

La Maison-Dieu, 196, 1993/4, 55-69

Daniel et Jean-Yves HAMELINE.

À PROPOS DE LA LITURGIE, « ÉCOLE DE PRIÈRE »

LIBRES RÉFLEXIONS SUR LA NOTION D'ÉCOLE.

LA Maison-Dieu *mettant en chantier un ensemble d'articles sur « la Liturgie, école de la prière »*, nous avons demandé à Daniel Hameline, professeur de philosophie de l'éducation à l'université de Genève, de nous livrer quelques réflexions sur un élément de cette expression qui semble bien relever de sa compétence : que dit-on quand on dit d'une activité quelconque qu'elle est une « école » ?

À ces propos, *impromptus à l'origine, et qui ne prétendent pas faire autre chose qu'ouvrir quelques chemins de réflexion, on a gardé dans la mesure du possible le ton de la conversation qui fut le leur au cours de l'entretien qui eut lieu entre notre collaborateur Jean-Yves Hameline et son frère*¹.

Jean-Yves Hameline : Personne ne conteste à la Liturgie, un pouvoir et une fonction d'instruire et d'édifier les fidèles.

Dans le passage sans doute le plus souvent cité de toute la

1. Daniel Hameline avait donné à *La Maison-Dieu* un article remarqué en son temps : « La Créativité, fortune d'un concept ou concept de fortune ? » *LMD* 111, 1972, p. 84-109.

littérature liturgique du début de ce siècle, saint Pie X y voyait « la source première et indispensable du véritable esprit chrétien² ». Cette belle métaphore de la « source », liée à celle du « sommet », sera reprise par les Pères du deuxième concile du Vatican dans un passage appelé lui aussi à une belle carrière de citation : « La Liturgie est le sommet auquel tend l'action de l'Église et en même temps la source d'où découle toute sa vertu. » (*Liturgia est culmen ad quod actio Ecclesiae tendit, et simul fons unde omnis ejus virtus emanat*³). Ces deux rappels suffiraient à nous montrer à quel point la métaphore permet de dépasser une certaine unidimensionnalité du discours pour déplacer l'intelligence des choses, non sans risque, vers une appréhension plus conforme, pense-t-on, à la nature vivante et plastique de son objet.

La métaphore de l'« école »

Daniel Hameline : Le propos pédagogique, tout autant, est surchargé de métaphores. Le débat de priorité entre « enseigner » et « apprendre » se ponctue, depuis Quintilien, du choix imposé entre le remplissage d'un récipient et la croissance d'une plante. Le rôle de la métaphore n'est pas décoratif mais drastique. Comme l'a bien montré Nanine Charbonnel⁴, les métaphores de l'éducation, sous des allures de descriptions, sont en réalité des prescriptions. Elles enjoignent à l'action : traite celui qui apprend comme une plante qui croît et non comme une barrique que l'on entonne. J'avais moi-même amorcé ce type d'analyse logico-rhétorique dès 1981.

J.-Y. H. : On pourrait ainsi recenser de la même façon les *images* qui jalonnent le discours sur la Liturgie, les emprunts qu'on y fait à des domaines voisins, les expressions ramassées et frappantes... Les textes produits au lendemain de la

2. Motu Proprio *Tra le Sollecitudini* (novembre 1903). Les Enseignements pontificaux, Solesmes, 1954, p. 175.

3. Constitution *Sacrosanctum Concilium*, I, §10.

4. Daniel HAMELINE, *L'Éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF Éditeur, 1986. Nadine CHARBONNEL, *Les Aventures de la métaphore*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1991.

Première Guerre mondiale, dans la ligne du *Motu Proprio* de 1903, et de la synthèse proposée par Dom Lambert Beauduin, en 1914⁵, en sont remplis, comme si le frémissement des convictions et des projets, en ces heures décisives pour le mouvement liturgique, se communiquait au discours lui-même. Dans l'Encyclopédie *Liturgia* que publient Bloud et Gay en 1931, on relèverait par exemple les images de la « Table », du « Sentier tracé », de la « Leçon de choses », et même de « l'eau qui soutient le baigneur et que l'on ne remarque pas⁶ ».

