentration soucieuse et inefficace, mais la libre disposition de l'esprit lavé de tout souci et de toute rêverie. « Bien qu'aujourd'hui on semble l'ignorer, la formation de la faculté d'attention est le but véritable et presque l'unique intérêt des études. » L'attention n'est pas ici la volonté, ni l'effort, encore moins le souci qui fait froncer les sourcils : « L'attention consiste à suspendre sa pensée, à la laisser disponible, vide et pénétrable à l'objet. » Ainsi il

Thème

ne devrait pas être possible de faire des études sans que cela redresse les corps et informe les conduites : peut-on étudier Racine et, sorti de la salle de classe, être négligé et grossier ? On s'attriste de voir des universitaires faire des études érudites sur les plus grands esprits et vivre par ailleurs en goujats. Qu'ont-ils appris ? Que peuvent-ils enseigner ?

L'école éduque une liberté dans la mesure où elle fait entrer dans un monde sensé. Certes ce monde est imparfait et souillé, mais il n'est pas absurde : la science comme l'art ne cessent de le dire. Aussi une liberté peut-elle avoir le goût de s'y engager. À travers la culture donner à aimer ce monde, telle est la vocation de l'école. Hannah Arendt affirme ainsi que tout professeur, qu'il le veuille ou non, est responsable du monde devant les nouveaux venus. « Qui refuse d'assumer cette responsabilité du monde ne devrait ni avoir d'enfants ni avoir le droit de prendre part à leur éducation³ ». Autant dire que l'école accompagne la liberté de l'enfant par la liberté du professeur. On peut reprendre ici le mot que Clémenceau dirigeait contre les congrégations : seuls des esprits libres peuvent former des esprits libres.

À quoi bon des professeurs ?

Comment une liberté advient-elle à elle-même ? Par la confiance, qui est le contraire du souci. La confiance est la forme naturelle et inchoative de la foi, celle qui libère de toute servitude. Or la confiance passe par les personnes : il convient donc de s'aviser qu'une école est habitée par des professeurs. À la question : qu'est-ce qui éveille une liberté ? Il est une seule réponse : une autre liberté. Il faut bien parler alors du professeur et de sa liberté. Beaucoup semblent le tenir pour l'agent d'une administration : qui songe encore qu'il est un homme de passion et de culture ? Pourtant chacun de nous porte en lui le souvenir de deux ou trois professeurs qui ont fait retentir l'appel de la liberté. Ils n'ont pas pratiqué l'abstention, ils n'ont pas appliqué des circulaires. Le peu d'audace que nous avons, nous savons que nous le leur devons.

Jean-Noël
Dumont

On se plaît à dire que l'éducation d'une liberté ne va pas sans autorité. Cet apparent paradoxe est devenu une banalité. Mais trop souvent on justifie l'affirmation par la nécessité d'un cadre, de limites. Une liberté bien ordonnée devrait accepter les bornes bien nécessaires pour marquer le chemin. Et on hoche sagement la tête... mais ce n'est pas d'autorité qu'on parle alors, plutôt de discipline. L'autorité du maître, elle, ne marque aucune limite, elle fait bien plutôt entendre une aspiration illimitée. Il est sans doute possible qu'un code soit bien nécessaire aux

3 H. ARENDT, *La crise de la culture*, Paris, collection folio/essais, p.243.

intersections, mais l'autorité est source d'obligation, non d'interdit. Est une autorité celui qui parle en son propre nom: tel est le maître dont la culture est vivante et non séquencée en fiches, tel est l'adulte dont la conscience est généreuse. La confiance ouvre le chemin de la liberté. Mais toute confiance donnée vient d'une confiance reçue. Les rouages d'une administration sont au contraire perçus comme l'engrenage hiérarchique des soupçons, chacun faisant subir à ses subordonnés la directive à laquelle il se soumet. On sait que les élèves détestent ces professeurs qui daubent sur l'institution et se font leurs complices: comme le petit chef, ils s'abritent derrière la hiérarchie qu'ils feignent de désapprouver tout en répercutant les directives. La culture d'un professeur éveille la liberté quand elle coule vraiment de lui-même comme d'une source.

Il étonne. Ce qui étonne ce n'est pas sa question, mais l'audace de sa réponse. Cela ne signifie pas que l'élève adoptera cette réponse ainsi imposée comme par endoctrinement. Si elle vient d'une autorité, c'est-à-dire d'un homme libre, la réponse n'appelle pas la répétition du slogan mais la question. C'est la réponse qui appelle la question, car le professeur qui répond donne le goût de s'interroger. Comment donnerait-il ce goût l'adulte qui, piteusement, se flatte de n'avoir aucune réponse? Marguerite Lena, dans une de ces formules dont elle a le secret, nous donne à penser que *nos élèves ne nous demandent pas d'avoir des réponses mais de répondre.*

Thème

Lever les yeux

Ainsi il n'y a pas, il ne peut pas y avoir, de culture de l'absurde. Toute forme, même balbutiante, proteste contre le non-sens. Aussi un acte de foi sous-tend-il l'enseignement. Le professeur, dans l'humble enceinte de la salle de classe, est ainsi un témoin de l'espérance, parce qu'il initie au monde des formes et des signes. À quoi bon en effet une culture mutilée du goût de la vérité, de l'inquiétude du sens? Par la biologie ou la littérature, les mathématiques ou l'histoire, c'est toujours la question du sens que rencontre l'élève. Que vaudrait un enseignement qui tairait ou reporterait ces questions? Comment une école peut-elle éveiller les esprits si elle est muette sur la question de Dieu, de notre destinée? Si, par son silence, elle disqualifie objectivement ces questions qui pourtant sont au principe de toute quête de l'intelligence? En reléguant les questions les plus essentielles au rang de l'opinion, l'école contredit gravement la vérité, elle condamne bien des esprits à quêter des réponses dans des dévotions fascinées et irrationnelles.

L'école ne peut être un lieu d'éveil de la liberté que si elle lie les questions de la connaissance aux aspirations spirituelles qui les mettent en mouvement. Un enseignement qui se veut complet ne peut pas, sans contredire l'honnêteté intellectuelle la plus élémentaire, être muet sur

la destinée de l'homme et les questions métaphysiques. S'il suffisait d'engranger des connaissances utiles, un ordinateur peut suffire. À quoi bon un professeur si les questions que fait naître le cours de biologie sont renvoyées aux préférences subjectives et aux coutumes du week-end ?

Dans son admirable discours prononcé au Collège des Bernardins, rappelant qu'un collège était un lieu d'étude monastique, Benoît XVI a bien montré que les études portent toutes l'inquiétude de Dieu. Déchiffrer les signes de ce monde, de ce temps, c'est cheminer patiemment du signe à ce qu'il signifie. On peut bien penser alors qu'une culture athée est impossible et s'épuiserait vite, car elle condamne à plafonner l'esprit, à traiter les signes comme arbitraires. À quoi bon l'art, alors ? À quoi bon la science ? Le ricanement qui semble traverser l'époque contemporaine comme la musique d'une culture de mort le laisse penser : le monde ne gagne pas en saveur et en couleur quand on en a évincé Dieu. Que faisaient les jeunes moines dans ce collège ? demande Benoît XVI : « Des choses secondaires, ils voulaient passer aux réalités essentielles, [...] derrière le provisoire ils cherchaient le définitif⁴ ».

Une culture qui refuse de prendre au sérieux la quête de Dieu affaiblit le ressort de la liberté : « Une culture qui renverrait dans le domaine subjectif, comme non scientifique, la question concernant Dieu, serait – dit Benoît XVI – la capitulation de la raison [...]. Ce qui a fondé la culture de l'Europe, la recherche de Dieu et la disponibilité à l'écouter, demeure aujourd'hui encore le fondement de toute culture véritable⁵ ». Apprendre les signes, interpréter, c'est tout le programme de l'école. On a vu que ce programme éveille la liberté. Aussi n'est-ce pas sans inquiétude qu'on constate le caractère éminemment politique d'une école au service de la nation ou de l'État. Cette démarche interrompt à mi-chemin l'éveil de la liberté en remplaçant l'attente de Dieu par le service de la collectivité. En bornant les curiosités, une laïcité mutilante a souvent remplacé Dieu par l'État.

Jean-Noël Dumont, né en 1947, agrégé de philosophie, ancien professeur de classes préparatoires à Sainte-Marie à Lyon, est fondateur du Collège Supérieur. Dernières publications : HOUELLEBECQ, la vie absente, Manucius, Collection « Le Marteau sans Maître », 2017 ; Pour une alternative catholique, Cerf, Collection Actualité, 2017.

