



Que l'école aille toujours bien

Approche du modèle
pédagogique lasallien

ÉTUDES LASALLIENNES N° 17

Pedro M^a Gil et Diego Muñoz
Éditeurs

Que l'école aille toujours bien

**Approche du modèle pédagogique
lasallien**

Bruno Alpago – Robert Berger – Patricio Bolton
Cledes Casagrande – Fabio Coronado – Pedro Ma Gil
Edgard Hengemüle – Alain Houry – Peter Killeen
Léon Lauraire – Diego Muñoz – Pierre Ouattara
Francis Ricousse – Gerard Rummery
Auteurs

FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES

Mai 2013

© Frères des Écoles Chrétiennes

Conseil International de Recherche et Ressources Lasalliennes

Études lasalliennes no 17

Via Aurelia, 476

00165 Rome, Italie

Traduction :

José Martínez, fsc (coord.)

Traducteurs :

Aidan Marron fsc

Antoine Salinas fsc

Blásio Donato Hillebrand fsc

Claudia Pettinau

Diego Muñoz fsc

Gerard Rummery fsc

John Blease fsc

José María Pérez fsc

Léon Lauraire fsc

Marilú Balbis

Mawel Pajarillo fsc

Michael French fsc

Peter Gilfedder fsc

Terry Collins fsc

Couverture et dessin :

José David Berbesí Botero fsc

Layout :

Luigi Cerchi

ISBN: 978-99920-70-01-7

DL: AND.632-2013

Publié par :

Publicacions La Salle Open University

Av. del Través 31, L A-2

AD400 La Massana, Andorra

L'Éditeur et le Directeur de la publication ne sont pas responsables de l'exactitude ou de l'exhaustivité des informations contenues dans ce livre et n'assument aucune responsabilité quant aux conséquences de l'utilisation des résultats de la lecture et de la recherche dans ce livre. Le client qui a accès aux informations contenues dans ce livre admet que la responsabilité de l'éditeur ne peut être mise en cause en cas d'omission à la suite d'une recherche infructueuse, défectueuse, partielle ou erronée ou de la mauvaise utilisation des textes consultés. De même, l'utilisation des sites internet indiqués comme «liens» dans le livre est de l'entière responsabilité de l'utilisateur.



Ce(tte) œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 non transposé.

*Jésus-Christ, dans l'Évangile de ce jour,
compare ceux qui ont charge d'âmes à un bon pasteur,
qui a un grand soin de ses brebis ;
et une des qualités qu'il doit avoir, selon le Sauveur,
c'est qu'il les connaisse toutes distinctement.
Ce doit être aussi une des principales attentions
de ceux qui sont employés à l'instruction des autres,
de savoir les connaître,
et de discerner la manière dont on se doit conduire à leur égard.*

Saint Jean-Baptiste de La Salle
Méditation 33, point I

PROLOGUE

Le livre que tu as entre les mains a été écrit par quatorze enseignants originaires des cinq continents : différentes cultures, différents itinéraires de formation, mais un élément commun : nous sommes tous Frères des Écoles Chrétiennes. Nous sommes enseignants, non seulement par profession, mais aussi par vocation. C'est à partir de cette expérience – qui a été décisive pour nous – que nous t'offrons une réflexion sur ce que nous considérons comme essentiel dans notre vie : l'éducation chrétienne.

Au début de la seconde décennie du XXI^e siècle et cinquante ans après le Concile Vatican II, nous continuons à nous interroger sur ce que Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères des Écoles Chrétiennes entendaient par éducation dans la France du XVII^e siècle. Nous regardons avec gratitude et responsabilité la marche de l'Institut qu'ils créèrent, au long des 300 ans de son développement. Et surtout, nous nous interrogeons sur l'avenir de ce projet éducatif dans lequel travaillent actuellement des enseignants de toutes les régions du monde, dans une expérience associative et multiculturelle à laquelle nos fondateurs ne rêvèrent jamais.

Cette perspective de trois siècles nous a aidés à préciser la portée du terme que nous étudions : « Pédagogie lasallienne ».

Nous savons que dans sa matérialité ce terme n'a pas la même signification d'une langue à l'autre, d'un milieu culturel à l'autre. Pour certains parfois, il se limite au domaine des processus, tandis que pour d'autres il englobe tout le domaine éducatif. C'est pourquoi, dans notre réflexion, nous avons voulu assumer sa portée la plus générale (« education » dans les milieux anglophones), sans dédaigner l'opérationnel concret (plus utilisé dans d'autres milieux). Nous lui donnons donc une portée à la fois globale et ponctuelle, référée autant aux motivations d'orientation et à son esprit profond, qu'au style ou caractère spécifique des procédés. Nous espérons l'avoir pris en compte dans les nuances que nous introduisons dans les différentes parties de l'étude.

Ce que tu trouveras dans ces pages, c'est le fruit d'un travail partagé, qui eut son point culminant pendant le Séminaire de Pédagogie lasallienne qui eut lieu à la Maison Généralice de Rome en mai 2012. À partir de cette rencontre, quatorze Frères, invités par le Service des Recherches et Ressources Lasalliennes, décidèrent de cheminer ensemble pour débattre des idées et perspectives sur ce qu'ils considéraient comme essentiel dans l'éducation lasallienne depuis ses origines, au long de son histoire et face au futur.

Nous t'invitons à lire ce livre du début à la fin. Il est divisé en trois parties, chacune avec sa logique propre. Il est important que tu découvres les lignes essentielles qui ont soutenu cet effort de réflexion. Dans la première partie, nous avons regardé les origines : comment comprenaient-ils l'éducation dans la première communauté lasallienne. En rappelant son itinéraire, nous proposons une définition qui nous semble fidèle. Ensuite, dans la deuxième partie, nous avons évoqué une poignée d'épisodes significatifs au cours des deux siècles suivants : nous voulions voir où et comment était vécue cette première définition. Finalement, dans la troisième partie, nous nous sommes centrés sur le présent pour nous demander comment vivre la tradition pédagogique lasallienne dans un monde totalement nouveau.

Il ne s'agit pas d'un livre définitif, ni de concepts fixés, mais d'une réflexion éducative partagée, d'un groupe d'enseignants qui continuent de s'interroger sur les convictions qui ont soutenu l'effort éducatif lasallien pendant plus de trois cents ans. Par conséquent, il s'agit de provoquer le débat, de confronter des idées, d'ouvrir des perspectives. Rien n'est fermé en aucun des aspects. Délibérément, l'ouvrage est conçu comme un exemple pour un travail qui peut se faire en n'importe quel endroit du monde lasallien et non lasallien. On propose une hypothèse sur les principes et un schéma sur l'histoire, on approfondit les deux et on arrive à des conclusions.

Comme dans la Pédagogie lasallienne, la valeur et l'utilité de ce livre ne sont pas dans ses conclusions, mais dans son itinéraire.

Nous remercions tout spécialement le Frère Pedro Maria Gil, pour nous avoir accompagnés en tant que coordinateur du projet de ce livre, pour

nous avoir aidés à produire des idées et à percevoir les horizons du futur. Merci à l'expérience et à la fraternelle exigence des Frères Bruno Alpago, Gerard Rummery, Alain Houry, Léon Lauraire, Edgard Hengemüle et Robert Berger, qui ont fait un long parcours dans la recherche lasallienne. Reconnaissance aussi pour la présence des Frères Francis Ricousse, Pierre Ouattara, Fabio Coronado, Patricio Bolton, Peter Killeen et Cledes Casagrande pour avoir accepté le défi de réfléchir ensemble. Bien entendu, nous sommes reconnaissants pour l'aide reçue du Frère Supérieur Général, de son Conseil et des Frères de la Maison Généralice.

Nous serons satisfaits de notre travail si ce livre ouvre les portes du débat.

Frère Diego Muñoz León fsc
Service des Recherches et Ressources Lasalliennes
Maison Généralice, Rome

DES ABRÉVIATIONS UTILISÉES DANS CETTE ŒUVRE

Écrits de saint Jean-Baptiste de La Salle en espagnol

C	Cartas
EMO	Explicación del Método de Oración
GE	Guía de las Escuelas Cristianas
MA	Meditaciones para algunas fiestas especiales que hay durante el año
MD	Meditaciones para todos los domingos del año
MF	Meditaciones para las fiestas principales del año
MLF	Memorial de la lectura en francés
MSO	Memorial sobre los orígenes
MR	Meditaciones para el Tiempo de Retiro
RP	Reglas personales
RU	Reglas de cortesía y urbanidad cristianas

Écrits de saint Jean-Baptiste de La Salle en français

CE	Conduite des Écoles
DA	Devoirs d'un chrétien I
DB	Devoirs d'un chrétien II
DC	Devoirs d'un chrétien III
EM	Explication de la méthode d'oraison
I	Instructions et prières
LA	Lettres autographes
LI	Lettres imprimées
MD	Méditations pour les dimanches
MF	Méditations pour les fêtes
MH	Mémoire sur l'habit
RB	Règles de la bienséance
RC	Règles communes

Écrits de saint Jean-Baptiste de La Salle en anglais

- CCS The Conduct of the Christian Schools
MTR Meditations of the Time of Retreat
RFD Rule and Foundational Documents

Documents de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes

- Circ Circulaires de l'Institut
CL Cahiers lasalliens
Decl Déclaration sur les Frères dans le monde aujourd'hui
PERLA Proyecto Educativo Regional Latinoamericano Lasallista

Sources de documentation

- AMG Archives Maison Généralice. Rome
BM Sous-Séries S. J.B. de La Salle : Écrits : Conduite des Écoles. AMG
CD Sous-Séries Supérieurs généraux, Série C de l'Institut. AMG



1.

Une première définition

Dans un premier temps, nous avons besoin de dire ce qu'était la « Pédagogie lasallienne » aux origines de l'Institut.

Pour y répondre, nous disposons de deux sources documentaires directes : la Conduite des Écoles Chrétiennes et les Méditations pour le Temps de la Retraite. La première nous parle des processus ou manières de faire, les secondes, de la personne du maître. Si nous projetons leur synthèse sur l'histoire de ces quarante ou cinquante premières années et les conceptualisons de manière adéquate avec des références à l'environnement, nous pouvons arriver à configurer la Pédagogie lasallienne sur cinq axes.

Nous considérons ces axes l'un après l'autre, tels qu'ils nous sont apparus dans l'itinéraire des origines. Ensuite, nous essaierons de voir s'ils nous offrent déjà une définition ou même un système.

1.

Une première définition

Pedro M^e Gil fsc

Etant donné qu'ils ne nous le laissèrent pas par écrit, il n'est pas très facile de préciser ce qu'entendaient par « Pédagogie lasallienne », les premiers membres de la communauté des écoles chrétiennes.

Nous savons, bien sûr, comment ils procédaient, mais personne ne serait satisfait de réduire la pédagogie à la manière dont se font les choses en un lieu précis ou dans une institution déterminée. « Pédagogie » est un terme

qui renferme plus que cela. Et avec lui apparaissent les problèmes de la définition d'un concept.

Dans ce cas, sans aucun doute, il doit signifier davantage. Il y a une raison de l'affirmer : avec l'adjectif « lasallien », nous nous référons à une institution à laquelle il appartient, avec un engagement à vie. Il est certain que cet adjectif peut s'appliquer aussi à un style, à un ensemble de faits ou de références qui n'impliquent pas quelqu'un au-delà de l'activité à laquelle il s'adonne. Dans ce cas, nous nous référons à des personnes ou même des institutions dans lesquelles faire et vivre ne coïncident pas nécessairement, situation que contredit la première constitution lasallienne : l'idéal de vie consistait à ne pas faire de différence entre ce que demandait le travail et ce que demandait la sanctification. Rien de moins.

C'est pourquoi, il est plus convenable de préciser la portée du thème en allant plus loin que les procédés. Ainsi notre concept de Pédagogie lasallienne est le résultat du croisement de deux approches : celle de la Conduite des Écoles et celle des Méditations pour le Temps de la Retraite annuelle des maîtres. L'une se réfère à l'opérativité de l'éducateur, l'autre au sens de sa vie.

1.

Donc, dans cette étude, **nous entendons par Pédagogie lasallienne la manière de vivre la relation éducative propre à l'institution lasallienne.**

« Relation éducative » est une expression qui comprend tout ce qui est relatif à l'éducation. En elle, en plus de ce qui est personnel, nous voulons inclure son institutionnalisation ou structuration en vue d'atteindre les résultats prévus et partagés. En ce sens, même s'il est évident que « l'éducation » transcende les limites de « l'école » comme organisation concrète, elle ne dépasse pas la préention organisatrice qui définit toute institution éducative. Tout projet éducatif a besoin de s'organiser d'une manière concrète et comme tel peut aussi s'appeler « école », de sorte que, ayant conscience de ne pas traiter de termes équivalents, nous utiliserons ceux « d'éducateurs », « école » et « relation éducative », comme appartenant à un même système.

« Vivre » l'école est une expression délibérément symbolique qui prétend comprendre la manière de faire un travail, les ponts qu'elle lance vers la personne qui le fait et la configuration mutuelle qui en résulte. L'expression se réfère au dialogue entre la vie du travailleur et son travail et elle traduit l'ancienne portée de l'expression lasallienne « état ». Ainsi, « vivre l'école » ou « vivre la relation éducative » suppose que la « pédagogie » qui en résulte est un ensemble de techniques ou procédés qui construisent une personne et en même temps jaillissent d'elle.

« Institution lasallienne » est une expression qui se réfère à l'ensemble formé par les communautés de maîtres et le réseau de leurs écoles qui se constitua entre 1680 et 1726, dans une partie de la France. Elle se réfère également à ce même ensemble qui, par la suite, se répandit dans le monde entier et a parcouru les trois siècles que l'on appela Modernité et maintenant Postmodernité.

Comme nous le verrons plus loin, dans cette définition il y a deux dimensions : la dimension structurelle et celle des contenus. L'une contient l'armature qui soutient tout ; l'autre, l'actualité dans laquelle elle s'explicité.

2.

A la différence de ceux qui limitent « pédagogie » à une manière de faire l'éducation, nous entendons que la Pédagogie lasallienne est une manière de vivre l'éducation : ce qui signifie que dans sa définition nous incluons le maître avec ses procédés.

C'est pourquoi, dans cette étude, en nous situant autour de la pédagogie, nous incluons un ensemble de procédés ou de projets institutionnels et une manière spécifique de les vivre. Nous ne nous limitons pas à un ensemble de procédés qu'on emploie d'une certaine façon, mais nous incluons la manière de vivre ces procédés. Nous ajoutons aussi que cette manière de vivre l'ensemble des procédés est un vécu commun, partagé, communautaire. C'est pourquoi il s'agit d'une réalité spécifiquement plurielle, partagée. C'est une approche personnaliste et non seulement instrumentale.