La Liturgie y est désignée comme « formule de nos rapports avec Dieu », et l'analyse de son « influence » ne peut pas ne pas emprunter quelques images, quelques concepts, au domaine voisin du discours de l'éducation : éducation à la Liturgie, éducation *par* la Liturgie, problème classique et toujours se reformant. Une éducatrice de cette époque n'hésite pas à présenter la Liturgie comme « école de vie religieuse, école d'histoire de l'art, école de la volonté et du caractère, école de la sensibilité⁷ ».

Cette expression « Liturgie – école de... » paraît à la fois banale et riche, inoffensive et peut-être un peu ambiguë. Comme emprunt et « *translatio cum virtute* » d'un domaine fonctionnel à un autre, ne possède-t-elle pas une sorte de vertu exploratoire, une fonction de mise à l'épreuve de l'intelligence que l'on se fait des choses ?

Ainsi, dans les mêmes années, un remarquable article de Dom I. Ryelandt, sur « l'Esprit de la Prière de l'Église », considère la Liturgie comme le lieu où les vertus théologiques sont amenées à « profession », et dans ce mouvement même, et cette opération, il situe la fonction ultime, et toute théologique, de « l'école de la grande prière de l'Église⁸ ». Bien sûr,

5. Dom Lambert BEAUDUIN, *La Piété de l'Église*, Louvain, Abbaye du Mont-César, 1914.

6. *Liturgia*, Encyclopédie populaire des connaissances liturgiques, sous la direction de l'abbé René AIGRAIN, nombreux collaborateurs, Paris, Bloud et Gay, 1931.

7. Marie-Louise BEAUD, « L'« Éducation liturgique », *id.*, p. 985-1015.

8. Dom I. RYELANDT, « L'Esprit de la prière de l'Église », in *Prière Liturgique et vie chrétienne*, Cours et Conférences des semaines liturgiques, tome X, Namur, juin 1932, Louvain, Abbaye du Mont-César, 1932, p. 63-77.

recueillant en ce point l'héritage de Dom Guéranger et de son combat contre une rationalisation mortelle de la Liturgie, imputée aux « Lumières », il fait de cette « école » une entreprise ni méthodique, ni systématique, mais jouant plutôt poétiquement avec le temps, les choses signifiantes, les attitudes, pour aboutir en fin de parcours à une « *conversatio* » à la fois heureuse et infiniment contemplative.

Nous constatons en de tels propos combien le discours porté par l'énergie de sa métaphore tend ainsi à s'émerveiller intelligemment de son objet... Mais ne faut-il pas porter notre attention non plus justement sur l'objet mais sur le discours lui-même, et explorer cette fois la métaphore, et son pouvoir de travailler et d'enrichir le propos ?

Le paradoxe d'une école non scolaire

D. H. : Le discours sur l'éducation connaît une formulation très voisine avec l'expression « école de *la* vie » ou « école de vie ». Et, on peut d'emblée dégager à partir de là un premier paradoxe : les gens d'école n'ont de cesse de célébrer un autre lieu que l'école comme lieu d'apprentissage. L'expression « école de ... » renvoie précisément à autre chose que l'école. L'institution scolaire fournit à la fois la métaphore et le repoussoir. Cette formulation est très fréquente dans les mouvements d'éducation nouvelle, où l'on trouve à la fois une détestation et une célébration de l'école. On y développe l'idée, tout à fait triviale dans un certain sens, que les apprentissages les plus fondamentaux, les plus sérieux, les plus décisifs dans une existence ne se passent pas à l'école. Et quand par exemple des célébrités, des vedettes, racontent leur vie, il y a souvent un moment du récit où ils vont dire qu'à l'école ils étaient nuls, qu'ils n'étaient bons à rien, et qu'ils ont plus appris à « l'école de la vie » qu'à l'école tout court. Il y a donc dans l'expression « à l'école de », quelque chose qui a été marqué, surtout à la fin du 19^e siècle et au début du 20^e siècle, comme une sorte d'affirmation, allant de soi, que si on veut apprendre quelque chose, ce n'est pas à l'école qu'il faut aller. Cette vision négative des possibilités de l'école apparaît assez bien dans l'utilisation péjorative du terme « scolaire » pour qualifier en marge

d'une copie d'élève par exemple, une conduite sans originalité ni appropriation personnelle.