4 Discours du pape BENOÎT XVI, *Au monde de la culture*, Collège des Bernardins, Paris, 12 septembre 2008.

5 *Ibid.*



La présente étude a pour objet de manifester, en retrait des slogans médiatiques et socio-politiques contextuels, l'intérêt structurel que représentent l'enseignement et la recherche théologique dans l'Université. On laissera de côté les arguties contradictoires, commodes ou niaises telles que: «L'enseignement de la théologie permet de connaître les diverses traditions culturelles» ou bien: «Les données religieuses relèvent de la sphère privée», pour rejoindre le fond du problème et sa longue chaîne de difficultés. La première d'entre elles semblerait, aux

yeux de certains, concerner l'impossible rapport entre la revendication de savoirs expérimentés d'une part et ce qui apparaît comme une obéissance servile à une réalité invisible d'autre part. Mais l'on vient de relever ici le degré zéro du problème. Pour tenter de dépasser les oppositions sommaires d'un laïcisme qui n'est que laïcité dévoyée, et d'un intégrisme fondamentaliste qui n'est que caricature théologique, nous ferons droit, chemin faisant, dans l'inspiration du cardinal John-Henry Newman, à quatre types de problématiques distinctes et conjointes.

1. La théologie comme science rationnelle

La théologie procède de l'une des quatre rationalités qui déterminent l'univers du pensable, avec la raison philosophique, la raison scientifique et la raison esthétique. Comme telle, elle se livre dans l'*universalité* à même l'*historicité*.

Sa spécificité, dans ce jeu rationnel, n'apparaît que si l'on prête attention aux lois de son émergence historique et à ses métamorphoses successives. En effet, si le lexème *theologia* a été forgé par Platon dans la *République* (Livre II, 379c) en tant que discours (critique) sur le dieu, son usage grec connaîtra une extension de sens dont le stoïcisme est l'une des plus fortes expressions philosophiques.

Mais, la théologie étant tenue pour une discipline de païens à l'aube du christianisme, saint Augustin se revendiquera d'abord philosophe, tout comme, avant lui, saint Justin ou saint Jean Chrysostome. Il faudra attendre le v^e siècle avec Denys le Pseudo-Aréopagite, puis Boèce au vii^e siècle mais surtout Abélard au xii^e siècle pour que la «théologie», subvertie par l'intelligence de la foi, occupe comme discipline une place éminente à l'intérieur du christianisme et instruisse son expression rationnelle. Elle décline alors ce qu'elle est encore aujourd'hui: une science critique et systématique portant sur la Révélation biblique, son inspiration propre, sa tradition, ses effets

1 Conférence donnée à l'université du Luxembourg le 11 septembre 2017 à l'invitation du Département «Luxembourg School of Religion and Society».

ecclésiaux et sociaux. De ce strict point de vue, la théologie est de facture *chrétienne*. La question de savoir si les autres religions ont une théologie n'est pas aussi simple que ce qu'en suggère la vulgate. Les religions comportent certes *a minima* une théologie au sens étymologique dans la mesure où elles possèdent un discours du Dieu (et pas seulement sur le divin). Mais en tant que discours à distance méthodologique de ses objets, certes inspiré par ces objets, la théologie n'a pas trouvé domicile au sein de toutes les religions, certaines mêmes, telle la tradition juive, l'excluant. La théologie ainsi millénaire est indissociable de son partenariat avec la philosophie dont sa propre méthode critique en vue de la vérité et sa recherche de sagesse sont en partie issues. En partie seulement car si la théologie chrétienne a pu voir le jour en vertu de la rencontre entre le message évangélique et la philosophie grecque, elle fut inspirée par la recherche de sagesse qui traverse déjà la Bible, notamment au sein de son corpus sapientiel.

C'est donc de ce double point de vue, celui de la recherche de vérité et de sagesse, que la théologie s'est faite science depuis les temps médiévaux, consacrée comme telle mais de ma-

nière différenciée, par le monde monastique, par Albert le Grand puis par Thomas d'Aquin; et c'est de ce double point de vue que se pose la question de la place de la raison théologique à l'Université.

À vrai dire, ce serait un comble pour la théologie que de mendier ici quelque espace académique puisque c'est elle et la philosophie médiévale qui sont à la source de ce que nous appelons «université». L'Université apparut comme telle aux *xii^e* et *xiii^e* siècles dans plusieurs villes d'Europe: Bologne, Paris, Oxford, Salamanque. L'université «médiévale» était une communauté réunissant professeurs et étudiants. Elle constituait une fédération d'écoles où chaque maître gardait pleine autorité à l'intérieur de sa propre école; elle vivait ainsi à l'abri de toute ingérence du pouvoir politique. Ce dernier accordait et garantissait aux enseignants le droit et la liberté de délivrer leur enseignement (*licencia docendi*). Thomas d'Aquin, singulièrement mais non exclusivement, s'attacha à défendre l'autonomie de la philosophie et de son enseignement. Celle-ci devint en quelque sorte maîtresse chez elle, le théologien la sollicitant, voire la favorisant, et l'articulant à ses raisonnements.

2. La théologie dans le dialogue interdisciplinaire

La théologie universitaire est aujourd'hui enseignée dans les cinq continents, ou bien dans le cadre d'universités publiques, ou bien dans le cadre d'universités catholiques – il faudrait y ajouter les universités d'obédience «orthodoxe» ou «protestante» instituées sur un large

spectre intra-confessionnel. Cette double inscription universitaire de la théologie ne crée pas de conflits connus, mais elle génère des tensions fécondes au nombre desquelles celle qui concerne le rapport entre sciences des religions et théologie. La théologie isolée risque de se position-

ner comme discours déductif d'une révélation pré-donnée; les sciences des religions isolées risquent, par leur exercice d'objectivation, de soumettre les religions aux méthodologies ainsi qu'aux concepts pré-formés donc exogènes au phénomène religieux. La tension entre théologie et science des religions préserve donc une double attention à la religion en tant qu'objet mondain, et en tant que phénomène irréductible à toute entreprise d'objectivation.

Il faut avancer d'un pas car la théologie, loin de répugner au dialogue avec les autres rationalités, les requiert et les stimule. Elle reconnaît *systématiquement* à l'exercice philosophique, ce depuis les temps médiévaux eux-mêmes redevables de schèmes patristiques, un plan d'actualité spéculative, se laissant ins-

truire par son champ d'investigation. Elle reconnaît également et critique-ment aux sciences humaines, subsé-quentement aux sciences des religions, une compétence propre qui a directement à voir avec l'élucidation vérifiée mais toujours hypothétique des faits empiriques, sociaux, culturels et religieux. Elle reconnaît non moins – et la stimule – l'intelligence esthétique comme exercice et puissance de sensibilisation à des champs de vérités, à des moments d'illumination sur les chemins de l'existence humaine. On l'aura compris, la théologie, telle qu'elle est domiciliée aujourd'hui dans les facultés universitaires, publiques ou confessionnelles, n'est pas une discipline du seul commentaire infini de la textualité religieuse, mais une discipline du dialogue interdisciplinaire et, du même effet, une discipline du dialogue critique.

Philippe
Capelle-Dumont

3. L'exigence *philosophique* de la théologie à l'Université

C'est dans l'esprit des «prérequis» ainsi rassemblés que peut être compris le projet du philosophe anglais du XIX^e siècle John Henry Newman. Celui-ci faisait observer audacieusement à ses interlocuteurs, dont on pourrait imaginer à quel point ils en furent stupéfaits, que «l'Église des premiers siècles a permis à ses enfants de fréquenter les écoles de païens», ajoutant :

Les plus respectables des Pères ont recommandé aux jeunes chrétiens de tirer parti de l'enseignement des maîtres païens. Les plus saints évêques et les docteurs qui jouissent de la plus haute auto-

rité, furent, durant leur adolescence, envoyés par leurs parents dans les endroits où les païens donnaient leurs leçons².

Ce fut là en effet, une constante de l'Église que de s'en remettre, sous bénéfice d'inventaire, à des autorités intellectuelles autres que la sienne, ou plutôt au titre de la sienne propre :

Elle a recours aux universitaires, aux critiques, aux spécialistes de l'antiquité qui ne sont pas de sa communion. C'est dans la phraséologie d'Aristote qu'est formulé son enseignement théologique (IU, 1^{re} conférence, § 7, p. 69).