Dans cette manière d'entendre les choses, il y a donc plusieurs éléments en forme de STRUCTURE de ce que nous comprenons par Pédagogie lasallienne :

- Le premier, c'est l'ensemble des techniques et la configuration qui en découle du projet éducatif qui les utilise ;
- Ensuite, le fait que cet ensemble et ce dessein sont inséparables de la vie de ceux qui les emploient : ainsi, ce ne sont pas seulement des choses qu'on utilise et qui se laissent utiliser, mais des réalités qui font partie de la vie des personnes appelées éducateurs/éducatrices.
- Et finalement, le fait de vivre cet ensemble et de configurer ainsi la personne de l'éducateur est quelque chose qui arrive dans un groupe engagé pour la vie à vivre ainsi.

3.

Cette combinaison ou synthèse de procédés, vie et communauté, ne nous dit cependant pas plus que l'armature de la réalité que nous avons besoin de comprendre. Il nous manque son contenu, son incarnation concrète dans chaque moment social. Pour parler simplement, cette seconde dimension spécifie définitivement la Pédagogie lasallienne, dans la mesure où elle peut partager avec d'autres la même structure de base : procédé – vie – communauté. Le contenu de cette structure est donc sa configuration définitive.

Auparavant nous devons préciser le point de référence pour l'explicitier. En effet, quand nous parlons d'une institution qui a une histoire séculaire, il n'est pas si facile de formuler cette configuration définitive. À quel moment de ces trois siècles de son histoire devons-nous nous arrêter pour la proposer ?

Il existe un facteur qui fait de ces trois siècles d'histoire beaucoup plus qu'une succession hétérogène de 300 ans. C'est un seul bloc de temps, clairement défini. L'institution lasallienne est une création typique de ce qu'on appelle en Europe la MODERNITÉ, beaucoup plus que la succession de trois cents ans.

Modernité et institution lasallienne naquirent ensemble, en une période pendant laquelle toutes les institutions sociales se redéfinissaient selon un même patron : la rationalité organisatrice. Que nous dit ce fait ? Que, comme toutes les institutions de la Modernité, la Pédagogie lasallienne maintient une même identité ou configuration pendant que perdure cette grande période de l'histoire. Pour cela – et pas simplement par fidélité au fait religieux qui établit sa fondation – nous pouvons la définir selon la configuration de structure et de contenu que nous observons dans ses commencements, dans sa période de fondation.

D'après cela, tandis que dure la Modernité, toute la vie postérieure de cette institution se définira par sa relation à ce premier événement. Et cela lui donnera la garantie d'une période pendant laquelle les choses eurent du sens et fonctionnèrent avec une référence constante. Mais en même temps, cela peut supposer un handicap lorsque l'histoire de cette institution traversa des moments et des lieux de configuration différents de ses débuts. Cela arrivera surtout à mesure que s'asséchera ce grand temps de l'histoire.

Ainsi la survie de la définition de quelque chose comme la Pédagogie lasallienne constitue toujours un défi pour interpréter le commencement, la structure et la visibilité postérieure.

4.

Avec cette prudence sur l'historicité, nous proposons donc la configuration de la Pédagogie lasallienne dans sa période de fondation. Ainsi, acceptant la structure des procédés, vue du maître et du groupe engagé, nous nous demandons : quels aspects pouvons-nous signaler dans les commencements comme le CONTENU de cette pédagogie ? Pouvons-nous, au moins, identifier certains traits significatifs dans l'itinéraire de vie de la première communauté lasallienne ?

Dans la situation pédagogique lasallienne initiale, se trouve un premier facteur, déterminant et spécifique : les Pauvres. Ce sont eux qui orientent le profil du projet que l'on conçoit pour leur service. C'est pourquoi le programme doit souligner davantage l'instrumental que les savoirs,

davantage le raisonnement que les contenus, davantage la résolution des problèmes que la mémorisation des faits. C'est le deuxième facteur.

L'école des Pauvres, comme n'importe quelle autre, se conçoit toujours en fonction de son intégration sociale, mais elle a quelque chose de spécifique : elle pense tout de suite au monde du travail, elle ne supporte pas d'intermédiaires entre la qualification de base et son exercice dans le travail. C'est le troisième facteur.

À eux trois – **destinataires, objectif et programme** – ces facteurs produisent plusieurs systèmes organisationnels et des techniques d'apprentissage adaptés. Ils dépendent du génie de chaque société, du type de pauvreté, du cadre économique et politique, de la qualité de la formation des maîtres, etc...

On peut ainsi apprécier la richesse qui découle du jeu entre le sens profond et le fonctionnement quotidien d'une institution éducative comme l'institution lasallienne. Et l'on voit qu'il est impossible de réduire ni la portée de l'expression « Pédagogie lasallienne », ni la liste des procédés employés, ni l'anthropologie qui se trouve derrière. C'est le jeu des deux dimensions.

5.

Nous comprenons ainsi que dans la Pédagogie lasallienne – comme peut-être en d'autres – existent **deux autres facteurs** qui contribuent à sa spécification définitive, du point de vue de son contenu.

Le premier – qui est le quatrième dans cet ensemble – se situe dans son caractère commun, partagé, **communautaire**. Il consiste dans l'engagement d'un groupe de personnes en vue de faire avancer le projet d'une manière définie. Cet engagement peut avoir un aspect définitif ou vital, de sorte qu'il dépasse les limites du contractuel ou du conjoncturel.

À n'importe qui il peut arriver que l'implication vitale avec d'autres pour faire avancer ainsi un projet, soit source de traits spécifiques dans la pédagogie qui en résulte. La source d'où elle jaillit constamment et qui l'évalue constamment et la reconfigure, est un groupe humain qui s'identifie avec cet engagement.

Cette identification fait que dans cette considération des contenus apparaît encore un facteur : le voisinage du mystère ou de la **transcendance**.

En effet : étant identification partagée, nous nous trouvons nécessairement devant quelque chose qui nous amène à la racine de la relation humaine. C'est quelque chose qui parle de responsabilité, de fidélité, d'espérance, de permanence, de développement. Cela parle d'effort, voire de sacrifice, de vocation, d'histoire collective, d'horizon ultime transcendantal.

Pour cela, nous ne pouvons considérer la dimension religieuse ou de foi, comme un ajout optionnel. Quand nous nous proposons de réfléchir sur la Pédagogie lasallienne, nous devons le prendre en compte : la source et le destin, le poids du quotidien ou la médiation, c'est toujours quelque chose qui transcende les faits particuliers ou qui les contextualise dans un cadre d'un autre type.

Avec cela, nous touchons à la considération personnaliste du fait éducatif et nous atteignons sa configuration définitive.

6.

Il est clair que cette façon d'interpréter la Pédagogie lasallienne peut être discutable par celui qui utilise des points de vue uniquement fonctionnels. Il est clair aussi qu'en utilisant cette approche, nous rencontrerons un modèle de pédagogie très proche de celui de l'identité institutionnelle. Technique d'un côté et institution de l'autre : éviter ces deux extrêmes est la condition pour parler sérieusement de la Pédagogie lasallienne.

Si nous acceptons de marquer ainsi le cadre de la réflexion, si nous plaçons pour le personnel face au strictement fonctionnel, c'est parce que depuis les débuts, l'institution lasallienne a considéré son ministère éducatif comme une vocation, un appel, la grande médiation dans la rencontre tant avec Dieu qu'avec les pauvres qu'elle prétend servir. Il semble donc qu'elle soit obligée de faire justice à la relation entre être et faire qui définit l'institution elle-même.

Parallèlement, nous devons être conscients que l'institution lasallienne vit aujourd'hui, au bout de trois siècles, dans une situation jamais connue

auparavant : pendant le dernier demi-siècle de son existence, comme toutes les institutions sociales, elle a été amenée à inscrire son projet dans un moule aux dimensions nouvelles, aussi bien dans l'éducatif professionnel que dans le culturel et le religieux. Ceci fait qu'à l'intérieur même de ses projets, il n'est pas évident de parler d'homogénéité pédagogique. Et sans aucun type d'homogénéité, il est très difficile de parler de Pédagogie lasallienne comme de quelque chose de vivant aujourd'hui.

Nous avons donc besoin de vérifier ou de fonder notre proposition, afin de dépasser aussi bien la réduction fonctionnaliste que la dissolution identitaire. Les deux tâches sont inévitables, si nous prétendons trouver dans l'expression « Pédagogie lasallienne » quelque trait de vie aujourd'hui, quelque orientation pour le futur.

7.

Cette première partie de notre étude est consacrée à une réflexion sur le système ou ensemble pédagogique des origines lasalliennes.

Elle se compose de cinq réflexions sur chacun des aspects que nous venons de signaler comme expressions du CONTENU de cette pédagogie : **les Pauvres, le Travail, le Raisonnement, la Communauté des Maîtres et la Foi**. A l'intérieur, on devine toujours la STRUCTURE dans laquelle s'unissent la vie et le travail.

Chaque commentaire correspond à la vision d'un auteur différent, même si tous se situent dans un cadre commun que nous venons de décrire dans ces pages. Pour cette raison, en conclusion de leur panoramique, nous devons ajouter quelques pages de synthèse ou de coordination qui s'inspirent d'eux tous. Cette première systématisation devra nous permettre d'établir la définition initiale, la référence ou la première réalité de ce qui peut être appelé « Pédagogie lasallienne. »

Ce sera la tâche du chapitre final de cette première partie de notre étude.

Chapitre 1 – LES DESTINATAIRES

Bruno Alpage fsc

Conduit par Dieu, mais malgré lui, à s'occuper d'écoles gratuites de garçons¹, Jean-Baptiste de La Salle et un groupe de maîtres commençaient, à Reims (France), vers 1680, ce qui finirait par être l'Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes.

Une quinzaine d'années de recherches laborieuses permirent à la nouvelle communauté une claire conscience de sa propre identité et de sa mission dans l'Eglise et dans la société. C'est ce que La Salle et douze Frères exprimèrent en émettant leurs vœux perpétuels, le 6 juin 1694.

A la même date, le Fondateur soumettait à l'approbation des Frères le texte de la Règle. Une copie communément datée de 1705, et qui semble reproduire en général cette première rédaction, donne les affirmations suivantes dans son premier chapitre : « Cet Institut est d'une très grande nécessité parce que les artisans et les pauvres étant ordinairement peu instruits et occupés pendant tout le jour pour gagner la vie à eux et à leurs enfants ne peuvent pas leur donner eux-mêmes les instructions qui leur sont nécessaires et une éducation honnête et chrétienne [...] ç'a été dans la vue de procurer cet avantage aux enfants des artisans et des pauvres qu'on a institué les écoles chrétiennes » (CL 25, pages 16-17).

LES ARTISANS ET LES PAUVRES²

Pour préciser de quel groupe social provenaient ordinairement les élèves des Écoles Chrétiennes, les écrits de La Salle utilisent cinq fois l'expression « les artisans et les pauvres » : dans les Règles Communes, articles 4, 5 et 6 du chapitre premier, et en deux Méditations pour le Temps de la

¹ La lecture dans la foi que faisait La Salle de son propre itinéraire peut être relevée dans le « Mémoire des Commencements » ou « Mémoire des Origines », manuscrit perdu mais dont les premiers biographes ont conservé des fragments ; cf. CL 7, pages. 167.169.

² Tiré de « L'Institut au service éducatif des pauvres », ch. 1 – Études Lasalliennes N° 7.

Retraite : la 194 (1,1) et la 207 (3,2). Le choix de cette tournure semble très choisi et très intentionnel³.

Pauvres : un terme à géométrie variable

La Salle n'a laissé aucune définition des pauvres dans ses écrits. Mais il y en a beaucoup dans la littérature de son époque. Le Dictionnaire de l'Académie Française, édité pour la première fois en 1694, et cela explose encore plus dans celui d'Antoine Furetière (1690, posthume) qui dit du mot pauvre : « Adjectif. Celui qui n'a pas les moyens de survivre, qui manque des choses nécessaires pour la vie... Pauvre est aussi un substantif, et dans ce cas il indique un mendiant. Pauvres honteux : ceux qui ont honte de demander l'aumône en public. Pauvres de la paroisse : ceux qui dépendent de l'aumône de la paroisse. » Le Dictionnaire de Trévoux (1721) ne diffère pas des deux précédents.

Plusieurs écrivains donnaient des sens différents au mot pauvreté. Pour un certain auteur soigneux de ses expressions, « la pauvreté, c'est ne pas avoir de rentes ni de revenus stables et sûrs qui permettent de vivre sans la nécessité de travailler. De sorte que l'homme qui, pour vivre, n'a pas d'autre source de revenus que son travail spirituel ou manuel, peut se compter au nombre des pauvres. » (Sassier, 1990, p. 61). Avec moins de fioritures, pauvreté signifiait, pour les autres, faim et misère⁴.

En définitive, et dans un langage de compréhension immédiate, on affirmait que les pauvres étaient « ceux qui manquaient de tout », « manquaient de toutes les choses nécessaires pour vivre ». La figure emblématique du pauvre était, à cette époque, le mendiant, comme le disaient les dictionnaires.

³ La paire « artisans et pauvres » est mentionnée deux autres fois dans les Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes, pour indiquer les habitués de certains types de divertissements considérés comme impropres à des chrétiens (RB 205,5 ,406.413). Séparés, mais proches, « artisans et pauvres » figurent dans des écrits qui énumèrent les catégories de personnes qui doivent habituellement être dispensées du jeûne eucharistique : certains, à cause du poids de leur travail ; d'autres qui ne peuvent avoir un repas assez consistant pour leur permettre de supporter le jeûne pendant tout un jour. (Da 212,0,16 ; Db 2,12,15 ; Dc 30,6,6 ; GA 0,17,9).

⁴ Mais la facilité et la fréquence avec lesquelles on tombait de l'une dans l'autre, rendait difficile, en pratique, de séparer les deux termes.

Comment déterminer quelles étaient les choses nécessaires à la vie ? Il semble que, pour l'époque, et en se référant à ceux que tout le monde appelait *pauvres*, un bon paramètre serait : « assurer, pour soi-même et pour sa famille, le pain quotidien, » comprenant les termes *assurer*, *pain* et *quotidien* dans leur sens le plus évident.

La pauvreté abondait dans la France du Grand Roi : beaucoup de ses habitants, certainement plus de la moitié, se trouvaient en péril de n'avoir pas, de temps en temps, leur pain quotidien.

Certains passaient ainsi toute leur vie. D'autres tombaient dans cet état après avoir perdu un relatif bien-être qu'ils ne parvenaient pas à récupérer. D'autres passaient, à plus ou moins grande fréquence, par des moments difficiles. Un salaire, suffisant en novembre, après une récolte encore récente et des vivres bon marché, pouvait ne plus suffire en mai, à cause des réserves épuisées et la nouvelle récolte encore à venir. Une maladie entraînait des dépenses extraordinaires, avec l'aggravation des journées perdues. Comme il n'y avait pas de compensation par famille, un salaire suffisant pour une petite famille devenait insuffisant à l'arrivée de nouveaux enfants. Les fluctuations du marché jetaient dans la rue, à n'importe quel moment, des masses de travailleurs dont le travail n'était plus nécessaire.