J.-Y. H. : Mais ne voit-on pas que le terme d'*école*, dans son acception *non scolaire*, se charge *a contrario* d'une espèce d'aura de gloire ?

D. H. : Ceci est particulièrement frappant dans l'œuvre de John Dewey⁹ avec son expression « l'école de la vie, par la vie, pour la vie », reprise de Quintilien « *non scholae, sed vitae discimur* », « nous apprenons non pour l'école, mais pour la vie », qui suppose que la vie est supérieure à l'école, que la meilleure école de la vie, c'est la vie... et que donc, en fait, on pourrait se passer d'école. Mais quand on veut vraiment consacrer ces apprentissages où l'école n'a rien à faire, c'est le mot « école » qui s'impose. Ainsi, le meilleur mot possible pour désigner ce qui s'apprend hors de l'école, c'est encore le mot « école » !

J.-Y. H. : Dans l'acception péjorative du terme « école », pourrait-on préciser quels traits de l'appareil scolaire sont dépréciés, voire rejetés, comme inapplicables à ce qui apparaît bien tout de même comme des acquisitions ou des apprentissages ?

D. H. : Être « à l'école de », c'est justement ne pas faire une scolarité. Et on pourrait peut-être jouer à fond sur l'opposition des deux points de vue ; la liturgie considérée comme « école de la prière », n'équivaut certainement pas à une « scolarité » de l'apprentissage de la prière. Parce que, qui dit « scolarité » dit organisation, dit prise en charge, dit institutionnalisation, et dit surtout certification d'un cursus et d'un déploiement didactique. « Scolaire » dit la prédominance du modèle sur l'initiative, du typique sur l'atypique, de la régularité sur l'occurrence aberrante...

9. John DEWEY (1859-1952), logicien, philosophe de la connaissance, promoteur, dès la fin du 19^e siècle aux U.S.A., d'un renouvellement de la pédagogie, y intégrant avec force l'expérience du sujet et la dimension sociale. L'influence de ses travaux fut considérable sur tous les courants de l'éducation nouvelle.

J.-Y. H. : N'y a-t-il pas eu une autre parade à ce qui était considéré comme inertie de l'institution scolaire, dans une conception charismatique, voire initiatique du rôle et de la personne de l'enseignant ? Ce qui pouvait s'entendre dans l'expression française « avoir été à bonne école »... qui visait surtout le magistère, le « bon magistère », le bon exemple.

D. H. : En 1963, Georges Gusdorf dans *Pourquoi des professeurs ?* se fait le héraut de la conception humaniste de l'enseignement¹⁰ : l'organisation de la scolarité n'est faite que pour donner à tout élève une occasion de « rencontre chanceuse », avec un autrui qui sera reconnu comme le médiateur de la rencontre avec soi-même. D'où le fait que le seul enseignement qui mérite ce nom est un enseignement de type charismatique. Il y aurait donc au sein de l'institution scolaire des chances, pour certains tout au moins sinon pour tous, de se mettre « à l'école de ». Mais, comme le dit Gusdorf, la scolarité n'est que l'occasion de cette fonction « humanisante » qu'il convient de distinguer de la fonction étroitement « scolaire » de l'école.

La liturgie : une “école” sans enseignements ?