2 *L'idée d'université*, Première conférence, § 10, Paris, éd. Ad Solem, 2007, p. 73 (désormais IU)

On retrouve ici un thème cher à Newman évoquant – dans le souvenir de la lecture du livre *Analogy*³ de Joseph Butler – « l'économie providentielle du Paganisme⁴ ». Le propos n'est pas sans hardiesse, qui confère au paganisme des accents de révélation relatifs, mais sans confusion, à la révélation biblique.

Cette détermination grandiose est en réalité parfaitement conforme aux thèses de saint Justin sur le « Spermaticos Logos⁵ » dont la tradition ecclésiale s'inspirera jusqu'au second concile de Vatican – lequel n'aurait pas renié ce mot newmanien où s'articulent la sagesse humaine et la transcendance divine: « C'est le doigt de Dieu qui a écrit sur les murs du temple indien et des portiques de la Grèce » (IU, 3^e conférence, § 23, p. 158). Elle est également conforme à ce qui fut appelé la « primauté de la conscience » que l'auteur de la *Grammaire de l'assentiment*⁶ et des *Sermons universitaires* décline comme une source universelle de connaissance faisant résonner, malgré sa faillibilité, la voix du « Maître intérieur », une altérité logée en elle-même⁷.

Tels sont les traits d'analyse qui fondent cette conviction newmanienne:

Un enseignement universitaire d'où la théologie est exclue est tout simplement non-philosophique (IU, 1^{re} conférence, § 29, p. 121).

L'affirmation pourrait paraître étrange, elle est au contraire « ordinaire », dans l'ordre des choses. Son argumentation n'a rien d'un plaidoyer *pro domo*, elle est fondée sur une base rationnelle: s'il est acquis que l'Université se doit de dispenser un savoir universel⁸, à quel titre pourrait-on en exclure la religion et l'auto-interprétation de la religion ?

Il faudra donc choisir entre les deux conclusions suivantes: ou tenir que le domaine de la religion ne saurait donner naissance à aucun savoir véritable ou déclarer que l'université dont il est question néglige une branche particulière et importante du savoir (IU, 2^e conférence, § 6, p. 90).

Cette branche du savoir, Newman l'entend à la fois comme discours sur l'« objet » Dieu et comme discours sur le « sujet » Dieu de la révélation, tous deux faits de raison :

Affirmez 'Dieu' et vous introduisez parmi les objets dont se composait déjà votre contenu de connaissance, une

3 JOSEPH BUTLER, *Natural and Revealed, to the Constitution and Course of Nature* (1736); rééd. *Analogy of Religion*, edited by Joseph Cummings, New York, Cosimo, 2005.

4 NEWMAN, *Sermons universitaires* (1826-1843), op. cit, p. 74.

5 SAINT JUSTIN, *Grande Apologie*, 46; trad. fr. Editions augustiniennes, Paris, 1987.

6 NEWMAN, *Grammaire de l'assentiment*, trad. fr. Marie-Martin Olive, Paris, Ad Solem, 2010, p. 172-173. On trouvera de profondes analyses de la conscience selon Newman dans Maurice NÉDONCELLE, « Simples réflexions sur l'autorité de la conscience » in *Problèmes de l'autorité*, John M. Todd, Elizabeth Anscombe (eds), Paris, Cerf, Coll. Unam sanctam 38, 1962.

7 Voir le Deuxième des *Sermons universitaires* (13 avril 1830), trad. fr. Paul Renaudin, Commentaire de Maurice Nédoncelle, Paris DDB, 1954, p. 72

8 « J'avance que l'université doit enseigner un savoir universel », *L'idée d'université*, Deuxième conférence, § 3, p. 88-89.

donnée qui circonscrit, enferme, englobe toute autre donnée concevable. (IU, 2^e conférence, § 10, p.97)

Newman voit bien que, d'elle-même, la théo-logie, fait éclater le régime de relations entre les sciences; la procédure de raisonnement ici utilisée par Newman s'inspire de ce que Aristote avait lui-même considéré dans sa «Métaphysique»: que la théo-logie, initialement placée comme la plus haute des sciences théorétiques, en raison de la séparation qu'implique son objet d'avec le monde sublunaire, ne peut être simplement tenue dans le même ordre que les autres sciences⁹.

Nous voici entraînés dans le cercle des vérités contenues dans l'idée de Dieu. Je désigne donc par Être suprême un être qui ne dépend que de lui-même et qui est le seul ainsi constitué (IU, 3^e conférence, § 21, p. 153).

En termes phénoménologiques récents, on dira un «irréductible».

Mais le propos de Newman vise plus loin encore. Il concerne non pas quelque sauvetage d'une discipline religieuse mais le service de premier

plan rendu dans le fait que la théologie participe du concert académique:

Le fait de rayer la théologie de la liste des sciences reçues dans une université n'est pas seulement indéfendable en soi, mais également préjudiciable à toutes les autres sciences (IU, 2^e conférence, § 30, p. 121).

Newman est resté à cet égard intransigeant – «La théologie a le droit autant que l'astronomie de trouver sa place» (IU, 2^e conférence, § 29, p. 121) – ce au titre des «intérêts de la vérité» (IU, 3^e conférence, § 13, p. 136) et de ce qu'exige «l'ordre entier des vérités physiques, métaphysiques, historiques, morales» (Ibid., p. 137). De même qu'un professeur de physique ne peut se passer de la notion de volonté constitutive du savoir qu'il professe, de même il ne peut identifier le système du monde avec ce que lui délivre l'analyse scientifique d'un de ses aspects particuliers, à moins d'être ignorant de ce que doit représenter un enseignement universitaire d'ouverture à toutes les hypothèses; il serait, dit Newman, «un bigot à l'esprit borné» (IU, 3^e conférence, § 18, p. 146)!

Philippe
Capelle-Dumont

4. La théologie et la régulation des savoirs

Mais quel est le type d'interpellation spécifique que forme la théologie et qui justifie son statut d'interlocuteur «scientifique»? Newman voulait prévenir tout risque d'atténuer voire de neutraliser la puissance de questionnement propre que

la théologie a en charge d'exercer. Si celle-ci était dépossédée d'elle-même, diagnostique notre auteur, alors «une douzaine de disciplines diverses envahiraient, pour le piller, son territoire. En se saisissant de son objet, ces sciences outrepasseraient

manifestement leurs droits et leurs devoirs» (IU, 4^e conférence, § 2, p. 168). Si 'Dieu' ne fait que coïncider avec les lois de la nature, alors la théologie ne peut que se diluer dans la physique, voire relève du langage poétique (IU, 2^e conférence, § 25-26, p. 116-117). Dans ce dernier cas, la théologie n'ayant pas d'autre fondement que le sentiment, pourra être laissée aux centres d'enseignement privés, mais sera exclue des établissements publics, eux voués à la science (IU, 3^e conférence, § 2, p. 124-125).

Si toute science a ses lois propres que Newman relève méthodiquement, ceux qui l'exercent n'accèdent pas toujours aux conditions qui en définissent les limites et en déterminent l'épistémologie: «Toute science, si compréhensive qu'elle soit, se fourvoie abondamment chaque fois qu'elle s'érige en interprète unique de tout ce qui survient» (IU, 4^e conférence, § 2, p. 172). Si l'on considère un instant les prérogatives que se sont données au cours des quatre dernières décennies certaines sociologies de la religion ou certaines psychologies de la religion, enclines à projeter le lexique qu'elles produisent sur la totalité du réel, on ne peut qu'être impressionné par la clairvoyance de Newman. Celui-ci n'est pas avare d'exemples dans le domaine de l'économie politique ou des sciences historiques, ni non plus ... de la théologie: toutes, à défaut de s'exposer aux autres savoirs, prennent le risque permanent du dérapage épistémologique.

L'Université promeut en effet la confrontation réglée des savoirs. Mais ce rôle apparaît de façon nette lorsque, dans et par les différents champs de sciences, est posée la question de la vérité. Dans un texte publié en 1946, intitulé *Die Idee der Universität*¹⁰ Karl Jaspers écrivait: «La tâche de l'université est de permettre la recherche de la vérité à la communauté des chercheurs et des étudiants». Newman ne veut justement pas biffer le rôle médiateur de la philosophie, qu'il formule en termes d'«arbitre de la vérité» (IU, 4^e conférence, § 21, p.197). Non pas que la philosophie soit investie de la parole ultime mais, parce qu'elle pose les questions ultimes, il lui revient d'établir une architectonique capable de conférer à chaque science l'espace nécessaire à son entier déploiement.