Deux autres facteurs de pauvreté méritent d'être mentionnés : le climat et la guerre. Après le terrible hiver de 1663-64, arriva celui, plus difficile, de 1683-84, suivi en certains endroits (Reims, par exemple) par celui, plus grave encore, de 1684-85. La baisse prolongée de la température enregistrée entre 1687 et 1700, est appelée « petite ère glaciaire ». A l'intérieur de celle-ci, l'année particulièrement froide de 1692 et l'année « pourrie » de 1693 occasionnèrent la perte de deux récoltes successives (et celle de 1691 déjà avait été maigre) ; s'ajoutant à cela, l'épidémie et la guerre contribuèrent à une catastrophe démographique comme il n'y en a pas eu en France au cours des siècles suivants⁵. Et encore, bien qu'en une période de climat plus clément, l'hiver 1708-1709 fut atroce.

⁵ On a calculé qu'entre 1693 et 1694 la différence entre les naissances et les décès atteignit un solde négatif de 1 500 000 habitants, pour une population d'environ 20 millions de personnes (cf. Lachiver, 1990, pages 96- 208).

Dans de telles circonstances, la pénurie de vivres se traduisait rapidement en famine pour les pauvres. Les paysans qui, pour se libérer de leurs dettes, devaient mal vendre leurs maisons, terres et outils de labour, allaient grossir l'armée des mendiants permanents des villes.

De son côté, la guerre abonda aussi pendant le règne de Louis XIV. Celui-ci hérita de certains conflits : la guerre de Trente ans, la Fronde. Mais ceux qui éclatèrent ou qu'il provoqua pendant son gouvernement personnel, devinrent chaque fois plus longs : campagne des Flandres et de Franche Comté en 1667-1668, guerre de Hollande de 1672-1679 ; guerre contre la Ligue d'Augsbourg de 1688-1697 ; guerre de la succession d'Espagne de 1701-1713. De plus, la guérilla protestante se trouve réactivée par la Révocation de l'Edit de Nantes en 1685.

A cause de tout cela, et ne pouvant compter sur aucune forme de sécurité sociale, inexistante ou à peine naissante, la situation économique des paysans, ouvriers et petits artisans était fortement vulnérable. La phrase : « Pauvre est celui qui peut le devenir » (Jean Gutton) correspond bien à ce temps-là.

Il n'est donc pas surprenant que le nombre de pauvres ait été élevé. Une enquête menée par le Maréchal Vauban déboucha en 1707 – époque relativement favorable – sur un diagnostic peu encourageant : « Presque le dixième de la population est réduit à la mendicité, et mendie effectivement ; [...] des neuf autres dixièmes, cinq ne sont pas en état de leur donner l'aumône car eux-mêmes sont réduits, plus ou moins, à cette triste situation ; [...] des quatre qui restent, trois vivent très mal, pleins de dettes et de procès, dans le dixième on ne compte même pas cent mille familles ; et il n'y a pas dix mille des familles grandes ou petites qui peuvent se dire très à l'aise »⁶.

Ainsi allaient les choses, et l'estimation de Lachiver n'est peut-être pas exagérée : pour lui, environ 75% de la population française, au temps de Louis XIV, se composait de pauvres ou de gens de si petite fortune, qu'ils

⁶ Le groupe supérieur comprenait : des nobles, des ecclésiastiques, des bourgeois et des commerçants bien situés ; cité par Sassier, 1990, pages 126 suiv.

n'arrivaient pas à suivre quand se produisaient des hausses de prix pour les articles de première nécessité (Lachiver, 1990, p. 431).

Les artisans

Selon les dictionnaires cités plus haut, l'artisan était un ouvrier qui travaillait dans un « art mécanique », l'homme d'un métier. Et ils précisent : cordonnier, serrurier, menuisier, chapelier, etc. Comme élément frappant ou pittoresque, le dictionnaire de Trévoux signalait que certains artisans (et commerçants) avaient obtenu, bien qu'appartenant à ce groupe, de se distinguer dans les sciences et les lettres.

Ces « arts mécaniques » n'étaient pas également cotés, ni du point de vue social, ni sur le plan économique. Orfèvres et bijoutiers, tapissiers, armuriers et quelques autres formaient le sommet du monde artisanal, plus bas se trouvait la large gamme des « petits artisans » qui s'occupaient des travaux communs du bois, du cuir, de la laine, ou de la construction. Encore plus bas, les nombreux ouvriers non qualifiés qui pouvaient offrir seulement la force de leurs bras.

A l'intérieur de chaque métier, les apprentis constituaient le degré inférieur. Terminé l'apprentissage, ils accédaient au niveau des compagnons ou officiers. Au degré supérieur – celui de maître – accédaient le petit nombre de ceux qui avaient pu négocier de nombreux obstacles, y compris économiques.

De minutieux règlements définissaient jusqu'aux plus infimes détails les relations à l'intérieur du métier, avec les autres métiers et avec les autorités. Née dans le cadre d'une petite entreprise, cette organisation se voyait remise en cause par les nouvelles conditions de travail annonçant la première révolution industrielle.

Plus qu'à l'intérieur d'un même métier, la solidarité entre artisans se développait entre ceux qui occupaient le même niveau, y compris dans des métiers différents. Il y avait des maîtres qui ne dédaignaient pas de réduire pratiquement à la servitude leurs apprentis. En même temps, se multipliaient les sociétés d'apprentis (illégales certes) et les grèves.

La majorité des artisans travaillaient comme salariés ; d'autres le faisaient à leur propre compte ; ceux qui étaient en meilleure position avaient d'au-

tres artisans sous leurs ordres. Les biens des uns ou des autres allaient d'à peine leurs outils de travail jusqu'à un atelier ou un magasin plus ou moins bien monté.

On trouvait des artisans qui réussissaient à améliorer leur situation économique. La majorité des petits artisans et des ouvriers non qualifiés vivaient strictement au jour le jour. Maladies, accidents, accroissement de la famille, baisse dans la demande de travail les obligeaient facilement à recourir à l'assistance extérieure pour subsister.

Pour tout cela, les catégories *d'artisans et des pauvres* se confondaient souvent. « Les artisans (de Poitiers) sont si pauvres qu'il faut les mettre à l'hôpital dès qu'ils cessent de travailler », écrivait l'Intendant en 1684. Quinze années plus tard, l'Intendant de Tours évoque la multitude des pauvres : « trois mille hommes et femmes, presque tous ouvriers de soie à façon, qui sont sans aucun ouvrage et demandant l'aumône » (Sassier, 1990, p. 157).

Tels étaient « les artisans et les pauvres » dont les fils constituaient le gros de la clientèle accueillie par les Frères des Ecoles Chrétiennes.

LES ELEVES DES « ÉCOLES CHRETIENNES »

Le milieu social

En dehors des rares cas dans lesquels on les désigne comme « les enfants des artisans et des pauvres », le plus habituel – et avec raison – est dans les écrits lasalliens, d'appeler les élèves et leurs familles simplement les « pauvres ».

C'était la réalité quotidienne

Les « pauvres Frères » avaient, jour après jour, des multitudes de pauvres dans leurs écoles. De nombreuses phrases tirées des écrits lasalliens rendent compte de ce fait. « Il n'y a que les pauvres qui nous viennent chercher ». « Reconnaissez Jésus sous les pauvres haillons des enfants que vous avez à instruire ». Avez-vous ces sentiments de charité et de tendresse pour les pauvres enfants que vous avez à élever ? » « Vous avez le bonheur de travailler à l'instruction des pauvres ». « Puisque vous avez l'avantage d'être employés particulièrement à l'instruction des pauvres ». « Vous avez tous les jours de pauvres enfants à instruire... » « Vous êtes tous les jours

avec les pauvres »... « Et comme la plupart (de vos élèves) sont nés pauvres... » (MF 86,2,2; 96,3,2; 101,3,2; 113,1,2; 143,2,2; 166,2,2; 189,1,2; MR 202,2,2).

La situation de ces enfants était digne de compassion

Bien qu'on ne rencontre pas, dans les écrits du Fondateur, une définition du pauvre, l'engagement quotidien et prolongé que lui-même et les Frères avaient avec les pauvres leur procurait une connaissance très sûre de leur réalité. De cette proximité découlaient quelques aspects très objectifs et perspicaces comme ceux-ci : « Considérez que c'est une pratique qui n'est que trop ordinaire aux artisans et aux pauvres, de laisser vivre leurs enfants à leur liberté comme des vagabonds, qui errent çà et là, pendant qu'ils ne peuvent encore les employer à quelque profession, n'ayant aucun soin de les envoyer aux écoles, tant à cause de leur pauvreté, qui ne leur permet pas de satisfaire des maîtres, qu'à cause qu'étant obligés de chercher du travail hors de chez eux, ils sont comme dans la nécessité de les abandonner » (MR 194.1.1).

D'autres textes, de semblable origine, sonnaient de même manière : en général, les artisans et les pauvres : « sont peu instruits, et dans une sollicitude continuelle, à gagner à eux et à leurs enfants, ce qui est nécessaire à la vie », la majorité des parents « ne sont pas assez éclairés » pour la religion, « les uns étant occupés de leurs affaires temporelles et du soin de leur famille, et les autres étant dans une sollicitude continuelle à gagner à eux et à leurs enfants, ce qui est nécessaire à la vie, ils ne peuvent s'appliquer à leur enseigner ce qui regarde les devoirs du chrétien. » (MR 194,1,1; RC 1,4; MR 193,2,1).

Certains de ces parents, peu instruits, ayant à leur portée l'école gratuite, ne réussissaient même pas à apprécier les avantages de l'éducation. La Conduite proposait quelques moyens pour faire face à cette négligence, et même en venait à suggérer qu'on leur refuse l'aumône paroissiale s'ils ne prenaient pas soin d'envoyer leurs enfants à l'école.

La même *Conduite* constatait que « ordinairement, les enfants des pauvres ne font que ce qu'ils veulent », que « les parents n'en ayant aucun soin, et étant même idolâtres de leurs enfants, ce que les enfants veulent, les pères et mères le veulent aussi » (GE 16,2,17-24; 16,2,19; 16,2,20).

« Les suites cependant en sont fâcheuses, car ces pauvres enfants, étant accoutumés pendant plusieurs années à mener une vie fainéante, ont bien de la peine ensuite à s'accoutumer au travail. De plus, fréquentant les mauvaises compagnies, ils y apprennent à commettre beaucoup de péchés, qu'il leur est fort difficile de quitter dans la suite, à cause des mauvaises et des longues habitudes qu'ils ont contractées pendant un si long temps ». À cause de tout cela, Frères, vous devez « regarder les enfants que vous vous êtes chargés d'instruire, comme des orphelins pauvres et abandonnés. En effet, quoique la plupart aient un père sur la terre, ils sont cependant comme n'en ayant point, et comme abandonnés à eux-mêmes pour ce qui regarde le salut de l'âme. » (MR 194,1,1; MD 37,3,1).

Des enfants qui ont besoin d'instruction, de soutien, d'affection. La Salle ne refuse pas le mot tendresse : les Frères « aimeront tendrement tous leurs écoliers... » « Vous avez tous les jours de pauvres enfants à instruire ; aimez-les tendrement »... « Vous savez que vous êtes chargés de l'instruction des pauvres : imitez la tendresse de ce saint [Dominique] à leur égard et surmontez la nature en cela lorsqu'elle vous suggère d'avoir plus de considération pour les riches ». « Avez-vous ces sentiments de charité et de tendresse pour les pauvres enfants que vous avez à élever ? Et profitez-vous de l'affection qu'ils ont à votre égard pour les porter à Dieu ? Si vous avez envers eux la fermeté d'un Père pour les retirer et les éloigner du désordre, vous devez aussi avoir pour eux la tendresse d'une Mère pour les recueillir, et leur faire tout le bien qui dépend de vous » (RC 7,13; MF 166,2,2; 150,1,2; 101,3,2).

Caractéristiques de la population

Habitat et sexe

Les élèves des Ecoles Chrétiennes vivaient tous en ville, des villes grandes ou petites, mais qui permettaient l'existence d'une école d'au moins deux classes : les Frères devaient enseigner « ensemble et par association ». La Salle ne s'occupait pas directement des milieux ruraux⁷.

⁷ « On s'y emploie dans cette communauté à tenir les écoles gratuitement dans les villes seulement » (MH 0.0.3).

Ces élèves étaient tous des garçons : La Salle et les Frères de son époque, ne se chargèrent pas de l'instruction des filles⁸.

L'âge

Une indication explicite figure dans la *Conduite* : « On n'acceptera aucun écolier qui n'ait accompli six ans, à moins que l'intelligence ou la taille ne suppléent le manque d'âge ».

Un « modèle » de billet d'admission mentionnait un élève de six ans, un autre de douze. Dans les « modèles » de registres, figurait un enfant de huit ans et demi, qui était élève depuis deux ans déjà, et un autre de douze ans et demi, avec quatre ans d'école. Et on cite même un élève de seize ans. Il n'est pas possible de savoir avec certitude quelle réalité il y avait dans ces exemples.

Autres indices : « On veillera à ce que les écoliers n'apprennent pas à écrire avant l'âge de dix ans⁹ ». Mais si un écolier a atteint douze ans et n'a pas encore commencé à écrire, on pourra le mettre à l'écriture [...] s'il sait bien lire en français, et si on pense qu'il ne viendra plus longtemps à l'école (GE 22,4,2; 22,1,7-8; 13,4,5-7; 13,1 13; 4,1,3; 4,1,2).

Certaines observations ou dispositions supposaient la présence de petits enfants dans l'école : il est très difficile que les plus petits aient le bon comportement dans l'église, il ne faut pas utiliser les châtiments corporels qui ne serviraient qu'à les faire crier ; « il y a beaucoup de petits enfants qu'il ne faut pas du tout châtier, ou très rarement, car n'ayant pas l'usage de la raison, ils ne sont pas capables d'en tirer profit ». La *Conduite* précisait les prières qu'il fallait faire pour un écolier décédé, « chaque fois qu'il avait au moins sept ans »¹⁰, laissant supposer qu'il y en avait de moins âgés.

D'autre part, la présence d'élèves de plus de douze ans devait être habituelle. La *Conduite* considérait les cas d'enfants qui devaient travailler et,

⁸ Les écoles mixtes étaient interdites, mais pourtant existaient. Cf. CL 7, pages 49-55.

⁹ Clause restrictive supprimée dans l'édition imprimée de 1721.

¹⁰ À moins de 7 ans, l'enfant n'aurait pas encore l'âge de raison et, par conséquent, il n'aurait pas de péchés et n'aurait pas besoin de suffrages.

en conséquence, assistaient à l'école avec des horaires réduits (GE 15,6,9; 15,4,6; 15,6,38; 7,3,8; 16,1,1-6).

On indiquait, par conséquent, un âge minimum : six ans, à moins que... La limite supérieure était imposée par la vie, souvent dure, des artisans et des pauvres¹¹.

Nombre des élèves

La *Conduite* prescrivait : « Le nombre d'écoliers dans chaque classe sera de cinquante ou soixante... Dans les classes où il y a seulement des écoliers qui écrivent, ou dans celles dans lesquelles on lit seulement dans les cartes ou dans le syllabaire, le nombre d'élèves ne doit pas dépasser 50, et cela au plus » (GE 23,1,9-10).