D. H. : Un second élément d'observation pourrait nous retenir, c'est que l'expression « école de » semble bien renvoyer à l'idée d'apprendre plutôt qu'à celle d'enseigner. Elle se situe pourrait-on dire du côté de l'apprenant, et viserait essentiellement l'initiative de quelqu'un pour faire quelque chose et pour aboutir à un résultat. Dans une expression comme « la Montagne – école de bravoure », ... celui qui a appris la bravoure, ce n'est pas le guide, c'est l'apprenti. Il faudrait donc, lorsque nous nous interrogeons sur la Liturgie comme « école de prière », y prendre en considération le statut d'apprenti en train d'apprendre quelque chose, ne serait-ce qu'à tirer profit de l'expérience en l'intégrant à ses propres conduites de manière suffisamment cohérente avec l'ensemble de son existence. Ce centrage du processus sur l'apprenant est sans doute

10. Georges GUSDORF, *Pourquoi des professeurs ?*, Paris, Payot, 1963.

à mettre en corrélation avec un relatif anonymat de l'enseignant.

J.-Y. H. : La liturgie, bien que tout baptisé y soit de droit connaissable par son nom, n'ignore pas non plus, c'est évident, un certain effacement du transmetteur, ainsi que nous l'entendons exprimer dans la monition de l'Oraison dominicale : « Comme nous l'avons appris du Sauveur, et selon son commandement, nous osons dire... »

D. H. : Si bien que, lorsqu'on emploie l'expression « la Liturgie – école de (la) prière », on ne désigne pas d'abord des liturges, professeurs enseignant la prière ou quelque autre conduite, il s'agit bien de « la » Liturgie, comme on dit « la Montagne », ou « la Mer ». Si je dis « la Montagne - école de courage », c'est l'activité montagnarde, on pourrait presque dire l'alpinisme, que je désigne. Mais il est sans doute important de remarquer que le langage opère ici comme une personnification de l'ensemble fonctionnel et structural, et amorce par là même une certaine sacralisation.

L'amplitude de l'expression « école de »

J.-Y. H. : L'expression verbale qui fait l'objet de notre conversation, ne vaut pas seulement par sa logique métaphorique, son effet de « translation », mais elle travaille aussi grammaticalement, si l'on peut dire, et nous avons pu observer à quel point le jeu des déterminants en modifie la portée, sur le plan sémantique mais aussi, d'une certaine façon, sur le plan de l'usage et de la politique de la chose.

D. H. : Le jeu du déterminant est certainement d'importance capitale : « école *de* » ou « école *de la...* ». Dire « la Montagne – une école de courage », ou dire « la Montagne – l'école du courage », ce n'est pas du tout la même chose. Dans la seconde formule, la Montagne est comme dotée de l'exclusivité de l'apprentissage du courage. En revanche, l'expression « école de la vie » est d'amplitude totale, elle englobe tout, et n'est exclusive de quasiment rien !

J.-Y. H. : On aurait pu faire, par exemple, une triple distinction entre – « école *de* prière » en général, comme si l'on

signifiait que le culte chrétien comportant des prières, il est de ce fait une école de prière.

– Mais aussi « l'école *des* prières », en visant cette fois un *corpus* établi en légitime usage de prières formalisées, et même formulées comme le *Notre-Père*. La Liturgie est le lieu de leur apprentissage, mais un apprentissage dont la force mémorielle est renforcée par le fait qu'y est toujours présente la dimension du « passage », de la *traditio sese tradens*, laquelle transforme la simple acquisition en insertion des sujets dans la chaîne des témoins et des transmetteurs. C'est à partir de ces prières que peuvent aussi s'engendrer des prières nouvelles, puisqu'il n'est pas dit que le *corpus* soit clos.

– Nous trouverions ensuite « l'école de la prière », par où l'expression paraît s'orienter vers le concept recevable de la prière. L'école est alors école « authentique », comme l'écriront certains auteurs. Un concept pratique et limité s'en développe dans la forme même où il est manifesté, et d'une certaine manière goûté et compris, proposé et réapproprié. Et, alors différencié de la musulmane ou de la juive, on aurait en cette « école de la prière », un des lieux formateurs de l'identité religieuse chrétienne.