Pour comprendre cette dialectique, nous ferons écho à cette autre remarque de Jaspers demandant *si* et *quand* les autres «sciences» au sens large, sont capables de méthode et d'expérimentation. Ce que celui-ci appelait la «conscience méthodique» implique que soient créées les conditions permettant de donner une validité universelle au résultat obtenu par la mise en jeu des hypothèses et de leur vérification. On ne peut qu'être impressionné par ce que Jaspers avait lui-même considéré:

Aussi bien, l'explication laïque que l'interprétation théologique procèdent en partant de présupposés [...] les

Signets

10 Karl JASPERS, *Die Idee der Universität*, Berlin, Springer Verlag, 1946. Ce texte constitue une version entièrement remaniée d'un texte de même intitulé écrit en 1923.

deux sont des tentatives de pensée qui travaillent avec des présupposés ;

et il ajoutait ce point décisif :

Les deux restent scientifiques tant qu'elles sont ouvertes à l'autre ou tant qu'elles acceptent que toute connaissance soit un être dans l'être.

La théologie ne sera guère troublée par une telle affirmation alors

même qu'elle est entée, centrée sur le mystère du « Nom qui surpasse tout nom » (*Philippiens 2, 9*). Le philosophe n'est guère non plus embarrassé, ni par les vocables de présupposé ou de « préjugé » mis en évidence et en valeur par M. Heidegger puis par H. G. Gadamer, ni par le vocabulaire du « mystère » que la phénoménologie ontologique du xx^e siècle lui aura permis de se réapproprier.

Conclusion. L'organicité des savoirs

Si l'on y regarde de près, seuls deux parmi ces quatre ordres de rationalités, la philosophie et la théologie, portent, à même leur exercice, l'exigence censée conduire l'humanité à sa vocation de sagesse¹¹. La Seconde Guerre mondiale nous a donné une leçon, elle aussi à échelle mondiale, selon laquelle la sagesse n'est pas coextensive à la science : la barbarie nazie nous a permis de comprendre que le chapitre de la destruction totale pouvait s'écrire aussi au voisinage des concerts de musiques symphoniques les plus évocatrices ; autrement dit, que l'art le plus raffiné n'est pas *de soi* un chemin assuré de sagesse et d'éthique.

Se pose alors la question difficile de la formation organique des savoirs, à tout le moins, de leur cohérence. Il est possible à cet égard, d'identifier deux projets universitaires formés par deux représentations opposées. Dans le premier, qui fut défendu

notamment par Schleiermacher, on tient que l'Université constitue un cadre formel destiné à unifier des contenus divers voire concurrentiels. La discontinuité des sciences est alors considérée comme assumée par une continuité qu'exprime la force de l'institution ; mais cette représentation traduit une totale hétérogénéité entre ce que *fait l'institution* et ce qui, en elle, *se fait*. Selon une vision antithétique, on considère l'Université selon une architecture où chaque science occupe un rang hiérarchiquement défini dans l'organisation dite rationnelle des savoirs. Ici, à l'inverse de la première, ce sont les contenus mêmes des sciences, dans leur puissance et dans leurs limites, et selon leur degré d'abstraction, qui sont censés déterminer le processus d'accès à la vérité pleine et entière.

Mais on voit davantage à l'école de Newman : l'espace académique

Philippe
Capelle-Dumont

11 Voir à cet égard le Discours introductif de de Benoît XVI au colloque du 10^e anniversaire de *Fides et ratio* (16 octobre 2008), in *Fiducia nella ragione*, Ph. Capelle-Dumont (dir.), University Lateran Press, 2008, p.25-28 ; trad. française, *Confiance dans la raison*, Parole et Silence, 2012, p.30-32.

universitaire étant d'abord le lieu de confrontation des « sciences », chacune d'elles déroule des séries d'investigations selon sa rationalité propre, et s'ouvre à ce titre, non point donc de façon optionnelle, à tous les domaines d'accès à la vérité. Ainsi l'Université ne saurait se concevoir comme un lieu de transmission statique : plutôt comme une communauté d'esprit tendue vers l'élucidation et le service du monde

qui à la fois l'enveloppe et s'en reçoit. *Alliance* qui indique un « dehors », un excès de sens, mais préserve de l'envahissement de l'irrationnel. En accédant à la sagesse que lui imprime la confrontation de tous les savoirs, chaque science peut ainsi d'autant mieux mettre en relief les origines mystérieuses dont elle est redevable. La raison théologique n'y contribue pas peu.

Signets

Le Père Philippe Capelle-Dumont, né en 1954, docteur en philosophie (Sorbonne) et docteur HDR en théologie (Strasbourg) est doyen honoraire de la faculté de philosophie de l'Institut catholique de Paris et professeur ordinaire à l'université de Strasbourg où il dirige la Revue des sciences religieuses. Président de l'Académie catholique de France et de la Société francophone de philosophie de la religion, chercheur associé à l'université de Paris-Sorbonne, il est l'auteur d'une quarantaine d'ouvrages dont certains sont traduits en plusieurs langues. Il dirige la collection « Philosophie & Théologie » aux éditions du Cerf et la collection de métaphysique « Chaire Étienne-Gilson » aux Presses universitaires de France.



Depuis soixante ans, des diocèses ont entrepris de réaménager leur réseau paroissial. Ils l'ont fait sous l'effet des mutations de la société et de leurs répercussions dans la vie ecclésiale, notamment la diminution de nombre de prêtres mais aussi de fidèles laïcs. Ces remodelages se sont traduits par une extension continue du maillage territorial. Ainsi, près des deux tiers des 93 diocèses de la métropole ont érigé des paroisses dites nouvelles, multicampanaires en lieu et place des paroisses dites anciennes¹. Les autres, qui ont maintenu l'ancien réseau de paroisses canoniques, ont constitué sous différentes dénominations des Ensembles paroissiaux dont la charge pastorale est confiée à un même curé.

La paroisse demeure selon la définition que lui donne le Code de Droit canonique, «une communauté précise de fidèles qui est constituée d'une manière stable dans l'Église particulière, et dont la charge pastorale est confiée au curé, comme à son pasteur propre» (canon 515 § 1). Mais si elle revêt des figures variées selon les diocèses ou

à l'intérieur d'un même diocèse, elle constitue pour les *christifideles* le lieu de leur principale relation à l'Église. Cependant les enjeux ecclésiologiques des restructurations en cours amènent à se demander comment et où les chrétiens peuvent se réunir.

La question des modalités de l'inscription de l'Église dans le tissu social de la France contemporaine est posée alors que, selon *Lumen gentium* 26a, «cette Église du Christ est vraiment présente dans toutes les légitimes assemblées locales des fidèles qui, étroitement unies à leurs pasteurs, sont appelées, elles aussi, Églises dans le Nouveau Testament. Elles sont, chacune en son lieu, le Peuple nouveau, appelé par Dieu, dans l'Esprit-Saint et dans une pleine assurance». Or l'*ekklèsia*, traduction grecque du terme hébreu *Qāhāl*, qui désignait dans l'Ancien Testament, l'assemblée du peuple convoquée par Dieu², réunit plusieurs significations liées les unes aux autres que Joseph Ratzinger déclinaient ainsi : «Il y a l'unique réalité du peuple de Dieu, l'*Ekklesia*, que Dieu rassemble pour lui en ce monde; cette unique Église de Dieu existe concrè-

* La revue *Communio*, en accueillant l'article d'Élisabeth Abbal, est heureuse de poursuivre la réflexion engagée sur *La Paroisse* dans son n° 138, XXIII, 4 juillet-août 1998, (NDLR).

1 Plus exactement 60 au 1^{er} septembre 2017, date d'application de l'ordonnance de l'évêque de Quimper érigeant vingt paroisses nouvelles, en lieu et place des 315 paroisses canoniques regroupées en 69 ensembles paroissiaux et réparties selon 18 doyennés. Voir L. DOGNIN (Mgr), «Ordonnance sur la création de paroisses nouvelles» et nomination de leur curé, le 12 avril 2017, dans *Église en Finistère*, n°271, 13 avril 2017, p. 4-12.

2 La Constitution *Lumen gentium* en donne l'interprétation suivante : «Dieu a convoqué l'assemblée de ceux qui dans leur foi regardent vers Jésus, auteur du salut et principe d'unité et de paix, et l'a constituée en Église, afin qu'elle soit pour tous et pour chacun le sacrement visible de cette unité salutaire» (LG 9c)

tement dans les diverses communautés locales qui, à leur tour, se réalisent dans l'assemblée du culte³.