Les informations que donnent les biographes sur l'affluence des élèves aux Écoles Chrétiennes font penser que ces chiffres étaient habituellement dépassés.

À l'occasion de sa visite à l'une de ses écoles, le Curé de la grande paroisse parisienne de Saint Sulpice, la trouva remplie de plus de 400 élèves. On ne sait si l'école avait 5 ou 6 classes. En tout cas, la moyenne était supérieure à 60 par classe. Le même curé institua une messe mensuelle pour tous les élèves des écoles : ils étaient environ 1000. Les classes étaient au nombre de 14, ce qui donnait une moyenne d'environ 70 par classe (CL 7, pages 363-364).

A Rouen, on parle de 100 élèves pour un maître (Maillefer cité par Gallego, 1986, p. 394). Les écoles ouvertes à Chartres en 1699 « ne tardèrent pas à se remplir ». L'École Dominicale ouverte dans le Noviciat de Paris, « ne tarda pas à se remplir » : 200 jeunes de moins de 20 ans y recevaient différents enseignements selon leurs besoins et leurs capacités (CL 7, pages 372 et 389).

¹¹ En plus de celui du petit âge, la *Conduite* signale d'autres empêchements à l'admission des écoliers. « On ne recevra pas de petits enfants, pour venir seulement pendant l'été, ou quand le temps sera doux, ou pour venir plus tard que les autres. On ne recevra aucun écolier qui soit si stupide et si hétéroté qu'il ne puisse rien apprendre, et qu'il puisse détourner les autres et apporter quelque trouble dans l'école. On ne recevra aucun qui ait quelque incommodité qui se puisse communiquer, telle que les écrouelles, la mauvaise tigne, le haut mal » (CE 22, 4.2-4).

Plusieurs villes où les Frères avaient ouvert une école, en peu de temps, étant donné leur succès, demandaient de nouvelles ouvertures (Paris, Calais, Troyes, Versailles... à l'école de Darnétal s'ajoutèrent celles de Rouen). La correspondance du Fondateur reflète maintes fois sa préoccupation que les écoles soient bien peuplées. Et s'il en était ainsi, il ne cachait pas sa satisfaction.

En avril 1706, il racontait au Frère Gabriel Drolin que dans l'école de Marseille, les deux Frères avaient à peu près 200 élèves. En mai 1710, il pressait le même correspondant : « il faut tâcher d'augmenter le nombre de vos écoliers », bien que deux lignes plus loin il reconnaisse : « Dans votre lettre précédente, vous me disiez que vous aviez au moins soixante écoliers ». On comprend son inquiétude devant les récits d'un certain voyageur : Monsieur Ricordeau « m'a dit aussi que vous n'aviez pas trente écoliers ». Dans sa dernière lettre de décembre 1716, il priait le même Frère : « Faites- moi, je vous prie, savoir combien il y a d'écoliers » (C 22,9; 28,26.28; 31,18; 32,12).

Au jeune Frère Matthias, il écrivait : « Faites votre possible pour augmenter le plus que vous pouvez le nombre de vos écoliers »¹². Et au Frère Robert : « Prenez garde de ne pas faire diminuer le nombre de vos écoliers par vos rebuts et de les bien apprendre afin qu'ils ne s'en aillent pas... » « Vous faites bien de tâcher d'avancer les écoliers afin d'en avoir un plus grand nombre... » « Je suis bien aise que vous en ayez un grand nombre. Soyez exact à les biens avancer. » « Je suis bien aise que votre école aille bien et que vous ayez un nombre suffisant d'enfants ; ayez soin de les bien instruire »¹³.

Dans cette affluence d'élèves, regardée avec les yeux de la foi, La Salle invitait à reconnaître le « ministère plus grand » par lequel Dieu récompense déjà en ce monde, les éducateurs qui se dévouent avec zèle à étendre son règne (MR 207,1).

¹² Ce Frère était à ce moment-là à Mende, région imprégnée d'influence huguenote ; les parents rechignaient à envoyer leurs enfants à l'école catholique, la seule autorisée. Il fallait que les maîtres gagnent l'adhésion des élèves et, si possible, de leurs parents. Cela ne devait pas être facile pour ce nouveau maître, qui semblait, en outre, avoir l'esprit à d'autres préoccupations (cf. LA 47,4).

¹³ Il y a des indices que, dans les premiers temps, ce Frère recourait parfois à des moyens violents (cf. LA 56, 8 ; 57, 10 ; 58, 16.20).

Pauvres et riches

En réalité, bien que leur intention fût de mettre l'éducation primaire à la portée des pauvres, les Écoles Chrétiennes n'avaient pas une clientèle homogène. Comme elles étaient gratuites pour tous, y venaient aussi ceux qui n'étaient pas pauvres au sens strict. Et les Maîtres, ou pour le moins les Directeurs et Inspecteurs, devaient connaître avec une certaine précision, ceux qui étaient pauvres et ceux qui ne l'étaient pas. Cette diversité explique certaines normes.

« Ils témoigneront une égale affection pour tous leurs écoliers, plus même pour les pauvres que pour les riches. » Le Frère Inspecteur devait veiller à ce que les maîtres « s'appliquent autant et même avec plus d'affection à instruire les pauvres que les riches, et qu'ils n'en négligent aucun, et n'aient d'acception de personne. » Sympathiques paradoxes dans lesquels les uns étaient plus égaux que d'autres (RC 7,14; GE 21,2,12)¹⁴

Certains élèves venaient chaussés de souliers, d'autres avec des sabots (CE 11,3,11-12). Il y avait ceux qui disposaient d'une chaufferette en hiver (CE 8,4,6).

Avec les plus pauvres, il convenait d'avoir des attentions spéciales. A eux, et à eux seulement, il était permis de donner des manuels scolaires comme récompense, mais pas à ceux qui pouvaient les acheter (CE 14,1,9) et on leur fournissait aussi gratuitement le papier pour les exercices d'écriture, s'il était au-dessus de leurs possibilités économiques (CE 21,1,6). L'Inspecteur devait veiller à ce que, dans les classes, « il y ait des livres de toutes les leçons, autant qu'il en sera nécessaire pour les pauvres qui n'en peuvent avoir » (CE 21,1,5 ; 18,11,1-2). Finalement, c'étaient les vrais pauvres – et le maître devait en établir la liste – qui bénéficiaient de l'aumône d'aliments que leurs compagnons mieux pourvus faisaient volontairement au moment du déjeuner et du goûter (CE 2,3,1-10). Au contraire, « aux élèves dont les parents étaient riches, on permettait, le

¹⁴ La possibilité d'une tentation opposée n'est pas esquivée : Les Frères rendront compte à Dieu : « si vous n'en avez point négligé quelques uns qui étaient même les plus ignorants, peut-être aussi les plus pauvres ; si vous n'avez point eu de prédilection pour quelques uns, soit parce qu'ils étaient riches ou agréables et qu'ils avaient en eux quelque chose de plus aimable naturellement que les autres. » (MR 206, 1,1).

premier jour d'école seulement, d'arriver en classe sans leurs livres pour la leçon, et s'ils écrivaient, sans papier, plumes ou écritoire pour écrire » (CE 22,4,5).

On sait que certaines catégories de maîtres intentèrent des actions légales contre La Salle et les Frères, parce que ceux-ci recevaient parmi leurs élèves gratuits, certains enfants dont les parents pouvaient payer. Étaient-ils si nombreux qu'ils provoquaient la ruine d'autres maîtres ? Ou s'agissait-il de défendre les droits réels ou supposés de la confrérie ? Sans doute, un peu des deux.

D'après Blain, « parce que dans un cent d'enfants très pauvres qui viennent aux Écoles Chrétiennes, il pouvait s'en glisser trois ou quatre riches et aisés », ceci était suffisant pour provoquer les représailles des autres maîtres (cf. CL 8, p.7). Était-ce la proportion effective ?

Le *Mémoire sur le latin* ouvre une brèche à ce sujet : « de cent garçons qui sont dans les Écoles des Frères, combien y en a-t-il qui étudient ensuite la langue latine ? Quand il y en aurait quelques uns... ». Et un peu plus loin : « L'expérience montre que... les gens du commun et à plus forte raison les pauvres qui viennent aux Écoles Chrétiennes, ne savent jamais bien lire le latin... il est donc fort inutile de mettre un grand temps à apprendre à bien lire une langue à des personnes qui n'en feront jamais usage » (CL 7, pages 375-376). Pour l'auteur du texte, ceux qui pouvaient aspirer aux études cléricales ou universitaires étaient rares, ou simplement inexistantes, parmi les élèves de ces écoles : c'est un indice utile, bien qu'il n'y ait pas une stricte correspondance entre l'aisance économique et de telles études.

« *Dieu vous les a confiés* »

Le texte qui soulignait « l'orphelinat » des enfants pauvres continuait : « C'est pour cette raison que Dieu les met en quelque façon sous votre tutelle. Il les regarde en pitié et prend soin d'eux comme étant leur protecteur, leur appui et leur père, et ce soin, c'est sur vous qu'il s'en décharge » (cf. MD 37,3,1).

Relisant leur expérience avec les yeux de la foi, La Salle et les Frères la vivaient comme une participation au dessein de salut de Dieu. Aussi se

reconnaissaient-ils dans des expressions comme celles-ci : « [Les Frères] témoigneront une égale affection pour tous les écoliers, plus même pour les pauvres que pour les riches parce qu'ils sont beaucoup plus chargés par leur Institut des uns que des autres » (RC 7,14). « Vous êtes dans l'obligation d'instruire les enfants des pauvres », vous devez « les préférer aux plus riches de la terre » (MF 80,3,2). Votre emploi vous oblige à être « sauveurs des pauvres » (MF 86,3,2). « Car la pauvreté doit être aimable à vous qui êtes chargés de l'instruction des pauvres » (MF 96,3,2). Les Frères, « Jésus-Christ les appela pour accomplir son ministère et pour enseigner les pauvres » (MF 99,2,2). « Vous avez une fin qui convient bien avec celle qu'a eue ce saint [Norbert] d'annoncer aux pauvres les vérités de l'Évangile » (MF 132,2,2). « Vous êtes, par votre état, chargés d'instruire les pauvres enfants » (MF 133,3,2). « Est-ce ainsi que vous aimez les pauvres ? Dieu demande de vous, non pas que vous leur donniez l'aumône corporelle, mais la spirituelle... » (MF 137,2,2). « Vous savez que vous êtes chargés de l'instruction des pauvres » (MF 150,1,2). « Ce sont les pauvres que vous avez à enseigner » (MF 153,3,2). Avec les pauvres « Dieu vous a confié la plus précieuse portion de ses trésors » (MF 154,1,2). Les pauvres « ce sont ceux aussi dont Dieu vous a chargés, et auxquels vous êtes obligés d'annoncer les vérités du saint Évangile » (MF 166,2,2). « Vous êtes chargés par votre emploi, d'aimer les pauvres, puisque la fonction que vous y avez est de vous appliquer à les instruire » (MF 173,1,2). « Vous donc qui avez succédé aux Apôtres dans leur emploi de catéchiser et d'instruire les pauvres... » (MR 200,1,2).

De très nombreuses fois, dans les écrits lasalliens, les élèves des écoles sont désignés comme « ceux que Dieu vous a confiés », « ceux que Dieu a confiés à vos soins ». Quand les pères et mères, les pasteurs de l'Église, les autorités publiques, confiaient ces enfants aux éducateurs lasalliens, c'était Dieu qui le leur confiait.

Attentes et résultats

Instituées pour les enfants des artisans et des pauvres, les Écoles Chrétiennes étaient centrées sur les besoins de cette clientèle, en une époque de peu de mobilité sociale. Il s'agissait d'acquérir les habiletés qui permettraient un meilleur engagement professionnel : obtenir de

meilleurs emplois, devenir plus efficaces dans leur profession, accéder à de nouveaux emplois où on avait besoin de dominer les chiffres et les lettres. Il s'agissait d'intégrer des manières de travailler pour agir adéquatement en présence de n'importe quelle personne ou entité. Il s'agissait finalement, et par-dessus tout, de connaître « les devoirs d'un chrétien » et de vivre en accord avec sa foi.

La *Règle* des Frères disait brièvement que « le fruit principal des écoles était de « prévenir les désordres dans lesquels tombaient les artisans et les pauvres, et d'en empêcher les mauvaises suites » (RC 1,6).

Plus longuement, la MR 194,1 énumère les « grands bénéfices » que Dieu produisait par le moyen des écoles : « où l'on enseigne gratuitement et uniquement pour la gloire de Dieu ; et où les enfants, étant retenus pendant le jour, et apprenant à lire, à écrire et leur religion, et y étant ainsi toujours occupés, seront en état d'être employés au travail, lorsque leurs parents les y voudront appliquer ».

L'allusion au travail était répétée : aux pauvres, coupables des absences scolaires de leurs enfants, il fallait expliquer que « de ne leur pas faire apprendre à lire et à écrire, combien cela leur peut nuire ; qu'ils ne seront presque jamais capables de rien pour aucun emploi, faute de savoir lire et écrire ; il faut pour cela leur représenter de quelle conséquence il est à un artisan de savoir lire et écrire, puisque, pour peu d'esprit qu'il ait, sachant lire et écrire, il est capable de tout » (CE 16,2,18.21). On comprend : capable de tout au niveau d'un artisan.

Ces apprentissages extérieurs faisaient de ces pauvres de bons citoyens pour l'État dont ils commençaient d'être les membres (MF 160,3,2).

Beaucoup plus important encore : tout ce qui avait trait à la foi et à la vie morale. Un texte parmi beaucoup d'autres, le disait très clairement : « l'exposition de la doctrine de Jésus-Christ, et l'affermissement de sa sainte loi, dans l'esprit et dans le cœur de ceux à qui vous l'enseigniez, lorsque vous faites le catéchisme, qui est votre principale fonction... » (MF 145,3,2). C'est pourquoi, « vous devez aussi regarder comme une grande récompense pour vous, la consolation que vous ressentez dans le fond de vos cœurs, de ce que les enfants que vous instruisez se condui-

sent sagement, savent bien leur religion, et qu'ils ont de la piété » (MR 207,3,2).

On vérifiait que la vie chrétienne, expérimentée dans l'école, se prolongeait dans la vie adulte. La Salle le disait en des mots qui exprimaient sa propre joie : « C'est que vous aurez une satisfaction toute particulière quand ils seront grands, de les voir vivre avec justice et piété, dans l'éloignement des mauvaises compagnies et dans la pratique des bonnes œuvres [...] de voir que par le moyen de l'établissement des écoles de la conduite desquelles Dieu vous a chargés, la religion et la piété sont augmentées parmi les fidèles et particulièrement parmi les artisans et les pauvres » (MR 207,3,1-2).

Après avoir regardé ces pauvres comme « ceux qui ont le plus de disposition à recevoir abondamment son Esprit » (MF 173,1,2), comme « les plus disposés à profiter de sa doctrine, parce qu'il se trouve en eux moins d'obstacles extérieurs » (MF 166,2,2) on espère que se réalise en eux le projet de Dieu très bon : « qui veut qu'ils parviennent tous à la connaissance de la vérité et qu'ils se sauvent. » (1 Tim 2,4, cité dans la MR 193,1,2), « qu'ils aient la vie et qu'ils l'aient en abondance » (Jn 10, 10 cité dans MR 196,3,1).