D. H. : Le déterminant peut aussi porter sur le premier terme. Il ne s'agit pas d'une même vision des choses si je dis que la Liturgie est *une* école de prière, ou si j'affirme qu'elle est *l'école de la* prière...

J.-Y. H. : Que l'on doive ou non accorder à la Liturgie un régime d'exclusivité comme « école de prière », voire comme « école de la prière » est un débat qui a fort agité le mouvement liturgique, principalement au début de ce siècle. Jésuites et Bénédictins s'y étaient affrontés assez vigoureusement¹¹. Nous n'en dirons pas plus ici, sauf à souligner en un pareil cas comme en beaucoup d'autres la portée ecclésiologique de la grammaire.

11. L'essentiel de la querelle qui vit en particulier s'affronter dom M. Festugière et le P. J. Navatel est bien résumé par André HAQUIN, *Dom Lambert Beauduin et le Renouveau liturgique*, Gembloux, Duculot, 1970. – La position bénédictine était rappelée avec un grand bonheur d'expression par le Rme père abbé de Solesmes, dom Germain Cozien, pour le cinquantième anniversaire du *Motu Proprio* de Pie X sur la Musique sacrée : « À l'école de l'Église », *Revue Grégorienne*, 6, 1953, p. 201-202.

La Liturgie, école de prière

J.-Y. H. : Une troisième idée serait qu' « école de », désigne un lieu, un processus, un ensemble pratique, où se joue une tension constitutive entre autonomie et dépendance. La Liturgie comme lieu de *précédence* en est un cas particulièrement remarquable, et comme telle, elle présente bien les traits d'une école.

Entre autonomie et indépendance

D. H. : C'est ce qu'elle a de commun avec ce que l'on peut appeler une scolarité, non pas au sens purement administratif du mot, mais au sens d'une institution, qui possède donc ce trait de *précédence*, de « déjà là » dans lequel l'apprenant prend position. La première question qui se pose au sujet du rapport entre autonomie et dépendance, c'est justement que l'expression « école de » est centrée sur l'apprenant, et que celui qui vient « apprendre à », apprend « de » quelqu'un, même si ce quelqu'un se situe dans un relatif anonymat. On ne peut faire comme s'il n'y avait pas d'apprenants antérieurs, ayant déjà appris, et qui sont érigés d'une manière institutionnelle (ce qu'il faudrait regarder de près dans la Liturgie – école de la prière) comme étant les tuteurs des nouveaux venus.

En fait, dans une pédagogie centrée sur l'apprenant, il existe une « *traditio* » qui est de l'ordre de la transmission du « même », et pas seulement une célébration de l'altérité de l'apprenant nouveau dans la splendeur de son autonomie. L'apprenant apprend « *de* », mais l'on ne précise pas de qui, comme s'il fallait que s'abolisse le coefficient personnel pour que la liberté de l'apprenant soit garantie, et qu'on ne puisse pas dire qu'il a tout simplement été fasciné par X ou par Y. Mais en même temps, c'est à travers la rencontre des autres, c'est-à-dire des prédécesseurs, et l'inscription de sa propre démarche dans leur démarche, que l'apprentissage va se faire. Et en particulier, il va se faire sous deux chefs : d'une part, l'autorisation de soi passe par l'autorisation reçue, et en même temps, cette autorisation reçue n'est pas simplement allégorique, elle a la réalité de la loi discriminant ce qui a le droit

d'être et ce qui n'a pas le droit d'être... et donc, quand on dit « école de », en sous-entendant que n'importe quoi ne peut pas être l'école de quelque chose, on introduit clairement l'idée de légitimité. Cette légitimité s'inscrit dans un cadre social, un cadre de reconnaissance publique, tout en restant aussi de l'ordre du partage de la conviction.