Le droit canonique est enraciné dans le mystère de l'Église. Il importe alors de rechercher en quel sens l'institution canonique qu'est la paroisse est partie prenante de catégories théologiques telles que Église

particulière, « communauté eucharistique » et « lieu d'Église ». Dans quel sens la paroisse participe-t-elle à l'émergence de l'Église en ce lieu ? Tout en conservant son statut épistémologique, le droit canonique peut contribuer à « redécouvrir dans la foi, le vrai visage de la paroisse, c'est-à-dire le "mystère" même de l'Église présente et agissante en elle⁴ » (ChL 26).

La paroisse, une cellule du diocèse

L'un des grands acquis de l'écclésiologie de Vatican II», selon Gilles Routhier, est « la possibilité de comprendre l'Église à partir de l'Église locale⁵ ». Or, c'est à partir du diocèse que l'on découvre la paroisse et les éléments qui font d'elle une communauté ecclésiale (voir CD 11, SC 41b, LG 23a, 26; c. 369⁶). En effet, parmi les différents niveaux de réalisation de l'Église, seules les Églises particulières⁷ sont « formées à l'image de l'Église universelle; c'est en elles et par elles qu'existe l'Église catholique, une et unique » (LG 23a; cf. c. 368). Quant à la terminologie, il est à rappeler que selon le P. Henri de Lubac, réserver à « l'Église prési-

dée par un évêque le nom d'Église particulière », comme le fait *Christus Dominus* 11, se fonde, sur un argument d'ordre théologique : « Ce qui constitue cette Église, c'est donc la réunion du peuple de baptisés autour de l'évêque enseignant la foi et célébrant l'eucharistie [...] Bien qu'elle existe toujours en un lieu donné et qu'elle rassemble des hommes sollicités par toutes sortes d'intérêts humains, l'Église particulière n'est donc déterminée, comme telle, ni par la topographie, ni par quelque autre facteur que ce soit d'ordre naturel ou d'ordre humain. Elle est déterminée par "le mystère de foi"⁸ ». Cependant, cette Église

Signets

3 J. RATZINGER, *Das neue Volk Gottes*, Düsseldorf, Patmos Verlag, 1969, tr.fr., *Le nouveau peuple de Dieu*, Paris, Éd. Aubier Montaigne, 1971, p. 25.

4 JEAN-PAUL II, « Exhortation apostolique post-synodale *Christifideles laici*, la vocation et la mission des laïcs dans le monde », 30 décembre 1988, in *DC*, t. LXXXVI, n° 1978, 19 février 1989, p. 152-196.

5 G. ROUTHIER, « "Église locale" ou "Église particulière" : querelle sémantique ou option théologique ? », dans *Studia canonica*, n° 25, 1991, p. 304.

6 CD 11, SC 41b, LG 23a, 26; c. 369 sont les initiales qui désignent respectivement les paragraphes numérotés du décret : *Christus Dominus*, des Constitutions *Sacro-sanctum concilium*, *Lumen gentium*, et des canons du code de droit canonique.

7 Selon le décret *Christus Dominus* 11a, repris par le canon 369, « le diocèse est une portion du Peuple de Dieu, confiée à un évêque qui doit la paître en collaboration avec son presbyterium, en sorte que le diocèse, lié à son pasteur et rassemblé par lui dans le Saint-Esprit grâce à l'Évangile et à l'Eucharistie, constitue une Église particulière dans laquelle est vraiment présente et agissante l'Église du Christ, une, sainte, catholique et apostolique ».

rassemblée par son évêque « dans le Saint-Esprit grâce à l'Évangile et à l'Eucharistie » (CD 11), l'est localement donc en un lieu. Ne parle-t-on pas de la *sedes*, de l'église-cathédrale pour situer l'Église diocésaine et la dépendance de l'évêque à l'endroit de son Église ? La notion de lieu implique celle d'un espace territorial que la tradition la plus ancienne de l'Église latine a associé à l'idée d'unicité d'évêque, puisque dès 325, le concile de Nicée exigeait au canon 8 « qu'il n'y ait pas deux évêques dans la même ville⁹ ».

Par ses origines historiques et dans la présentation qu'en donne le Code de droit canonique, la paroisse existe *dans et à partir* du diocèse (voir c. 374 § 1 ; c. 518). « Comme dans son Église, l'évêque ne peut ni toujours ni partout présider en personne à l'ensemble de son troupeau, il doit nécessairement constituer des assemblées de fidèles, parmi lesquelles les paroisses, organisées localement sous l'autorité d'un pasteur qui tient la place de l'évêque, tiennent le premier rang » rappelle la Constitution sur la sainte Liturgie qui ajoute « car, d'une certaine manière, elles représentent l'Église visible établie dans le monde entier » (SC 42a).

La paroisse se distingue d'un simple regroupement de fidèles, d'une part, du fait de son érection canonique – elle a été « constituée d'une manière stable dans l'Église particulière » – et, d'autre part, parce que « la charge pastorale est confiée au curé, comme à son pasteur propre, sous l'autorité de l'Évêque diocésain » (c. 515 § 1). Sur le plan juridique, la paroisse est le fruit du nécessaire découpage territorial du diocèse (c 374 § 1) ; elle correspond à une circonscription obligatoire dans le diocèse (c. 374 §1¹⁰).

Réfutant toute présentation du diocèse comme une fédération de paroisses, Mgr Louis-Marie Billé rappelait que « ce ne sont pas les paroisses qui font le diocèse, mais le diocèse qui fait les paroisses, qui établit les paroisses comme des antennes ou comme des cellules de l'Église diocésaine¹¹ ». On ne saurait « parler de congrégationalisme pour caractériser l'ecclésiologie catholique », remarque Hervé Legrand, qui regrette que le dernier concile n'ait pas prêté à la paroisse une attention spécifique, alors qu'elle est « le cadre dans lequel les chrétiens rencontrent en fait l'Église et c'est aussi le cadre à travers lequel la majorité des prêtres exercent leur action pastorale¹² ».

Élisabeth
Abbal

8 H. de LUBAC, *Les Églises particulières dans l'Église universelle*, Paris, Éd. Aubier, 1971, p. 40-44. L'auteur estime en revanche que le terme « Église locale en tant que groupant des Églises particulières » correspond à un critère « d'ordre socio-culturel », *ibid* p. 45.

9 CONCILE DE NICÉE I, canon 8, dans *Les Conciles œcuméniques*, Éd. G. ALBERIGO, p. 10.

10 Canon 374 § 1 : « Tout diocèse ou autre Église particulière sera divisé en parties distinctes ou paroisses ».

11 L.-M. BILLÉ (Mgr), « L'Église au milieu des maisons des hommes », dans *Croire Aujourd'hui*, n°42, du 15 janvier 1998, p. 18.

12 H. LEGRAND, « L'Église se réalise en un lieu », dans B. LAURET, F. REFOULÉ, dir., *Initiation à la pratique de la théologie*, tome III, Dogmatique II, Paris, Éd. du Cerf, 1983, p. 174-175.

Cependant la réalité de la paroisse peut s'analyser à partir des éléments d'ecclésialité participant à la définition d'ordre théologique de l'Église particulière, à savoir le Saint-Esprit, l'Évangile, les sacrements ainsi que le ministère pastoral. Selon Jean Rigal, « c'est la même base théologique, la même ecclésialité¹³ ». Mais la similitude n'est que partielle dans la mesure où la paroisse ne se comprend que dans le diocèse dont elle est « comme une cellule » selon l'expression du décret *Apostolicam actuositatem* lorsqu'il invite les laïcs à cultiver « sans cesse le sens du diocèse » (AA 10c).

Selon l'analyse de Jean-Claude Périsset, « c'est la synergie ou interaction dynamique des principes communautaires et hiérarchiques qui constitue l'Église particulière qu'est le diocèse, et de façon dérivée, la cellule du diocèse qu'est la paroisse ».

L'utilisation de ces deux principes est nécessaire « car il ne suffit pas de confier un certain nombre de fidèles à un pasteur pour qu'il y ait Église; il faut encore que celui-ci rassemble ces fidèles par son action ministérielle pour qu'ils "fassent Église"¹⁴ ». Alphonse Borras discerne dans la paroisse une double dissimilitude par rapport au diocèse dans la mesure où « l'éventail des dons ou charismes y est moins grand » et que « sa présidence est assumée par un prêtre préposé à la charge pastorale en tant que pasteur propre, titre traditionnellement attribué à l'évêque diocésain ». Cependant ajoute-t-il, « la communauté paroissiale, ne fut-ce que par sa table eucharistique, réalise en un lieu, territorialement circonscrit, l'Église de Dieu qui la rassemble par le Christ dans l'Esprit¹⁵ ». La paroisse est donc dans un rapport d'analogie avec le diocèse.