AUTRES DESTINATAIRES

A la mort du Fondateur, le 7 avril 1719, il y avait des Frères dans 22 maisons en France et une à Rome. Chaque maison s'occupait d'une ou plusieurs écoles. Celles-ci étaient toutes, sauf une exception, des écoles gratuites où l'on donnait l'enseignement primaire.

L'exception, c'était le complexe de Saint-Yon, dans la banlieue de Rouen. Depuis 1705, il y avait là, en plus du Noviciat, un internat pour les fils de familles bourgeoises, en majorité des commerçants. Ceux qui fréquentaient l'internat recevaient, en plus du logement, une instruction plus large que dans les écoles gratuites ordinaires. Le succès obtenu avec ces élèves en attira d'autres : certains parents confièrent aux Frères, la rééducation de leurs fils difficiles. Enfin, on en vint à recevoir même des prisonniers envoyés par « lettres de cachet » (lettres royales secrètes). Aucun

de ces groupes ne se composait de pauvres : les familles ou l'État payaient les pensions. Mais ils présentaient des besoins que les structures éducatives d'alors n'arrivaient pas à traiter.

Auparavant, le service lasallien des pauvres avait donné naissance à d'autres institutions malheureusement moins durables.

La première dans le temps fut le *Séminaire de Maîtres pour la campagne*. Ses débuts effectifs doivent se situer vers 1686, à Reims, à la demande du Duc de Mazarin. Quelques années plus tard, La Salle le décrivait ainsi : « [Les Frères] s'y appliquent aussi à former des maîtres d'école pour la campagne dans une maison séparée de la communauté, qu'on nomme *séminaire*. Ceux qui y sont formés n'y demeurent que quelques années jusqu'à ce qu'ils soient entièrement formés, tant à la piété qu'à ce qui est de leur emploi ». « Ils n'ont point d'autre habit que celui qu'on porte ordinairement dans le monde, hors qu'il est noir ou au moins fort brun, et ne sont distingués des autres laïques que par un rabat et des cheveux plus courts ». « Ils y sont instruits à chanter, lire et écrire parfaitement, logés, nourris et blanchis gratuitement, et ensuite on les place dans quelque bourg ou village pour y faire l'office de clercs¹⁵ ; et lorsqu'ils sont placés, ils n'ont aucun rapport à la communauté, sinon de bienséance. Ils y sont cependant reçus pour y faire retraite » (MH 0,0,4-6)¹⁶.

Cette initiative, qui eut du succès, s'arrêta à une date incertaine (1691 ?), faute de candidats ou de moyens. Elle renaquit à Paris, vers 1699, dans la paroisse Saint-Hyppolyte, et donna à nouveau d'excellents résultats, sous la conduite experte du Frère Nicolas Vuyart ; mais quand ce Frère décida, en 1704, de se séparer de l'Institut, les aides cessèrent et le *Séminaire* disparut. Il y eut encore une troisième tentative à Saint Denis, de 1709 à 1712 : La Salle avait fait confiance aux engagements pris par le jeune clerc Jean-Charles Clément, mais celui-ci se dédit et sa famille intenta un procès qui déboucha sur une condamnation du Fondateur et la fermeture de l'institution. Il n'y en eut pas d'autre.

¹⁵ C'est-à-dire auxiliaires ; dans ce cas, du curé. L'une de ses nombreuses fonctions – mais l'une des moins importantes – était d'enseigner les premières lettres.

¹⁶ Ce Mémoire est de la fin de 1689 ou début 1690.

L'autre création s'appela École Dominicale ou Académie chrétienne. Elle commença à fonctionner vers 1700, à la demande du curé de Saint-Sulpice, dans la « Grand Maison » du Noviciat de Paris. Des jeunes, déjà au travail pendant la semaine, consacraient quelques heures, le dimanche après-midi, pour apprendre à lire et à écrire, et les plus avancés y ajoutaient des leçons d'arithmétique et de dessin. Tous recevaient un enseignement religieux. Cette œuvre reçut jusqu'à 200 jeunes. Mais en 1703 les Frères durent quitter la Grand Maison. Rétablie dans un autre endroit, l'Académie fut victime des procès intentés par les Maîtres Ecrivains, et elle fut fermée en 1704. Paris regretta pendant longtemps cette perte.

Dans la même « Grand Maison », avait fonctionné aussi un Pensionnat pour les fils des Nobles Irlandais, catholiques qui avaient accompagné dans son exil le roi déchu Jacques II. Ces jeunes y restèrent le temps nécessaire pour être mis en condition de s'adonner aux travaux qu'on voulait leur confier.

CONCLUSION

Grâce à leur gratuité complète, les Ecoles Chrétiennes permettaient l'accès à l'éducation à de très nombreuses familles, dont la pauvreté ne leur permettait pas de payer des maîtres (cf. MR 194,1,1). Les pauvres se virent ainsi ouvrir les portes d'un nouveau monde culturel, professionnel, social et ecclésial.

Il s'agissait d'un véritable ascenseur social qui se projetait vers le futur. Les parents qui avaient profité de l'école dans leur enfance, se montraient ensuite précurseurs pour que leurs enfants en profitent à leur tour.

Dans une proportion difficile à préciser, mais indubitablement minoritaire, les Ecoles Chrétiennes furent fréquentées aussi par des élèves de condition économique plus aisée. Cela fut vécu sans problèmes à l'intérieur de la communauté, mais provoqua des séries de difficultés extérieures, dans un contexte où l'on pensait que pauvres et riches devaient être séparés. La Salle et les Frères mettaient leur soin à être utiles aux pauvres, mais sans exclure les riches de leurs services. Cela perturbait les habitudes et les idées établies, et mettait en jeu l'organisation scolaire de l'époque : les Écoles

Chrétiennes n'entraient pas dans les schémas connus, ni par leur ouverture à tous sans distinction, ni par l'ampleur de leurs programmes.

La Pédagogie lasallienne s'est montrée assez ferme et flexible pour accueillir efficacement les attentes sans limites de l'école élémentaire, au bénéfice des enfants des artisans et des pauvres : alphabétisation de jeunes ouvriers, formation de maîtres, internats, enfermement d'adultes. Avec le temps, l'éventail des services rendus allait atteindre des dimensions toujours plus grandes, sans faire abandonner la préférence pour les premiers destinataires de son action, ceux qui lui avaient donné naissance.

C'étaient différentes manières de « procurer la gloire de Dieu autant qu'il serait possible et que Dieu le demanderait » (cf. *La Formule des Vœux*).

Chapitre 2 - LA SALLE : INSERTION SOCIO-PROFESSIONNELLE ET FORMATION CHRÉTIENNE

Edgard Hengemüle fsc

Au XVII^e siècle, il existait une affirmation croissante de la valeur et de la nécessité de l'éducation, pour les personnes et même les collectivités. A cette valorisation contribuèrent, entre autres causes, la diffusion des textes écrits après la découverte de l'imprimerie, la primauté donnée à la lecture individuelle de la Bible, promue par les Protestants, les besoins créés par les progrès de la science, du commerce et de l'industrialisation naissante.

La nécessité de l'éducation ne s'imposait pas seulement aux élites. Dans le tiers-état, la bourgeoisie en augmentation, ayant déjà obtenu une élévation sociale par le moyen de l'économie, sentait la nécessité d'affirmer et de manifester sa valeur à travers le savoir. Vers 1700, naissaient également l'aspiration et l'impulsion à promouvoir culturellement les pauvres, parmi lesquels les enfants et les jeunes qui grandissaient dans les rues, dans l'oisiveté, et à éviter, grâce à l'éducation, les dangers qui en découlaient. On constata un mouvement, surtout en faveur de l'apprentissage de la lecture et, moins fortement, de l'écriture, et par conséquent un accroissement du nombre d'écoliers.

Mais il convient de ne pas oublier que, pour ce qui concerne les pauvres, les artisans, les agriculteurs, et le milieu populaire en général, ce mouvement était loin de recueillir une approbation unanime. Ni les humanistes, ni les philosophes, étaient tous d'accord pour une éducation universelle et, surtout, pour un programme qui dépasserait les rudiments scolaires. Et cela, entre autres raisons, parce que la fréquentation de l'école nuirait à la richesse de la nation : éloignant les enfants des travaux manuels, elle compromettrait la production agricole et industrielle. Et aussi parce que l'instruction indistinctement diffusée et élevée, pourrait ouvrir la porte à la contestation sociale.

RESPONSABILITÉ ECCLÉSIALE

Qui se chargeait de promouvoir ce mouvement et de soigner l'éducation en général ? C'était l'Église. Elle définissait ses objectifs, fixait les contenus, sélectionnait et contrôlait les maîtres et administrait l'éducation.

Dans cet effort, elle était aidée par le pouvoir politique, au niveau du royaume et des villes locales. Sur l'ensemble du royaume, le gouvernement n'avait pas de politique générale systématique et cohérente d'éducation. Il ne disposait pas d'organisation spécifique, comme un ministère par exemple, pour la promouvoir, ni d'un budget propre pour la financer. Mais il encourageait l'enseignement, surtout au niveau élémentaire. Localement, il n'y avait pas non plus de politique publique en vue de résoudre le problème de l'enseignement populaire, et les responsabilités éducatives étaient laissées à l'Église : « les villes se bornèrent à examiner les propositions qui leur furent soumises et, guidées par leur catholicisme officiel, elles acceptèrent parfois de collaborer au niveau des réalisations temporelles à cette œuvre mi-profane, mi-religieuse, qu'était l'éducation des enfants » (Poutet, 1970, pages 70-71). Dans le domaine privé, l'effort ecclésial était fortement secondé par des organisations comme la Compagnie du Saint-Sacrement¹⁷ et de nombreuses Congrégations religieuses.

Mais on pourrait demander : parmi ceux qui eurent accès aux textes écrits, avec la diffusion de l'imprimerie, l'augmentation des livres et des lecteurs, l'expansion de l'enseignement grâce à l'action de l'Église et des appuis officiels, n'y eut-il pas des changements ? Un spécialiste de la question pense que la diffusion de la capacité de lire fut certainement considérable, avec un énorme effet démultiplicateur, chaque fois que la personne qui sait lire peut exercer, dans la famille, dans son quartier, dans sa localité, un rôle de transmission qui est aussi, bien souvent, un rôle d'interprète du latin ou du français dans les provinces ou dans les dialectes (cf. Grosperin, 1984, p. 168). L'augmentation sensible des lecteurs permet-

¹⁷ Organisme relativement secret, constitué de membres issus du milieu supérieur de la société, dédiés à la vie spirituelle et à l'action catholique, à travers des œuvres de charité, le soin des misères morales, la lutte contre l'hérésie, l'aide au travail missionnaire et l'engagement à réduire l'ignorance religieuse des enfants du peuple.

tait, par conséquent, l'accès d'une grande partie du peuple à la connaissance du message des écrits.

LA SALLE ET L'ÉDUCATION AU GRAND SIÈCLE

Homme d'Église, le Fondateur connut le mouvement novateur relatif à l'éducation de son temps, de l'intérieur même de l'Église. Non seulement il le connut, mais il s'inséra dans ce courant scolaire. Et il y imprima sa marque personnelle. Il multiplia les écoles qui, à la fin de sa vie, étaient déjà au nombre de 42, dans lesquelles travaillaient une centaine de Frères. Enseignant la lecture, l'écriture, l'orthographe, le calcul, la civilité et le catéchisme, et proposant une éducation populaire reliée à la vie et d'inspiration évangélique, il contribua à ce que les enfants des artisans et des pauvres puissent accéder à une nécessaire :

1. insertion sociale,
2. insertion professionnelle,
3. et surtout, formation chrétienne.

INSERTION SOCIALE

Au XVII^e siècle français, existait une profonde croyance dans l'inégalité et les grands contrastes sociaux et économiques entre les groupes humains existants. De tels contrastes se matérialisaient dans la division de la société en trois ordres sociaux bien connus, ou les trois états : clergé, noblesse et tiers-état. Celui-ci rassemblait différents niveaux depuis la haute bourgeoisie jusqu'aux miséreux.

Dans cette société inégalitaire, existait une grande défiance à l'égard du changement. L'idée et l'intérêt pour la stabilité sociale et le maintien des structures sociales existantes, prédominaient. Le désir, amplement majoritaire dans les élites, était que chacun demeure prisonnier de sa réalité, c'est-à-dire, de son état et de sa condition, et qu'il limite ses ambitions à cela.

Cette attitude se personnalisait dans la figure de « l'honnête homme », spécialement présente dans la seconde moitié du XVII^e siècle. Un homme qui, en plus d'être probe et courtois, d'avoir des relations agréables et d'ac-

corder de l'importance à la culture, n'était pas du tout révolutionnaire, se conformait aux lois et usages de la société et ne croyant pas au progrès par le changement des institutions, mais seulement par l'amélioration des consciences individuelles, qui gardait un juste milieu, et qui conservait la foi traditionnelle, la concevant comme un fondement de l'ordre social.

La stabilité de cet ordre était justifiée par tout un système d'idées. Philosophiquement, les nobles brandissaient la théorie de l'inné, selon laquelle la valeur de la personne provient de sa naissance : le sang, le lignage, contiennent déjà ce que l'individu est destiné à devenir¹⁸. Théologiquement, ils défendaient le fait que de savoir se situer et demeurer dans sa catégorie sociale est quelque chose voulu par Dieu : la Divine Providence, de même qu'elle destine certains à la cléricature ou à la noblesse, décide que d'autres naissent dans une condition plébéienne, avec tout ce que cela signifie.

Parallèlement à la stabilité sociale régnait aussi la conformité à l'ordre politique. Et cela aussi, avec une justification théologique. A ce sujet, on sait que Bossuet en vint à fonder la monarchie absolue sur la Bible, en écrivant : « Politique tirée des textes mêmes de la Sainte Ecriture ».

Éducation et Société

Et l'éducation dans tout cela ? La première chose à dire, c'est que, jusqu'au XIX^e siècle, il n'y avait même pas une formulation claire de la relation entre éducation et société. Comme de tous temps de la civilisation scolarisée, ce qui existait aussi au XVII^e siècle, c'était le fait que les deux institutions – la société et l'éducation, spécialement son développement formel, l'école – sont deux réalités mutuellement reliées et influentes. Jusqu'à un certain point, ce sont des productions réciproques.