Il est possible que certains courants d'éducation nouvelle se soient fourvoyés dans cette idée d'école de la vie, lorsque, en se centrant sur l'apprenant, ils en sont venus à célébrer de manière inconditionnelle l'acte d'apprendre, aux dépens de l'acte de transmettre. À l'opposé, certains courants actuels – pensons, par exemple, à un philosophe médiatique comme Alain Finkelkraut – reprennent à frais nouveaux le débat insoluble qui n'a jamais cessé depuis le 19^e siècle. Ils affirment avec Condorcet la primauté de l'instruction sur l'éducation, entendue comme une entreprise de captation sociale. L'essentiel d'un processus d'enseignement tient à une certaine absence des sujets, celui qui enseigne comme celui qui apprend. C'est à condition de suspendre leurs relations singulières qu'ils peuvent coïncider par le meilleur d'eux-mêmes à l'échelle de l'universalisable. Or, il est bien clair que la centration sur l'apprenant conduit à une exacerbation de la singularité, au point que le pluriel s'y ramène à une collection de singuliers. De ce fait, l'universel n'a plus de statut.

L'idée sous-jacente à l'expression « école de » renvoie au fait qu'il n'y a « école de quelque chose » que dans cette espèce de contradiction vive, insoluble, entre le risque de dépendance et le risque d'autonomie délirante, et que c'est dans un équilibre précaire et révisable entre ces deux pôles, qu'une « école de quelque chose » peut se constituer. La Liturgie n'échappe certainement pas à cette double tension...

La prière en son excellence

J.-Y. H. : Lorsqu'on parle de « la Liturgie – école de... », on effectue comme nous l'avons déjà remarqué, une sorte de magnification de l'institution, comme si l'on dépassait la simple désignation d'un ensemble institué d'observances et de pratiques. Comme pour « la Montagne », ou « la Mer »,

on semble désigner une tradition qui a ses légendes, ses héros, qui a son univers de mémoire mythique, son champ de représentations et de valeurs, qui dépasse les simples aspects techniques et instrumentaux d'une transmission sans profondeur, et sans dimension invitatoire ou vocationnelle.

D. H. : L'invitation à entrer, le caractère orphique, et même cette tendance à l'emphase que nous avons soulignée, donne à l'expression « école de » une aura un peu initiatique.

J.-Y. H. : Ce qui n'a rien d'étonnant si l'on pense que le registre initiatique est caractérisé par une mise en jeu de l'image de soi, médiatisée par des figures antécédentes, par des itinéraires imaginaires, par l'entrée dans un corps, voire l'affrontement à des épreuves...

D. H. : ...et l'entrée dans un propos autre que le sien propre ; « école de » contient à la fois une autonomisation et une altération. Et la Liturgie est altérante de la prière personnelle, d'une certaine manière, tout en lui fournissant un lieu d'expériences privilégiées.

J.-Y. H. : Quand je dis « la Mer – école de courage », « la Danse – école de bienséance », j'articule une activité, ou un champ d'activité sur l'acquisition d'une compétence qui prend ici la forme d'un *habitus*, d'une vertu même. L'activité dite « école », est censée engendrer une attitude positivement valorisée (ou l'inverse, si j'entends dire « le Bal – école du vice... »). Dans le cas de notre expression « école de (la) Prière », on peut remarquer que le champ d'activité dit « école », est articulé non sur une attitude, mais sur une autre activité, à savoir la Prière pour laquelle est requise une certaine compétence. Mais cette compétence glisse elle aussi vers quelque chose comme un goût, une application, un savoir-faire enrichi d'une dimension de sagesse et de relative permanence, ce que bien des auteurs depuis dom Guéranger désignent comme « Esprit », « Goût » ou « Sens de la Liturgie ».

L'école et la grâce

D. H. : Cette idée de permanence évoque une autre donnée qu'il faut certainement prendre en compte, c'est-à-dire

la dimension du temps, le déploiement du processus dans la durée, la stabilisation de ses acquis. Quand on dit « la Montagne – école de courage », « la Mer – école d'opiniâtreté », « école de » semble bien ne pas pouvoir désigner un phénomène qui puisse s'effectuer de manière immédiate, brutale, sous la forme d'un *insight*.