La paroisse, communauté eucharistique

Certains évêques en élaborant un droit particulier manifestent un *a priori* communautaire d'une tonalité plus affective que juridique avec la publication de nombreux textes présentant la nouvelle paroisse avec plusieurs clochers comme « une communauté de communautés », voire, avec

une terminologie plus théologique, de « communion de communautés ». D'après Luca Bressan, le choix du terme « communauté » s'avère en l'occurrence « l'instrument utilisé par l'autorité ecclésiastique pour exprimer la capacité de rénovation de l'institution ecclésiale¹⁶ ». Mais la

13 J. RIGAL, *Horizons nouveaux pour l'Église*, coll. Pastorale, Paris, Éd. du Cerf, 1999, p. 32.

14 J.-Cl. PÉRISSET, *La paroisse, commentaire des canons 515-572*, coll. Le Nouveau Droit ecclésial, Paris, Éd. Tardy, 1989, p. 15-16.

15 A. BORRAS, *Les communautés paroissiales, Droit canonique et perspectives pastorales*, coll. Droit canonique, Paris, Éd. du Cerf, 1996, p. 73, et « Paroisse et territoire », in O. BOBINEAU, A. BORRAS, L. BRESSAN, *Balayer la paroisse? Une institution catholique qui traverse le temps*, coll. Religion et politique, Paris, Éd. Desclée de Brouwer, 2010, p. 99.

16 L. BRESSAN, *La parrocchia oggi, Identità, trasformazioni, sfide*, coll. Nuovi saggi teologici, Bologne, Éd. EDB, Edizioni Dehoniane Bologna, 2004, p. 66.

paroisse se distingue d'un simple rassemblement de fidèles, parce qu'elle est une communauté *précise* de fidèles (lat. *certa communitas christifidelium* c. 515 § 1) dont la spécificité est d'avoir été « constituée de manière stable ». Elle est décrite par rapport au prêtre qui en a la charge pastorale, sous l'autorité de l'évêque. « C'est l'élément fondamental dont les déterminations lui sont données par sa relation à l'Église particulière¹⁷ », commente Jean-Claude Périsset. La qualité affective des relations entre les fidèles ne semble pas entrer dans cette notion canonique de communauté hiérarchique. La généralisation de l'usage du concept de communauté pour qualifier la paroisse amène à préciser qu'il désigne la dimension relationnelle d'une Église vécue comme une communion, où l'on est incorporé par le baptême. Selon l'approche théologique, il relève de la convocation de la *portio populi Dei* en un même lieu où on est appelé autour de la table eucharistique sans s'être choisi.

L'Eucharistie, « source et sommet de la vie chrétienne » (LG 11) concerne d'autant plus l'assemblée paroissiale que selon un adage formulé par Henri de Lubac : « C'est l'Église qui fait l'Eucharistie, mais c'est aussi l'Eucharistie qui fait l'Église¹⁸. »

La paroisse est définie comme « une communauté apte à célébrer l'Eucharistie, en qui se trouvent la racine vivante de sa constitution et de sa croissance et le lien sacramental de son être en pleine communion avec toute l'Église » (ChL 26). Dans cette perspective, le caractère nécessairement localisé de la célébration eucharistique conduit à reconnaître que « la paroisse est fondée sur une réalité théologique car c'est une communauté eucharistique » (*ibidem*).

Les assemblées paroissiales se réunissent autour de l'autel pour la célébration eucharistique. Celle-ci est à considérer comme la « principale manifestation de l'Église » selon la Constitution *Sacrosanctum Concilium* (SC 41b). Il s'ensuit que les paroisses « d'une certaine manière, représentent l'Église visible établie dans le monde entier » (SC 42a). « Au sens le plus profond, l'Église ne devient pleinement Église que dans la célébration locale de l'Eucharistie. C'est en dernière analyse pour cette raison, écrit Karl Rahner, que l'Écriture peut appeler *Ecclesia* la communauté locale », avant de conclure : « l'Église locale ne résulte pas d'un partage qui atomise l'espace de l'Église universelle, mais d'une concentration de l'Église exerçant sa faculté propre de réalisation¹⁹. »

Élisabeth
Abbal

17 J.-Cl. PÉRISSET, *La paroisse*, p. 30.

18 Henri de LUBAC, (Cardinal), *Méditation sur l'Église, Œuvres complètes VIII*, Troisième section Église, sous la direction de Georges CHANTRAINE sj, avec la collaboration de Fabienne CLINQUART et Thierry THOMAS, Paris, Éd. du Cerf, 2012, p. 113. Jean-Paul II reprend l'adage « l'Eucharistie édifie l'Église et l'Église fait l'Eucharistie » dans la « Lettre encyclique *Ecclesia de Eucharistia* du Souverain pontife Jean-Paul II aux évêques, aux prêtres et aux diacres, aux personnes consacrées et à tous les fidèles laïcs sur l'Eucharistie dans son rapport à l'Église », 17 avril 2003, DC, t. C, n°2290, 20 avril 2003, p. 377.

19 K. RAHNER, « Quelques réflexions sur les principes constitutionnels de l'Église », dans Y. Congar et B. Dupuy, dir, *L'épiscopat et l'Église universelle*, coll. *Unam Sanctam* n°39, Paris, Éd. du Cerf, 1964, p. 553-555.

Cependant c'est dans le contexte pastoral actuel du dispositif institutionnel de l'Église en Occident, que se pose la question : « L'Eucharistie fait-elle toujours l'Église²⁰ ? ». Le rassemblement dominical manifesté dans la célébration eucharistique est une clé pour interpréter les réaménagements paroissiaux procédant par regroupement de communautés selon un maillage territorial plus large. « Quelle que soit l'option choisie [...] le but est toujours de sauvegarder le caractère de la paroisse comme communauté eucharistique. Cela peut se faire quelquefois au détriment de son caractère de communauté déterminée de fidèles » observait, il y a déjà dix ans, Roch Pagé²¹.

L'Eucharistie est le lien qui institue l'Église en un lieu. Elle structure

l'identité de l'institution ecclésiale. Or, ce principe eucharistique se heurte aux obstacles de sa mise en œuvre du fait du manque de prêtres et de la reconfiguration du réseau paroissial. De ce fait, « la centralité du principe eucharistique est mise en crise dans une institution ecclésiale qui n'est plus en mesure d'en garantir la faisabilité²² ». En conséquence, quant à l'accès à l'eucharistie dominicale, « l'Église semble actuellement dans une impasse » commente Bernard Sesboüé. Le théologien jésuite qualifie de « véritable paradoxe » le fait de constater que « l'Église catholique dont la spiritualité est fortement eucharistique, dont la pratique privilégie cette célébration depuis des siècles [...] en arrive à ne plus pouvoir offrir l'eucharistie dominicale aux fidèles auxquels elle fait par ailleurs un devoir d'y participer²³. »

La paroisse, un « lieu d'Église »

Si la paroisse est bien « le dernier degré de localisation de l'Église » (ChL 26), peut-on reprendre à son sujet l'expression « lieu d'Église » ? Celle-ci est utilisée dans la littérature pastorale contemporaine pour désigner une réalité ecclésiale, une

présence d'Église et qui fait l'objet d'une proposition théologique.

Les recherches menées par Christian Delarbre sur la théologie du lieu²⁴ avaient pour point de départ une définition du lieu ecclésial

20 H. BLOCK, « L'Eucharistie fait-elle toujours l'Église ? », dans *LMD*, n°223, 2000/3, p. 73-92.

21 R. PAGÉ, « The future of parishes and the present canonical legislation », dans *The Jurist*, n° 67, 2007, p. 190.

22 L. BRESSAN, *La parrocchia oggi*, p. 366-368.

23 B. SESBOÜÉ, *N'ayez pas peur ! Regard sur l'Église et les ministères aujourd'hui*, coll. Pascal Thomas - Pratiques chrétiennes, Paris, Éd. Desclée de Brouwer, 1996, p. 103.