Dans l'ambiance déjà indiquée de la société française du siècle de Louis XIV, les types d'éducation de base offerts, changeaient selon l'appartenance des personnes à l'un ou l'autre des trois États, ou, comme on disait à l'époque, « selon leur condition ». L'Éducation, de manière générale, en

¹⁸ Théorie contre laquelle s'élevèrent les bourgeois, affirmant que le critère de la valeur de la personne était le mérite : que les qualités intellectuelles et morales ne viennent pas du berceau, mais sont acquises par le travail et l'éducation.

plus d'être « convenable » à chaque niveau social, était considérée et fonctionnait comme productrice du respect de l'ordre social et, en particulier, des ordres sociaux établis, ou comme agence de reproduction des normes sociales en vigueur. Gersperrin (1984, p. 21) demande : « *Comment peut-on oublier que l'enseignement moral donné dans les Petites Écoles est l'humilité et le plus entier respect de l'ordre établi et de la hiérarchie sociale ?* »

Une des manifestations de cela était l'importance que l'on donnait, dans le programme scolaire, à l'enseignement de la civilité. Elle apprenait à chaque personne à prendre conscience de sa condition de membre d'une société hiérarchisée et de son propre rang dans cette société, et à connaître les règles spécifiques de cette condition et à se comporter, dans ce cadre, comme il convenait.

Conséquences

Cela signifie-t-il qu'en dépit de toutes les difficultés, l'éducation du peuple eut des effets sociaux, attendus ou non ? Un ensemble de témoignages, divers et complémentaires, révèlent que oui.

Le roi lui-même, dans une Lettre Patente, reconnaissait qu'après la création d'écoles pour le peuple, multipliées sous l'impulsion d'hommes comme Démiat et La Salle, il y eut « *un changement notable dans l'ordre public et le comportement* » (cité par Giolitto, 1986, p. 168). À Reims, Grenoble, Calais, Moulins, Rouen... la délinquance juvénile et l'oisiveté diminuaient en milieu urbain, et les rues mal famées furent « purifiées ».

Peut-on dire que les effets, surtout de l'apprentissage de la lecture, furent même révolutionnaires ? Gersperrin, dans un passage déjà cité (cf. 1984, p. 168) pense que non. Les petits livres de piété, les contes et légendes de la Bibliothèque Bleue¹⁹, les proverbes, prédictions et recettes des almanachs, les communiqués officiels, apportaient-ils beaucoup à la culture populaire et pouvaient-ils la transformer ? Il est important d'éviter soigneusement de projeter dans des périodes antérieures, le rôle qu'ont joué les imprimés et la diffusion de leur lecture dans les XIX^e et XX^e siècles :

¹⁹ Collection de livres imprimés à Troyes, destinés au milieu populaire, et ainsi appelée à cause de la couleur des couvertures.

les imprimés n'ont pas provoqué, c'est sûr, une révolution sociale parmi les anciens élèves des Petites Écoles de l'Ancien Régime, lesquelles, en dernière analyse, ont été des écoles du conformisme.

La Salle : éducation et insertion sociale

Et Jean-Baptiste de La Salle dans ce contexte ? Avant de parler de sa doctrine et de sa pratique dans le domaine social, et avant de porter un jugement critique sur l'une ou l'autre de ces deux réalités, il est prudent – et important – de considérer que Monsieur de La Salle fut quelqu'un qui se laissa conduire par Dieu, pas à pas, dans un surprenant exode social, économique et culturel. Il commença à travailler pour les Maîtres de la classe populaire. Ensuite, il alla vivre avec eux. Finalement, il vécut comme eux.

Dans la pensée lasallienne, la relation de l'école avec la société civile est très peu présente. Sur la formation de l'élève comme citoyen, le Fondateur, dans l'ensemble de son œuvre, n'ajoute pratiquement rien à ce qu'il écrit dans la Méditation sur saint Louis, roi de France : le bien de l'État est recherché dans « l'enseignement de la lecture et de l'écriture, et de ce qui correspond » au ministère du maître chrétien, « qui se réfère à l'extérieur » (cf. MF 160,3,2).

La Salle connaissait la réalité des différents ordres sociaux et l'inégalité économique, sociale et culturelle qui existait à son époque et dans son pays. Surtout, après avoir commencé son œuvre, née du contact avec les maîtres et les élèves d'origine socio-économique différente de la sienne, il approfondit sa connaissance de la pauvreté des milieux populaires. Et il se rendit compte, toujours plus, des « funestes conséquences » du fait que beaucoup de parents n'avaient pas les conditions de préparation, ni le temps, de prendre soin de l'instruction chrétienne de leurs enfants, et que ceux-ci grandissaient livrés à eux-mêmes et acquéraient de mauvaises habitudes en vivant dans les rues, au contact des mauvaises compagnies (cf. RC 1,4-6; MR 193,2,1; 194,1,1).

Mais, homme de son temps, il ne questionna théoriquement, ni l'ordre social existant, ni les fondements doctrinaux que le justifiaient (cf. DA 214,1,1; MD 9,1,2 ; MF 166,2,1; 91,1,1; 91,1,2; 106,2,2; DB: 2,10,3). Chartier voit l'acceptation, par La Salle, de l'ordre social régnant à son

époque, dans le fait que les *Règles de la Bienséance* sont un apprentissage séculier pour un monde « dans lequel les gestes de courtoisie doivent traduire, en toute clarté, les relations sociales » (cf. Chartier, 1990, p. 63; RU 0,9 y 0,13).

À propos de la possibilité de briser la stabilité sociale, thème auquel le Fondateur se réfère très peu, il suit une des caractéristiques de l'époque, qui est la modestie, dans le sens de « médiocrité » (moyenne), absence d'excès. En termes concrets, dans le premier de ses catéchismes, en parlant du « principal des péchés capitaux », c'est-à-dire de l'orgueil, il le définit dans les termes suivants : « L'orgueil est le désir déréglé de s'élever au-dessus de l'état qui nous convient par disposition de Dieu, ou le plaisir de cette élévation » (DA 214,1,1).

De son grand-père et de son père, Conseillers du royaume, Jean-Baptiste de La Salle avait appris le respect des institutions, comprises comme habitudes et structures sociales, établies dans le pays ou par la loi et l'usage. Et, par conséquent aussi, les structures politiques, parmi lesquelles la principale était la monarchie : le pouvoir exercé par le roi.

À ce sujet :

1. Dans ses écrits, La Salle constate qu'un roi règne de manière absolue dans son royaume. Et il enseigne qu'il est nécessaire de respecter sa personne et ses représentations, comme ses portraits et ses statues. Et qu'il est nécessaire de dépendre de lui en observant ses lois (cf. EMO 2,52 y 4,138,4; RU 0,0,12 y 209,1,613; DA 203,0,12 y 206,0,14; DB 1,14,3).
2. Poutet (1970, p. 41) observe que dans les *Devoirs d'un chrétien*, dans les *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes* et dans les *Méditations pour le Temps de la Retraite*, La Salle n'insiste pas sur les devoirs du « sujet » envers le roi. Fiévet constate qu'il n'y a, dans ses écrits, aucune référence au monarque régnant du type de ce qu'on trouvera plus tard dans le catéchisme napoléonien²⁰.

²⁰ « Question: Quels sont nos devoirs envers Napoléon 1^{er}, notre empereur ? Réponse : Nous devons à Napoléon 1^{er} notre Empereur, l'amour, le respect, l'obéissance, la fidélité, le service militaire et les tributs ordonnés pour la conservation et la défense de l'Empire et du Trône. Question : Mais n'y-a-t-il pas de motifs particuliers qui doivent nous attacher plus spécialement à Napoléon 1^{er}, notre

3. Blain (CL 8, p. 127) dit que La Salle regretta la mort de Louis XIV, davantage pour ses conséquences pour l'Église que pour l'Institut. Ce qui ne signifie pas qu'il ne l'ait pas ressentie aussi comme une perte pour son institution. Car celle-ci, plus d'une fois, bénéficia de la protection royale. Le souverain paya la pension des Frères de l'école d'Alès, l'un des outils créés pour détruire l'hérésie dans cette ville, appelée pour cela école royale. Par l'intermédiaire de l'archevêque de Paris, il confia à La Salle la préparation des jeunes Irlandais exilés en France. Avec de l'argent récupéré sur les biens confisqués aux protestants ou recueilli par les corsaires, il octroya également une pension aux Frères de Calais qui éduquaient les fils de matelots²¹. À Saint-Yon, les Frères reçurent des pensionnaires délinquants condamnés par Lettre de Cachet²².

4. A cela on peut ajouter que, même au temps du Fondateur, les Frères en vinrent à diriger des écoles à Versailles, domaine royal, sous les yeux de la Cour. Que le monarque accorda au Séminaire de Maîtres pour la campagne de Saint-Denis, le privilège de ne pas héberger des troupes royales. Qu'il céda, à Boulogne, un terrain pour la construction d'une maison pour les Frères. Blain (CL 8, p. 127) va jusqu'à dire que « sa Majesté avait accordé tout ce que, jusque-là on avait sollicité pour l'établissement des Écoles Chrétiennes. »

Et dans la pratique éducative ?

Pour La Salle, l'école, en même temps que d'autres fonctions, exerce aussi une tâche sociale. Le seul fait de ne pas vouloir que ses institutions d'enseignement s'appellent « écoles de charité » mais « Écoles Chrétiennes »,

Empereur ? Réponse : Oui, car il est celui que Dieu a suscité dans les circonstances difficiles pour rétablir la religion sainte de nos pères et pour en être le protecteur, et, par la consécration qu'il a reçue du saint pontife, il est devenu l'oint du Seigneur. Comblant notre empereur de ses dons, soit dans la paix, soit dans la guerre, Dieu l'a rendu ministre de sa puissance et son image sur la terre » (cité par Fiévet, 2001, pages 50-51).

²¹ Observation de Poutet (1970, p. 45) : « L'ordre du Roi de délivrer comptant aux Frères des Écoles Chrétiennes de Calais la somme de cent cinquante livres que je leur ai accordée par gratification en considération des peines et des soins qu'ils prennent pour l'instruction des matelots qui servent sur mes vaisseaux », équivalait presque à une reconnaissance officielle des Frères des Écoles Chrétiennes, malgré l'absence de Lettres Patentes.

²² Autre observation de Poutet (1970, p. 47) : À Saint-Yon, si les Lettres Patentes parlent d'adultes « confiés aux Frères de la part du roi », le service offert était réellement pour « les institutions judiciaires ».

contient déjà le message suivant : l'école, pour lui, est plus qu'une œuvre de miséricorde. En retirant les enfants de la rue, il contribua à diminuer le problème de la délinquance juvénile en milieu urbain. Et en donnant aux uns et aux autres une éducation intégrale, il leur apprit à « bien vivre » comme membres de la société.

Théoriquement, il les prépara à la vie sociale en leur faisant lire le texte des *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes*. Pratiquement, en leur apprenant à vivre le respect des personnes, en commençant par leurs camarades de classe ; en les faisant s'entraider les uns les autres dans les tâches scolaires, en les amenant à pratiquer la charité, à être « bienfaiteurs » de leurs camarades plus pauvres (GE, édition 1720, p. 8), en les chargeant de rendre, de manière responsable et soigneuse, des services à la classe et à l'école, dans des activités appelées « offices » ; en faisant vivre certains plus fortunés socialement ou économiquement, avec des compagnons majoritairement pauvres ; en leur offrant l'occasion d'enrichir leur vocabulaire, d'acquérir de meilleures manières, et de construire ainsi des relations qui pourraient leur être utiles dans leur future vie professionnelle.

En instruisant les enfants du peuple, La Salle leur donna des perspectives de meilleures conditions de vie. C'est pourquoi Herosilla (Lasalliana 06-C-22) affirme que le Fondateur « en mettant la plume entre les mains des pauvres, ne leur offrait pas une arme – comme l'affirmeraient Voltaire et La Chalotais – mais leur propre soutien, leur propre défense ».

En résumé, comme on le voit, La Salle ne fut pas un théoricien de la société, de même qu'en éducation il ne fut pas d'abord un créateur de doctrines pédagogiques. Mais l'inspiration évangélique de sa pédagogie populaire efficace contribua certainement, à long terme, à la réforme sociale.

Parmi les auteurs qui l'ont étudié, Favre lui attribue, non seulement une contribution sociale, mais voit en lui un mouvement d'avant-garde dans le domaine politico-démocratique : « En s'avançant vers les courants démocratiques actuels, saint Jean-Baptiste de La Salle travaille résolument, en France, à l'éducation du peuple » (Favre, 1959, p. 156). Celui qui affirme de la manière la plus explicite et catégorique cette contribution, non seulement sociale, mais politique, de Jean-Baptiste de La Salle, est P. Vincent :

Préparer de bons maîtres pour l'enseignement populaire fut une idée généreuse et féconde, en même temps que véritablement démocratique... Peut-être sans le vouloir, en diffusant l'instruction parmi les classes populaires, il fut l'un des artisans de la Révolution et un de ceux qui travaillèrent le plus efficacement à la proclamation de l'égalité humaine (Vincent, 1885, p. 185).

INSERTION PROFESSIONNELLE

Furet et Ozouf (1977) rappellent que « déjà avant la Révolution, lire et écrire furent vus comme nécessaires à la société et comme le grand secret de la modernité, une fois que l'économie de marché connut seulement des volontés libres et des contrats écrits ». De plus, le développement des manufactures et l'expansion commerciale ouvraient des perspectives professionnelles aux personnes du peuple capables de tenir des comptes, d'écrire des lettres d'affaires, de dessiner...

Formation professionnelle : nécessité et pratique

Dans ce monde en croissance, comme dans n'importe quel monde, il fallait gagner sa vie. La manière normale de la gagner, c'était d'exercer un métier. Celui-ci, dans le milieu populaire, était prioritairement un métier manuel, dans lequel, normalement, plus important que l'étude ou le savoir en lui-même, était le savoir-faire, l'expérience pratique. Ce qui ne diminuait en rien les avantages d'un bon apprentissage professionnel formel.

En l'absence d'écoles de type technico-professionnel, à l'époque de La Salle, cet apprentissage de type professionnel se faisait dans la famille, ou dans la fréquentation des personnes de la profession, en vue d'apprendre de manière plus institutionnelle et méthodique, dans les corps de métiers eux-mêmes.

Dans le monde scolaire, ceux qui proposaient un enseignement aux caractéristiques professionnelles, étaient les Maîtres Ecrivains, qui, avec le temps, élargirent leur rayon d'action en ajoutant à la calligraphie, l'enseignement de la grammaire et de l'arithmétique, et même la comptabilité. Ils n'étaient pas d'abord enseignants, mais professionnels de la calligraphie, écrivains publics et comptables.

Quant aux écoles populaires élémentaires, sans avoir un caractère professionnel, elles n'oubliaient pas d'être en relation avec le monde du travail : les rudiments qu'elles enseignaient, en particulier l'écriture et le calcul, plus qu'une culture, étaient des outils pratiques pour la vie. Normalement, ce qu'elles se proposaient, ce n'était pas la poursuite des études par leurs élèves, mais une aide pour une vie plus utile et plus chrétienne.

Parmi ceux qui accordaient de l'importance à cette question, on trouve Démia²³. Il se proposait de faire en sorte que ses élèves se forment comme de bons artisans et que les fabriques ou manufactures puissent disposer d'apprentis soigneux et travailleurs. En fonction de cela, il consacrait, par exemple, son attention aux travaux manuels et à la lecture de contrats.