J.-Y. H. : On y reconnaît un déroulement, une épreuve, une maturation.

D. H. : Est-ce qu'on pourrait dire « la Liturgie – école de conversion » ? D'une certaine manière oui, si la conversion est envisagée comme un processus étalé dans le temps. Mais le terme « école » semble ici bien plat, et peu à la mesure de ce qui se dit plutôt en termes d'illumination et de grâce.

J.-Y. H. : On pourrait être tenté de répondre que l'accession à la plénitude du culte chrétien dans sa manifestation d'Église, est plutôt un accomplissement de la conversion. Et d'ailleurs, nos amis du Catéchuménat entretiennent dans l'Église sur ce point une « école » particulièrement originale dans l'articulation de ses instances¹².

Mais pourquoi ne pas dire « Liturgie – école de conversion » si, comme le père Clérissac¹³ le suggérait, il y a presque un siècle dans un remarquable sermon à des moniales, le trait initiatique est pour l'Église une donnée constante, un état permanent, baptismal, de perméabilité acquise à la grâce des Mystères.

Il faut bien reconnaître toutefois que, si l'on prend comme exemple la conversion de Paul Claudel, derrière son pilier pendant les vêpres de Noël, la notion d'école est bien bousculée par quelque chose qui relève de l'épiphanie, de la révélation. En revanche, Claudel a peut-être rencontré quelque chose comme une école en écoutant les psaumes, en chantant les

12. Sur ces sujets nous recommandons la lecture de Jacques AUDINET, « Dispositif du transmettre et confession de foi » in *Essais de Théologie pratique*, « Le Point Théologique », 49, Paris, Beauchesne, 1988, p. 167-205. – Abel PASQUIER, « Typologie des formes du transmettre », *id.*, p. 117-133. – Henri BOURGEOIS, *Théologie catéchuménale*, Paris, Éd. du Cerf, 1991.

13. Humbert CLÉRISSAC, « Le Saint Sacrifice de la Messe », Sermon, 1908, reproduit dans *Rencontres*, 1, 1941, p. 137-148.

antiennes, en entrant dans le jeu des multiples positions propres au langage liturgique. On ne peut nier que l'appropriation savoureuse, intelligente, cordialement investie, des supports proposés constitue en soi une certaine école, comme on le dirait alors de tout procès d'appropriation d'une culture. Et la liturgie est évidemment susceptible d'être comparée à une école en ce sens qu'elle est modélisation d'attitudes, incorporation de rôles, perception de fonctions, entrée dans un monde de langage et d'objets chargés de sens et de sagesse. Mais étendu à ce point, le sens du mot école a changé. Arriverait-il en fin de compte à ne plus désigner qu'un lieu d'acquisition de compétence « *per usum* », par l'usage, ce qui, somme toute, serait assez banal.

La prière, école de la prière

D. H. : Je ne crois pas qu'il y ait lieu de parler d'acquisition qui se ferait simplement « par l'usage », parce que l'espace où ce phénomène se déploie n'est pas un espace usuel : il s'y produit aussi une épiphanie de la chose, dans le cadre d'un espace spécifique, formel, séparé, seul apte à permettre un travail symbolique. Ainsi, Fernand Oury, un des tenants de la pédagogie institutionnelle¹⁴, a pu construire une approche théorique de la fonction du Conseil, le conseil que les élèves tiennent avec le maître pour faire le point. F. Oury fait remarquer que le Conseil est un rituel qui a fonction de dédramatiser les conflits, et plus généralement les rapports interpersonnels, pour qu'ils soient traités à la fois dans leur authenticité, et en même temps avec une distance telle qu'on puisse les rejouer sans qu'ils retrouvent leur charge destructrice.