24 Christian Delarbre est prêtre du diocèse d'Auch où, après avoir exercé une charge curiale, il a été nommé vicaire général en 2012. Professeur d'ecclésiologie à la Faculté de théologie de l'Institut Catholique de Toulouse, il a soutenu une thèse de doctorat afin de montrer la densité théologique de la notion de lieu et ses incidences pastorales dans la ville. Voir Ch. DELARBRE, *Théologie du lieu. Pour une Église à taille urbaine*, thèse présentée à l'Institut Catholique de Paris pour l'obtention du doctorat en théologie (sous la direction de Laurent VILLEMEN), Lille, Éd. Atelier National de Reproduction des Thèses, ANRT Diffusion, 2006, 2 vol., 839 p.

comme celui en lequel l'action de Dieu « se manifeste ». Il se distingue en cela du territoire des sociétés humaines. Affirmer que l'Église du Christ « définit comme le résultat de l'action salvifique de Dieu, demeure en quelque réalité de notre espace et de notre temps » procède d'un acte de foi qui repose sur l'Écriture et « non d'une constatation menée à partir de l'observation pratique de la vie ecclésiale²⁵ ». En considérant cette notion de « manifestation » comme le fondement théologique premier du lieu de l'Église²⁶, Christian Delarbre recherche à partir des éléments d'ecclésialité en quel lieu on peut reconnaître une authentique réalisation de l'Église du Christ et comment se constitue un réseau de lieux d'Église. Cependant, dans l'ordre de la manifestation, l'auteur reconnaît que si l'unique Eucharistie du Christ polarise l'ensemble des lieux d'Église, il ne s'agit pas de comprendre les lieux ecclésiaux uniquement comme des lieux liturgiques. Ainsi, « tout lieu qui participe même partiellement à cette manifestation appartient organiquement au réseau des lieux ecclésiaux », qu'il s'agisse des bâtiments paroissiaux ou « tout lieu où le Seigneur vient : parce que quelques disciples sont réunis, parce que la Parole y est proclamée, [...] parce que la charité y est exercée²⁷ ». À partir de la compréhension de lieux d'Églises comme autant de pôles, la communauté s'agrège autour d'un lieu et le territoire se définit dans la mesure où il circonscrit un ensemble de lieux reliés en réseaux,

qu'il s'agisse d'une église, d'un centre de vie ecclésiale, d'un monastère, d'un centre de formation, etc.

Dans de nombreux diocèses, à l'occasion des reconfigurations de leurs réseaux paroissiaux, la notion de pôle de vie ecclésiale appliquée à la paroisse conduit à une concentration de moyens déterminant autant un lieu attractif pour l'ensemble des fidèles, notamment en célébrant en un seul lieu l'Eucharistie dominicale, qu'un point d'appui pour l'équipe pastorale. Les dispositifs mis en place par exemple dans les diocèses de Blois, Meaux, Orléans ou Nancy cherchent à concilier la constitution de communautés plus fortes en un pôle avec le maintien d'une présence locale de l'Église aux périphéries. Il s'agit alors non plus de mobiliser toutes les énergies pour tout couvrir, mais de marquer le territoire par des localisations avec la mise en œuvre d'une autre logique de rassemblement, celle de l'inscription en un lieu, déterminé comme point d'ancrage, qui conjugue deux éléments, une attractivité pour les personnes et une concentration sur un centre. Ainsi l'archevêque de Rennes considère que « depuis le 1^{er} janvier 2003, par l'érection de nouvelles paroisses, nous sommes sortis de l'idée de quadrillage et que nous nous acheminons vers des "Pôles eucharistiques rayonnants" [...], avec des Coopérateurs pastoraux paroissiaux », dont la mission est d'assurer le service de la proximité et d'animation des communautés chré-

Élisabeth
Abbal

25 *Ibid.*, p. 391 et p. 389.

26 *Ibid.*, p. 367.

27 Ch. DELARBRE, « L'Église en lieux et en réseaux. Un autre regard sur l'appartenance chrétienne », dans *Documents Épiscopat*, n°4/2008, p. 17.

tiennes locales²⁸. Dans le diocèse de Fréjus-Toulon, la définition des « Pôles missionnaires paroissiaux » correspond certes à un regroupement de paroisses mais repose essentiellement sur les personnes qui, sous la direction du curé, avec qui elles partagent une commune appartenance associative, en assurent l'animation.

Quoi qu'il en soit, la question est de savoir si la paroisse comme pôle ne risque pas d'être considérée essentiellement comme prestataire de services, voire une oasis au milieu d'un désert que l'attractivité d'un lieu central aura contribué à créer au détriment des communautés locales, celles des périphéries du territoire.

La paroisse, un espace de catholicité ?

Considérer la paroisse comme un lieu d'Église ou un pôle ecclésial ne doit pas conduire à disqualifier le sens ecclésiologique de l'organisation territoriale de l'Église. En érigeant une paroisse territoriale (c. 515 § 2, cf. c. 518), l'évêque diocésain détermine que cette communauté hiérarchique dont il confie la charge pastorale à un curé (cc. 515 § 1 et 519), constitue « une partie distincte » du territoire diocésain (c. 374 § 1). Certes, les mutations du cadre territorial dans lequel l'Église vit sa mission²⁹, avec les changements d'échelle du maillage, amènent à se demander dans quel espace les fidèles sont concernés par les propositions de la paroisse. En effet, si le nomadisme des paroissiens développe une préférence pour les paroisses d'élection, la territorialité demeure cependant un principe habituel de détermination de la communauté paroissiale. Celle-ci comprend tous les fidèles du territoire donné (c. 518), le rapport entre

la personne et le territoire étant établi par le concept de domicile (c. 102 §1).

Le caractère fonctionnel de la territorialité inclut les fidèles dans leurs diversités sociales et ecclésiales. La territorialité a l'intérêt de traduire la catholicité reflétée par la population. Alphonse Borrás affectionne de décrire la paroisse comme « l'Église en un lieu pour tout et pour tous ». Le « lieu » désigne ici à la fois l'inscription dans un *terroir* et la délimitation d'un *territoire*. Cette inscription exprime autant qu'elle réalise la capacité de la foi catholique d'être parlante pour tout être humain selon la diversité des temps et des lieux. Ce qui se joue en l'occurrence, c'est l'inculturation de la foi. « L'enjeu est bel et bien la transmission de la foi³⁰ ». Certes le rapport de la paroisse à son territoire évolue vers une logique d'inscription du témoignage évangélique porté, d'une manière ou d'une autre, par la diversité des fidèles concernés, soit en

Signets

28 P. d'ORNELLAS (Mgr), « Pôle eucharistique et coopérateur pastoral paroissial », tiré à part, Rennes, le 2 septembre 2009, 8 p.

29 Dans la mesure où tout diocèse est obligatoirement divisé en parties distinctes ou paroisses, il y a lieu de s'interroger lorsque l'auteur d'une récente lettre pastorale annonce prendre « acte des territoires qui seront rattachés à des paroisses, sans en faire partie directement. Ce sont des territoires de mission ».

30 A. BORRAS, « Les regroupements paroissiaux : questions en cours », dans *Lumen Vitae*, vol. 67, 2012/1, p. 21.

vertu de leur domicile, soit en raison de leur élection. Cette inscription de la foi vécue en un territoire/terroir ne peut être le seul fait du curé ou des autres ministres ; elle dépend de l'im-

plication effective des fidèles pour y témoigner de la foi qui les fait vivre. N'est-ce pas aussi de la sorte que se vérifie en ce lieu ce que nous confessons de la catholicité de l'Église ?

Dans la situation actuelle de l'Église catholique en Occident, la recherche de toute modification de structures passera par des apprentissages. Ceux-ci seront d'autant mieux reçus par les communautés, qu'ils se garderont de confusion préjudiciable à la communion et qu'ils éviteront toute transgression en veillant à la conformité du droit particulier au droit universel. Ces apprentissages ne sont cependant pas « à venir », ils sont déjà au cœur des pratiques actuelles dans la mesure où celles-ci sont l'objet d'un retour réflexif et d'un examen critique par les pasteurs, les théologiens et les canonistes au sein des communautés qu'ils accompagnent. Au moment où

il faut « faire le deuil du quadrillage paroissial strict », selon l'expression de Mgr Pascal Wintzer³¹ et devant les enjeux que constituent les conditions de prise en charge pastorale des fidèles et de gouvernance en coresponsabilité, des apprentissages sont en cours dans l'accompagnement d'un nouveau style de ministère presbytéral, dans le déploiement de la coresponsabilité baptismale de tous, comme dans l'inscription des communautés chrétiennes sur un territoire. Enfin dans leur contribution au dossier paroissial, les canonistes ne sauraient « perdre de vue le salut des âmes qui doit toujours être dans l'Église la loi suprême » (c. 1752).

Élisabeth Abbal, née en 1949, est diplômée de l'Institut d'Études politiques de Paris et titulaire d'un DES de droit public à la Faculté de droit de l'université de Paris II-Assas. Elle appartient à la première promotion des femmes commissaires de police en 1975. Après avoir suivi le cycle C de baccalauréat en théologie, elle a mené ses études à la Faculté de droit canonique de l'Institut catholique de Paris. Elle a soutenu le 13 novembre 2014 une thèse de doctorat en droit canonique, publiée sous le titre Paroisse et territorialité dans le contexte français, coll. Patrimoines, Paris, Éditions du Cerf, 2016, 511 p.