L'enseignement professionnel occupait un espace considérable dans les communautés religieuses apostoliques féminines, dans lesquelles on enseignait les arts domestiques, (cuisiner, faire le pain, filer, faire du crochet, tricoter...), travailler dans l'horticulture, les vergers, la manufacture du lin, afin de donner aux jeunes filles de condition modeste les moyens de gagner leur vie.

La Salle et l'insertion professionnelle

La Salle s'intéressait à l'avenir de ses élèves au sujet de leur travail. Il se rendait compte que l'une des « funestes conséquences » de l'abandon des enfants des artisans et des pauvres, abandonnés à eux-mêmes, était que la vie d'errance qu'ils menaient pendant des années, leur vaudrait plus tard « beaucoup de difficultés pour se soumettre au travail ». Et il avait l'espoir que ces enfants, envoyés à l'école et étant occupés tout le jour, se trouveraient dans les conditions requises pour être employés au travail, lorsque leurs parents le voudraient (cf. MR 194,1).

Dans la *Conduite des Écoles*, il apparaît très clairement que l'avenir professionnel des élèves était l'un des aspects importants du dialogue avec les familles. Dès le moment de l'inscription d'un écolier un peu âgé, le directeur demandait à ses parents ce qu'ils voulaient faire de lui, s'ils voulaient

²³ « Dans le texte des Admonestations, en 1666, Charles Demia ébauche une analyse des conditions mauvaises dans lesquelles vivent les pauvres. Ce texte a eu une influence profonde sur Nicolas Barré, Nicolas Roland et Jean-Baptiste de La Salle » (Lauraire, 2001, p. 87).

lui faire apprendre un métier et dans combien de temps. Quand les parents, surtout les pauvres, se montraient négligents pour assurer l'assiduité de leurs enfants, ou se pressaient de les retirer de l'école, les arguments à utiliser pour les dissuader, n'étaient pas basés sur la religion, mais sur les conséquences de leur attitude pour l'avenir professionnel de leurs enfants. Si ceux-ci, pour ne pas rester à l'école ou pour ne pas y être assidus, n'apprenaient pas à lire et à écrire, on leur disait « qu'ils ne seront presque jamais capables de rien pour aucun emploi » Au contraire, si un fils d'artisan sait lire et écrire « pour peu d'esprit qu'il ait, sachant lire et écrire, il est capable de tout » (GE 16,2,18 y 16,2,21)²⁴.

Deux créations au moins de La Salle – le Noviciat pour les Frères et le Séminaire de Maîtres pour la campagne, pour des Laïcs – avaient une finalité et un caractère professionnels, au sens plein du terme, car elles garantissaient les bases théoriques, les dispositions et l'entraînement pratique pour le métier de maître. De même l'École Dominicale avait un caractère professionnel. Elle incluait dans son programme le dessin technique, un moyen de plus pour la réalisation du travail de celui qui y étudiait.

L'École Chrétienne, c'est-à-dire le cours élémentaire, destinée aux enfants des artisans et des pauvres, techniquement parlant, ne proposait pas une habilitation pour un emploi déterminé. Mais elle contribuait à préparer au travail, au sens large. Et cela, en premier lieu, en initiant aux matières de base – compter, lire, écrire correctement (orthographe) et avec art (calligraphie), techniques utiles dans n'importe quelle profession et en tout temps, mais qui, dans la réalité de l'époque, mettaient l'élève dans les conditions d'être « capable de tout²⁵ », comme on vient de le lire.

²⁴ « On dit que quelqu'un est capable de tout, pour indiquer qu'il est dans les conditions d'exercer très bien quelque emploi qu'on lui donne » (Furetière).

²⁵ Observations de Lauraire: première (1996, p. 57), « L'expression - 'seront capables de tout' – peut sembler exagérément optimiste, mais seulement pour qui méconnaît les conditions socioprofessionnelles du début XVIII^e siècle et le manque de personnes qualifiées pour exercer les emplois qui existaient à l'époque » ; seconde (Lasalliana A-04-25), « Les élèves de l'époque pouvaient arriver à être compétents en des travaux précis, car la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul était encore rare dans la France de ce temps-là. De sorte que ceux qui arrivaient à cette maîtrise étaient en quelque sorte des privilégiés ».

La Salle, en offrant ce qu'il y avait de profane dans son programme, ne préparait ni à la cléricature, ni aux études classiques. Dès les premières années, il propose un programme terminal qui prépare les élèves pauvres à accomplir un travail pour la vie. Quand les parents demandent une prolongation de la scolarité pour leurs enfants, les études concerneront, soit l'apprentissage d'un métier, soit des connaissances générales et non une préparation pour continuer dans l'enseignement supérieur (cf. Evertt en Lasalliana 19-4-A-75). Ce fut ce qui arriva dans le pensionnat libre de Saint-Yon, avec son programme d'école primaire supérieur moderne, particulièrement au bénéfice des enfants de commerçants.

À propos du programme encore, la *Conduite des Écoles* oriente les maîtres pour que, dans les classes d'orthographe et d'écriture, ils fassent copier aux écoliers des choses « dont l'apprentissage puisse leur être utile et dont ils auront besoin plus tard ». Parmi ces documents qui pourront leur être utiles, certains sont reliés au monde du travail, tels que budgets et contrats de travail (GE 6,0,2; 4,4,14; cf. 23,3,11).

D'autre part, si l'école lasallienne primaire ne préparait pas au professionnel au sens strict, l'élève qui y avait étudié, grâce à sa maîtrise des outils de base, avec en plus ce qu'il avait appris en copiant – pendant l'orthographe – budgets, contrats de travail, factures, reçus – se trouvait dans de meilleures conditions que n'importe quel autre enfant ou jeune, pour devenir apprenti dans un corps de métier et pour maîtriser avec perfection et rapidité, les secrets de la profession qu'on y exerçait.

Voilà pour ce qui concernait les activités de type secondaire (artisanat, manufactures, travail industriel naissant), car pour les « métiers de plume » ou de bureau, c'est-à-dire les emplois publics de type tertiaire, les élèves qui suivaient le cours élémentaire lasallien complet étaient aptes à les exercer. Ils étaient comparables aux professionnels qu'étaient les Maîtres Ecrivains. En effet, « apprendre l'écriture et les chiffres était considéré à cette époque comme étudier une profession » (cf. Marey, s/f).

La *Conduite des Écoles* décrit en détail, en 25 pages, les multiples fonctions et tâches des « Officiers », c'est-à-dire des écoliers chargés d'un « Office », service rendu, emploi exercé par un élève en faveur de sa classe ou de toute

l'école (GE, 18). Se charger d'un Office, entre autres avantages, faisait participer activement de nombreux élèves à la vie scolaire, éduquait à l'initiative, développait une conscience et exerçait à une pratique du travail responsable fait avec soin, toutes qualités très bienvenues dans le monde du travail.

Ceci fait penser que, dans l'exercice d'un emploi, ne compte pas seulement ce qui se fait. Importent également les dispositions et la manière de le faire. Il existe des dispositions, des attitudes, des habitudes et des talents supposés, pour exercer n'importe quel emploi et qui sont appréciés chez n'importe quel ouvrier, indépendamment de l'œuvre qu'il réalise, de la profession spécifique qu'il exerce. Par exemple le goût et l'habitude du travail bien fait, la concentration, la discipline, la capacité à planifier, l'utilisation du temps disponible, la constance dans les entreprises, l'ordre dans les locaux de travail, la capacité d'agir en groupe. En termes actuels, on parlerait de transfert d'apprentissage des habitudes scolaires à l'aire professionnelle. En ce sens, pas de doute que l'École Chrétienne de Jean-Baptiste de La Salle constituait aussi une préparation à l'exercice du métier, au sens large.

FORMATION CHRÉTIENNE

Le siècle de Jean-Baptiste de La Salle continuait d'être une époque de chrétienté. Les pouvoirs civil et religieux s'influençaient et s'appuyaient réciproquement. Toute la réalité était encore regardée avec les yeux de la foi. Les devoirs à accomplir avaient presque toujours une inspiration essentiellement religieuse. La pratique religieuse en général et sacramentelle en particulier, était très généralisée, presque universelle. Et ce temps-là était marqué par un désir élargi de connaissances religieuses.

Mais il ne faudrait pas avoir une vision utopique de la réalité religieuse de ce siècle de lecteurs plus nombreux : l'acquisition de la nouvelle compétence culturelle qu'était la lecture, si elle facilitait l'accès aux textes de piété, permettait aussi le contact avec les idées d'une nature différente de l'orthodoxie doctrinale catholique et de la pratique morale d'inspiration évangélique.

Former le bon chrétien

L'instruction était profondément liée à la religion et avait comme finalité essentielle la formation religieuse. Ce que la hiérarchie ecclésiastique et le pouvoir civil demandaient le plus explicitement à l'éducation, c'était la formation de jeunes fidèles, de bons chrétiens.

À l'intérieur de la réalité de la chrétienté, il y avait une compénétration du religieux et du profane. Éducation et éducation chrétienne, catéchisme et alphabétisation, allaient de pair, et tous les exercices scolaires étaient imprégnés par la religion ou s'y référaient.

Un grand nombre d'évidences parlaient de cette finalité essentielle et de cette compénétration réciproque. À l'entrée des classes il y avait de l'eau bénite, afin que les élèves fassent le signe de la croix. Aux murs, se trouvaient le crucifix et des images pieuses. En plus du signe de la croix, les élèves s'agenouillaient en arrivant à leur place ; ils priaient au début et à la fin des classes et aussi, normalement, des leçons ; ils assistaient à la messe tous les jours et, les dimanches et fêtes, aux vêpres aussi. Pendant les exercices d'écriture, ils utilisaient des formules de piété ou de morale.

Assez fréquemment, les premiers petits manuels diocésains de catéchisme servaient en même temps d'abécédaires. Les psaumes étaient tellement identifiés avec les textes de lecture que, en latin, le meilleur lecteur était appelé « psalterius » et en français le fait de prononcer distinctement en balançant le corps était appelé « psalmodier ». Dans l'ensemble des écoles, l'apprentissage de la lecture commençait par le latin. Ce qui était normal : le latin était la langue ecclésiastique, de la liturgie, des prières... Même les châtiments étaient chargés d'inspiration et de motivations religieuses, et les plus belles récompenses étaient celles « de piété ».

Ce type d'éducation supposait, évidemment, une certaine conception du maître d'école. Il était, en effet, le « pédagogue de la vie chrétienne », selon l'expression de Démià. La source de sa responsabilité était également religieuse : il était invité à réaliser avec soin son ministère de pédagogue chrétien, car il devrait rendre compte à Dieu de sa manière de l'exercer.

Une telle éducation déterminait aussi les critères de sélection des maîtres et de contrôle de leur vie. Pour les sélectionner, le critère était toujours

d'abord la piété et la rectitude de mœurs, plutôt que la capacité intellectuelle ou pédagogique à proposer l'instruction profane. Et leur comportement était strictement contrôlé par le curé, ou le Chantre (celui qui s'occupait des Petites Écoles), ou le Supérieur d'un Institut ou d'une Congrégation religieuse.

En résumé, l'éducation n'avait pas encore le fondement de l'expérimentation scientifique. Elle continuait d'être essentiellement une tâche dépendant de la religion. Ce qui était vrai aussi pour les grands pédagogues du siècle. Des œuvres pédagogiques comme la « Grande Didactique » de Comenius, « malgré ses analyses systématiques et la pertinence de ses observations, apparaît encore comme une théologie pratique » (Jolibert, 1981, p. 158).

Sauver les âmes

Cette éducation, encore servante de la théologie, pourquoi existait-elle finalement ? Pour atteindre un objectif plus lointain qui était de sauver les élèves, de garantir le salut de leur âme, selon la formulation ecclésiale. « L'objectif ultime du processus éducatif consiste en ce que nous désirons pour nos enfants, avant tout, le salut » était la conviction de Saint-Cyran (cité par Giles, 1987, p. 159)²⁶

Cette préoccupation du salut était au cœur de la religiosité de l'époque et constituait un puissant moteur pour encourager la vie de l'Église. Pourquoi ? En grande partie pour la conviction que personne ne pouvait se sauver sans connaître les choses nécessaires au salut.

La conséquence de cette conviction, c'était le sentiment de la pressante nécessité d'instruire chrétiennement le peuple, surtout le peuple ignorant du milieu rural, sentiment éprouvé par tous les promoteurs de la réforme pastorale dans la France du XVII^e siècle. Un tel sentiment trouve peut-être sa meilleure expression dans le cri d'alarme du grand saint Vincent de Paul : « L'Église du Christ ne peut abandonner les pauvres... À Paris, il y a dix mille prêtres. Et dans les provinces pauvres, ils se perdent dans une effrayante ignorance » (Paul, 1925, p. 34).

²⁶ Saint-Cyran : Théologien français, ami de Jansénius et directeur de conscience dans le monastère de Port-Royal.

Pour réaliser ce désir, l'Église mettait une grande confiance dans l'école chrétienne, l'un des instruments de la nouvelle pastorale paroissiale, préconisé par le Concile de Trente. Ceux qui la défendaient et diffusaient, en parlaient comme d'un noviciat du christianisme, ou « séminaire des séminaires » (Bourdoise, 1667, pages 96-97), ou du meilleur moyen pour accéder directement aux sources de la foi et d'inspirer les maximes de l'Évangile, du soutien de l'Église et source de rénovation paroissiale. L'idée était que « la prédication, qui fixe la doctrine, mais qui n'est que parole, ne peut rien sans l'éducation, qui inscrit les vérités du christianisme dans les mentalités et les traduit dans les comportements » (Giolitto, 1986, p. 391).

À cette école, dans laquelle l'Église et la Société avaient confiance, on assignait spécialement trois tâches : catéchiser, moraliser et défendre la foi catholique.

Catéchiser

La bonne éducation, par le catéchisme, enseigne au chrétien les éléments doctrinaux orthodoxes de sa religion, lui fait prendre conscience de sa condition de chrétien et des devoirs qui le concernent.

Faire le catéchisme était comme la fin proprement dite de l'école. Il constituait la première des matières enseignées, la plus importante, l'essentielle, celle qui ne pouvait jamais manquer dans le programme. Les curés de Paris, dans un document adressé au Parlement pour défendre leur droit à maintenir et à diriger eux-mêmes les écoles paroissiales, justifiaient leur demande en disant que l'école est un « supplément du catéchisme ». Au point que l'enseignement s'identifiait au catéchisme, et dans le langage de l'époque, instruction était pratiquement synonyme d'instruction religieuse.

Il faut se rappeler que l'instruction religieuse (le catéchisme) était accompagnée de l'apprentissage des prières, l'assistance à la messe et le service d'enfant de chœur, et la fréquentation des sacrements. Les matières autres que le catéchisme étaient données éventuellement. Et, parmi elles, la première en importance était la lecture : essentiellement parce qu'elle était utile ou même nécessaire pour d'autres activités à caractère religieux, comme l'étude du catéchisme et la prière des psaumes. Dit d'une autre

manière, les autres matières étaient secondaires, comme des adjuvants par rapport à la fin principale. Et cela quand elles n'étaient pas utilisées comme appât, comme prétexte, pour attirer les enfants au catéchisme (cf. Hengemüle, 2009, pages 78-80), en plus de servir pour distinguer les écoles du catéchisme dominical et permettre de retenir les élèves plus longtemps sous le contrôle des maîtres.