J.-Y. H. : Le lieu dit « école de... » semble bien se caractériser alors par une discontinuité vis-à-vis du déroulement banal des faits de vie courante, et par une sorte de formalisation, de fiction même, comme s'il tenait son pouvoir d'une mise en scène.

¹⁴ Fernand OURY, *Vers la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1967.

D. H. : De ce point de vue, la pédagogie institutionnelle présenterait une certaine parenté avec la Liturgie. Paradoxalement, ce sont ses promoteurs qui se sont avancés le plus loin dans la dénonciation du « scolaire », mais qui en même temps ont considéré avec le plus de netteté qu'il fallait redéfinir l'école comme une *claustra* par rapport à la vie. Pour eux, le meilleur moyen de se préparer à la vie, c'est de couper avec elle. Ils en arrivent à faire l'éloge de la situation claustrale qui seule peut faire de l'école le lieu de l'apprentissage de l'autonomie. Car, en étant coupé de la vie, le lieu claustral devient le principal service rendu à la vie, service qui est de la suspendre pour qu'elle trouve sa figure, permettant de se dégager d'un investissement trop pressant.

Alors que le courant d'Éducation nouvelle première manière proclamait : « fermons les écoles, pour aller apprendre de la vie ce qu'elle doit nous apprendre, et surtout évitons le scolaire », la pédagogie institutionnelle redéfinit le scolaire comme un lieu d'apprentissage où il ne saurait y avoir identification terme à terme entre ce qui se passe à l'intérieur et ce qui a cours à l'extérieur. L'école devient le lieu d'apprentissage de la vie parce qu'elle en est coupée, paradoxe qui est inadmissible pour tous les gens qui pensent par exemple qu'elle doit être au service de l'entreprise, exigeant d'elle une efficacité immédiate, une rentabilité.

L'école prend plutôt place au nombre des lieux symboliques où devraient pouvoir se forger les identités, les repérages de soi et d'autrui. F. Oury insiste fortement en particulier dans le cas d'enfants psychologiquement troublés, sur le fait, essentiel pour eux, qu'il y ait des lieux désignés pour des fonctions, et qu'on ne mélange pas tous les lieux. Si le lieu du Conseil est *ad intra* un lieu de mélange (où, par exemple, le médecin-chef se trouve assis à côté d'un enfant à problèmes), c'est le propre du Conseil de ne pas se confondre avec un autre lieu. Une véritable théorie des lieux est ainsi très présente dans la pédagogie institutionnelle, ce qui tend à faire penser que dans ces conditions, et en particulier par cette possibilité de différenciation des lieux, l'école peut devenir « école de l'école » ; alors que dans le courant précédent, la critique de la sco-

larité tendait à affirmer que la plus mauvaise école de l'école, c'est l'école.

J.-Y. H. : On pourrait rapprocher cette apparente tautologie de celle que l'on peut lire dans la Lettre du pape Jean-Paul II pour le XXV^e anniversaire de la constitution *Sacrosanctum Concilium* sur la Sainte Liturgie (4 décembre 1988) et dont l'évocation pourra nous servir de conclusion : « La Liturgie, y est-il écrit, est la grande école de la prière de l'Église. » Ce qui revient à dire que la prière de l'Église est l'école de la prière de l'Église. On peut y comprendre que l'Église n'est pas démunie d'une « grande école de prière » où se dispenserait un enseignement tout pastoral dont les destinataires seraient les fidèles, ne faut-il pas plus profondément y voir comme un lieu matriciel où l'Église en tant que telle se trouve enracinée, confrontée à elle-même, mise à l'épreuve dans son être même d'*Ecclesia orans*, dans lequel elle se connaît et reconnaît, s'entretient et se reçoit ?

Daniel et Jean-Yves HAMELINE

Une première version de cet article a paru dans la première partie, 2^e période, des *Mélanges offerts à Mgr Jean-Marie Villot*, pendant vingt-cinq ans de direction de la revue *1992 évêques de Saint-Denis*.