31 P. WINTZER (Mgr), « Lettre pastorale : Les prêtres, serviteurs de la mission pour la cause de l'Évangile », insert *Église en Poitou*, n°207, 4 octobre 2013, 15 p.

Tables du tome XLII (2017)

Nom	Prénom	article	rubrique	n°	pages
ABBAL	Élisabeth	F Pour une approche théologique de l'inscription de la paroisse dans le territoire	S	6	113-121
ARMOGATHE	Jean-Robert	F Max Jacob (1876-1944) La conversion comme séduction de l'écriture	D	3-4	153-157
ARMOGATHE	Jean-Robert	F Luther et les catholiques – un rendez-vous manqué	S	3-4	167-179
ARMOGATHE	Jean-Robert	F Note sur <i>Traditio</i> chez Tertullien	T	5	39-35
ARMOGATHE	Jean-Robert	F La tradition, une chose neuve	E	5	7-20
ARTIGES	Damien	F Livrer et se livrer – la tradition chez Karl Barth	T	5	73-82
BACKHAUS	Knut	DE « Pour que le jour ne vous surprenne pas comme un voleur » – Temps et Apocalypse	T	1	39-48
BALTHASAR	Hans Urs von	CH Le temps fini au sein du temps éternel – À propos de la vision chrétienne de l'homme	T	1	91-105
BATUT	Jean-Pierre	F Don du pain et comba de la persévérance	T	2	65-73
BATUT	Jean-Pierre	F « Car tout est possible à Dieu » – Gradualité et conversion selon Jean-Marie Lustiger	T	6	15-22
BODENHEIMER	Alfred	DE La momie de Joseph, le livre de Josias – Garantie et péril de la tradition prophétique juive	T	5	83-91
BOUDIGNON	Christian	F Trois pains pour les Pères de l'Église – À propos [...] de la quatrième demande du Notre Père	T	2	41-53
BOULNOIS	Olivier	F Le chemin et la vie	E	6	7-14
BRAGUE	Rémi	F Violence et religions	T	3-4	11-18
BRAGUE	Rémi	F Les livres sacrés, violents ?	T	3-4	101-112
CAPELLE-DUMONT	Philippe	F La raison théologique à l'université – À l'école de J.H. Newman	S	6	105-112
CAVANAUGH	William T.	US Une histoire trop bien connue pour être vraie	T	3-4	49-60
CAZZAGO	Aldino	IT Élisabeth de la Trinité – « A la lumière de l'éternité »	S	1	107-116
CHALINE	Olivier	F Guerre (s) et religion (s) – Quelques repères dans un champ de mines	T	3-4	61-76
COLRAT	Paul	F Retenir la fin – Interprétation politique du <i>katéchon</i> à partir de la phénoménologie de la donation	T	1	73-88
COMMUNIO		In memoriam : Loïc et Nicole Gauttier (1923-2010) et (1931-2016)		2	123
COMMUNIO		Éditorial	E	3-4	7-9
COUTAGNE	Marie-Jeanne	F À la vérité de toute mon âme... La conversion de Ali Mulla-Zadé devenu Monseigneur Paul Ali Mulla Zadé	D	5	102-111
DE KONINCK	Thomas	CA Laide médicale à mourir – Un oxymore ?	S	2	111-122
DONNEAUD	Henry	F Liberté et obéissance dans les communautés nouvelles	T	6	39-52
DUCHESNE	Jean	F À propos du célibat sacerdotal	S	3-4	158-166
DUCHESNE	Jean	F L'esprit à l'œuvre	T	5	29-38
DUMONT	Jean-Noël	F Liberté dans l'école	T	6	96-103
DUMOULIN	Pierre	F La manne et le pain du Ciel	T	2	19-28
DUPONT-FAUVILLE	Denis	F Fuocoammare – par-delà Lampedusa. Présentation du film de Gianfranco Rosi 2016	S	1	119-122
ÉVAGRE	le Pontique	Breve explication du Notre Père	T	2	106-108

Classement par ordre alphabétique des auteurs avec indication de leur nationalité (BE : Belge ; CA : Canada ; CH : Suisse ; CR : Croatie ; DE : Allemand ; E : Espagnol ; F : Français ; IT : Italien ; NE : Néerlandais ; US : États-Unis ;).

Tables du tome XLII (2017)

Nom	Prénom	article	rubrique	n°	pages
FOUCAULD	Charles de	F Méditation sur le Notre Père (III)	T	2	17
GEISSLER	Hermann	DE « La conscience est le premier vicaire du Christ » Un aperçu de la doctrine de Newman sur la conscience	T	6	23-36
GUERRA	Silvio	IT L'école de la liberté	T	6	87-95
GUILLON	Béatrice	F « Dix ans après » : la liberté à l'épreuve de la maturité	T	6	53-62
HENRICI	Peter	CH Le présent est décisif – Une méditation	T	1	27-36
HENRICI	Peter	CH La Tradition – De l'implicite vécu à l'explicite connu – Une relecture de Maurice Blondel, Histoire et Dogme	T	5	47-57
KNOP	Julia	DE Herméneutique de la réforme – Réforme de l'herméneutique – Sur le progrès et le renouvellement de la tradition de l'Église	T	5	59-71
MAIER	Hans	DE <i>Compelle intrare</i> À propos de la justification théologique de la contrainte en matière de foi dans le christianisme occidental	T	3-4	129-141
MARION	Jean-Luc	F Le temps d'en finir	E	1	6-7
MARION	Jean-Luc	F Une fois pour toutes	T	1	9-25
MARTIN	Frère	F Violence et ironie Biblique – Autour de la geste du roi Jéhu (2 Rois 9-10)	T	3-4	113-128
MESSA	Pietro	IT <i>Le Paster noster</i> de François d'Assise	T	2	89-105
MICHEL	Florian	F Un peintre spirituel, Jean Hugo	D	3-4	144-152
PAVIOT	Jacques	F La croisade	T	3-4	79-90
POTTIER	Bernard	BE La dynamique du Notre Père – Le commentaire de Maxime le Confesseur (c. 580-662)	T	2	75-88
POTTIER	Bernard	BE L'intervention thérapeutique, ou psychologique, éduque-t-elle à la liberté? – Dialogue entre un psychiatre et un théologien	T	6	63-75
PRADES	Lopez Javier M.	E Le moment monothéiste en un temps de violence	T	3-4	19-32
RODRÍGUEZ	Castillo Ángel Manuel	E Manuel García Morente – une conversion peu ordinaire	D	5	93-101
SCHEUER	Jacques	F Monothéisme et violence au regard de l'hindouisme et du bouddhisme	T	3-4	91-100
SCHRÖDER	Joris	NE Tradition et vie de l'Église – Une première exploration	T	5	21-27
SCHWIENHORST- SCHÖNBERGER	Ludger	DE Pas de vérité sans violence?	T	3-4	33-48
SERVAIS	Jacques	F Demander à Dieu ce que nous faisons – À propos d'une pensée attribuée à saint Ignace de Loyola	T	2	55-64
SIMOENS	Yves	F L'énigme du pain dans la demande du Notre Père (<i>Matthieu 6,11</i> et <i>Luc 11,3</i>)	T	2	29-40
SOLARI	Grégory	CH John Henry Newman – La croyance au naturel	S	5	113-123
STRUYF	Dominique	BE L'intervention thérapeutique, ou psychologique, éduque-t-elle à la liberté? – Dialogue entre un psychiatre et un théologien	T	6	63-75
TARDIVEL	Émilie	F Le temps dernier selon la <i>Cité de Dieu</i> de saint Augustin	T	1	63-72
TARDIVEL	Émilie	F Les conditions de la liberté – Kant contre Kant	T	6	77-85
URFELS	Florent	F Le pain où tout est dit	E	2	6-15
VIOLAC	Jean	F Le temps du deuil – le sens de l'eschatologie dans la philosophie, aujourd'hui	T	1	51-62
ŽIŽIĆ	Ivica	CR La prière et le temps chez Franz Rosenzweig	S	3-4	180-186

Les lettres E, S, T, D, rappellent que ces articles ont été publiés respectivement dans les parties « Éditorial », « Signet », « Thème » et « Dossier ».

Les chiffres (à droite) renvoient successivement au numéro de cahier dans le tome et à la pagination.

Rappelons enfin que les références des articles publiés depuis le début se trouvent dans les index publiés en 1985 et 1995 et sur le site de la revue : www.Communitio.fr.