Considérer l'école comme lieu du catéchisme, en plus de relativiser l'importance et l'espace concédés aux autres matières d'enseignement, avait aussi d'autres conséquences. L'une d'elles : que l'école était fréquemment une maison pour prêtres et séminaristes. C'était logique : personne ne pouvait mieux qu'eux faire le catéchisme.

Moraliser

Mais, pour se sauver, en plus de connaître les vérités fondamentales de la religion, il fallait pratiquer ce qu'on appelait en ce temps-là les vérités pratiques, c'est-à-dire celles que, en plus de croire, il fallait vivre. En d'autres termes, l'éducation devait aussi moraliser.

D'où, pour une bonne éducation au sens large, il était nécessaire d'enseigner à vivre ce qui était digne d'un bon chrétien, d'être un modèle de vie, de mener une vie pleinement chrétienne. En résumé, être une personne pieuse, juste et bonne.

En termes précis, la moralisation s'exprimait positivement sous diverses formes : éduquer aux bonnes manières, s'exercer aux vertus chrétiennes, inculquer une conduite et une discipline chrétiennes, enseigner à remplir ses devoirs envers Dieu, envers les autres et envers soi-même. Veiller à conserver, si possible, l'innocence baptismale des enfants, une attention dont Demia allait jusqu'à affirmer qu'elle était la première fin de l'éducation (cf. Germain, 1972, p. 76).

Négativement, la moralisation devait inspirer, en premier lieu, une profonde horreur pour le péché, surtout l'impureté. Elle se manifestait aussi dans des attitudes défensives, comme l'attention à éviter que les écoliers lisent des livres pernicioeux, qui pourraient les entraîner au libertinage compris comme étant à la fois une contestation de l'orthodoxie et une immoralité.

Défendre la foi catholique

En parlant de l'éducation dans la France du XVII^e siècle, il ne faut pas oublier la présence militante et prosélyte, dans le pays, des protestants calvinistes, connus localement comme les huguenots, ou appelés aussi : ceux de la RPR (Religion Prétendument Réformée). Cette réalité exigeait de l'éducation catholique et de son instrument qu'était l'école, une tâche supplémentaire : celle de défendre la foi catholique, d'être une arme de combat, une digue de plus pour briser la vague réformiste. Et cela de deux façons.

En premier lieu, à propos des catholiques eux-mêmes. Il fallait les instruire, leur permettre de connaître avec certitude la doctrine de leur religion, pour qu'ils ne se laissent pas conquérir par les protestants et pour que, dans les moments de discussions doctrinales, ils puissent les affronter victorieusement. De plus, l'école était appelée à contribuer à ce que « l'hérésie » soit extirpée et ses membres convertis au catholicisme.

En cela, l'école n'était pas une force isolée. Elle constituait seulement un des instruments de lutte de l'Église et du gouvernement pour la destruction du Protestantisme et la « catholisation » de ses membres.

Le pouvoir régnant interdit d'abord d'enseigner la doctrine réformée dans les écoles protestantes, et ensuite les supprima. Il renforça le pouvoir de l'Église catholique sur les Petites Écoles. Il décida que les maîtres de celles-ci et ceux des Collèges pouvaient être seulement des catholiques et, pour exercer leur fonction, ils devaient être approuvés par l'autorité ecclésiastique et avoir fait une profession de foi. Une Déclaration royale de 1698 exigea que les enfants de 7 à 14 ans fréquentent l'école paroissiale, « pour l'instruction de tous et particulièrement de ceux dont les parents confessaient la RPR ». Et pour rendre cette dernière mesure effective, les procureurs du Roi et les hauts fonctionnaires de justice exigeaient qu'on leur remette mensuellement la liste des enfants qui ne fréquentaient pas l'école, afin de prendre des mesures judiciaires contre leurs parents.

Les résultats ? Groperrin (1984, p. 167) constate que les écoles élémentaires « ont certainement constitué une arme puissante dans l'éducation de la foi et de la morale, et assuré pour longtemps, bien au-delà même de

l'Ancien Régime, une imprégnation chrétienne de la société française que le catéchisme paroissial, les sermons, les missions ont certes confortée, mais dont l'école a été à l'évidence l'instrument le plus efficace. »

La Salle et la formation chrétienne

La Salle vécut pleinement cette chrétienté dans le domaine de l'éducation. L'affirmation de l'empreinte religieuse qui caractérise sa pensée et sa pratique éducatives est l'un des points sur lequel les historiens de l'éducation se montrent le plus unanimes. Pour Gutiérrez, la *Conduite des Ecoles Chrétiennes*, avec tout ce qu'elle contient de concret, de didactique, d'administratif, de quotidien, de prosaïque et de profane, constitue « l'application à la pratique scolaire d'une théologie de l'éducation » (Gutiérrez, 1970, p. 234). En lisant les *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes*, livre profane par nature, quelqu'un de non prévenu pourrait, en maints passages se demander s'il a en mains une œuvre de civilité ou un catéchisme (cf. RU 0,0,1-0,0,8; 204,1; 219-222; 205,4; 396-399; 207,0,477; 207,6; 587).

École chrétienne à l'origine et à la fin

Pour La Salle, l'éducation est d'origine religieuse. Les « Écoles Chrétiennes » sont une initiative de Dieu pour contribuer à la réalisation de son plan de salut. C'est pour cela que la finalité de l'éducation lasallienne, comme son origine, est clairement religieuse. L'Institut de La Salle et les maîtres qui le constituent, existent pour « donner une éducation chrétienne aux enfants » ; faire d'eux « des chrétiens », « de vrais chrétiens », « des disciples », « de véritables disciples de Jésus-Christ » (RC 3,1; MD 57,3,2; MF 160,3,2; 171,3,2; 102,2,2; 116,2,2).

Service de l'Église

Pour La Salle, son école doit avoir un sens pastoral. Ses disciples, à travers l'éducation, travaillent pour le bien de l'Église. Comme d'habiles et fidèles architectes, ils perfectionnent les pierres vivantes que sont les élèves, qui en font déjà partie et qui la constitueront encore mieux lorsqu'ils seront adultes (cf. MF 160,3,2; MR 193,2,2; 199,1,1). C'est pour cela que les autorités ecclésiastiques paroissiales ou diocésaines appellent les Frères dans l'ensemble du royaume : pour consolider la « véritable religion ».

Et, dans certains cas, pour la rétablir, en contribuant à l'effort ecclésial et gouvernemental pour la conversion des protestants. Directement à Mende, Alès et Les Vans, indirectement à Calais.

Élève chrétien

Que signifie, pour La Salle, faire de l'élève un chrétien ? C'est, en premier lieu, lui donner une instruction chrétienne. Ensuite, il s'agit de développer en lui un esprit chrétien qui l'amène à regarder et à valoriser la réalité avec le regard et la valorisation de Dieu, et à réaliser tout « pour des motifs purement chrétiens » (RU 0,0,3).

Il est aussi fondamental d'atteindre l'être éthico-moral du disciple. L'aider à corriger ses défauts. L'éloigner du péché et des occasions qui l'y conduisent et, surtout, l'empêcher d'acquiescer de mauvaises habitudes. L'initier à la pratique des vertus et à la pratique des Béatitudes. L'amener à produire de bonnes œuvres. Bref, le préparer à être un chrétien qui vit chrétiennement.

La formation chrétienne comprend également la pratique de ce que La Salle appelait, dans le langage de l'époque, la piété, mot qui recouvrait une large gamme de manifestations. De manière générale, il caractérisait la personne bonne et intègre. Dans la pratique éducative lasallienne, cela se traduisait dans le respect du sacré, la pratique de la relation à Dieu, la prière personnelle et liturgique, exprimée dans des pratiques comme la participation aux Vêpres et la réception des sacrements, et très particulièrement, la célébration eucharistique²⁷.

Chemins de formation chrétienne

Dans l'école lasallienne, comment se manifestait la volonté de former le chrétien ? Quels moyens prenait-on pour cela ? On recourait au catéchisme, à la Réflexion et à l'Examen de conscience.

Le catéchisme instruisait des vérités et des pratiques de la religion. On ne le donnait pas seulement deux fois par semaine, comme dans l'ensemble

²⁷ La Salle composa plusieurs ouvrages pour aider les élèves et les fidèles dans leur prière privée et publique. « Exercices de piété qui se font pendant le jour dans les Écoles Chrétiennes » ; « Instructions et prières pour la Sainte messe, la Confession et la Communion » ; « Du culte extérieur et public que les chrétiens sont obligés de rendre à Dieu et des moyens de le lui rendre ».

des écoles, mais tous les jours, y compris le dimanche et la majorité des fêtes. La réflexion se faisait pendant la prière qui terminait la classe du matin. C'était un excellent moment pour former une mentalité chrétienne, mentalité que La Salle appelait « esprit chrétien ». Il était dans la ligne de l'agir chrétien, stimulant la fuite du mal et la pratique du bien. L'examen de conscience se plaçait dans la prière du soir, à la fin des classes. Son objet, c'étaient divers aspects de la conduite : les devoirs envers Dieu et envers le prochain, l'utilisation du temps et autres devoirs scolaires.

Mais l'éducation pour développer la pensée, la sensibilité et la pratique chrétiennes, se réalisait aussi à travers toute l'école lasallienne : l'ambiance qu'on y créait, les contenus développés, les matériaux didactiques utilisés et les pratiques.

Il suffisait de regarder l'intérieur d'une salle de classe lasallienne pour se rendre compte de l'identité chrétienne du local. On y trouvait : le bénitier avec de l'eau bénite, le crucifix, des images pieuses, des chapelets... La matière essentielle était le catéchisme. Parmi les livres utilisés, on trouvait le Psautier et un livre d'instruction chrétienne (cf. GE 3,8,1). Les exemples donnés pour les différentes sortes de ponctuation provenaient du monde religieux. Les modèles à reproduire pour la calligraphie étaient des textes de la Bible et des maximes chrétiennes.

En plus de tout cela, pratiquement la moitié du temps de la journée scolaire était consacrée à des activités à caractère religieux. La lecture en français s'apprenait avant celle du latin, entre autres raisons, pour que les enfants « sachant bien lire en français » puissent « s'instruire eux-mêmes dans les catéchismes imprimés, sanctifier les dimanches et les fêtes par la lecture de bons livres et des prières en langue français » (MFL 8,2). Les autorisations pour une éventuelle absence en classe étaient accordées, en grande partie, pour des motifs à caractère religieux. Un bon nombre d' « Offices » assurés dans l'école et dans les classes, étaient de même nature. La piété était la première condition pour que l'élève change de leçon. Et les plus pieux recevaient les récompenses les plus belles et de plus de valeur.

Le grand moyen, cependant, pour l'éducation chrétienne, c'était le maître chrétien. Pour La Salle, c'était un ministre de Dieu, de Jésus-Christ et

de l'Église. C'était quelqu'un qui connaissait la doctrine sûre et qui s'en tenait à elle. Qui vivait une intense vie spirituelle, était un exemple pour ses disciples. Qui leur montrait son affection et gagnait la leur, afin de les « amener à vivre chrétiennement » (MF 115,3,2).

Résultats

Le biographe Blain nous informe des transformations accomplies chez les élèves qui fréquentaient les écoles de saint Jean-Baptiste de La Salle. Le Fondateur lui-même, de son vivant, constata que les Ecoles Chrétiennes contribuaient au progrès de la religion : « Regardez donc comme une récompense considérable que Dieu vous donne, même en ce monde, de voir que, par le moyen de l'établissement des écoles de la conduite desquelles Dieu vous a chargés, la religion et la piété sont augmentées parmi les fidèles et particulièrement parmi les artisans et les pauvres » (MR 207,3,2; cf. CL 7, p. 290; 364; CL 8, p. 11).

Ce qui était différent

Pour se faire une idée exacte et complète du positionnement et de la pratique éducative de La Salle au sujet de la formation chrétienne, dans le contexte où il vécut et travailla, il ne faut pas oublier :

1. Comme on l'a déjà dit, La Salle, à propos des contenus à enseigner, gardait une claire hiérarchie, plaçant ceux de nature religieuse en priorité : « Avez-vous fait attention que vos disciples soient instruits de leur Religion ? C'est votre principale obligation... » (MF 92,3,1; cf. MR 206,1,2). Mais, au contraire de beaucoup de ses contemporains, il mettait aussi en valeur les apprentissages profanes comme moyen de vivre dans le monde et d'être « capables de tout » dans la vie professionnelle : « Vous rendrez compte... si vous n'avez point préféré l'instruction des choses profanes... à celles qui sont bien plus de conséquence, parce qu'elles contribuent d'elles-mêmes au soutien de la religion, quoique vous ne deviez pas négliger la première qui vous est **d'une étroite obligation** » (MR 206,1,2; cf. MF 92,3,1; le caractère gras aidé).

Une telle valorisation du profane rappelle le Syllabaire composé par La Salle. Poutet (1979, pages 19-20), après quinze années de recherche, arriva aux certitudes suivantes : « 1° Saint Jean-Baptiste de La Salle a rédigé

un *syllabaire français*. 2° Ce syllabaire ne contenait que des syllabes françaises, à l'exclusion du latin. 3° Le syllabaire original ne comportait pas de prières latines. Très fonctionnel, il était de caractère beaucoup moins religieux que des nombreux syllabaires et des "alphabets" utilisés aux XVII^e et XVIII^e siècles. À travers lui, La Salle se révélait attentif à l'autonomie du profane ».

2. Cette « stricte obligation » d'enseigner aussi les contenus profanes parle de la préoccupation de La Salle de prendre également en compte les intérêts plus larges des élèves, de les attirer à l'école comme école, et pas simplement comme « complément au catéchisme ».

3. Cette préoccupation du Fondateur se révèle d'elle-même dans le fait de son adhésion au mouvement naissant de commencer l'apprentissage de la lecture par le français. En effet, ses élèves, après leur passage à l'école, utiliseraient le latin seulement pour prononcer correctement les prières dans cette langue, mais n'en auraient pas besoin pour leur vie quotidienne. « Il est donc fort inutile de mettre un grand temps à apprendre à bien lire une langue à des personnes qui n'en feront jamais usage. » (MLF 9,2).

CONCLUSION

En bref, La Salle ne manqua pas le train de l'histoire. Il connut le mouvement éducatif de son temps, s'y inséra et le marqua de ses apports personnels. Théoriquement, il fut, en grande partie, tributaire de son temps. Mais, par son action pratique, il contribua à rendre possible la promotion sociale des élèves, en leur enseignant les outils de base de la culture et en se préoccupant de les préparer à la vie concrète, y compris professionnelle. Et dans une époque de forte chrétienté, il les aida surtout à réaliser plus pleinement leur vocation transcendante, à vivre toute leur vie comme de « véritables chrétiens ».

Chapitre 3 - LA MÉTHODOLOGIE : FACTEUR DE SUCCÈS

León Lauraire fsc

RAPPEL DU CONTEXTE HISTORIQUE

Le XVI^e siècle – triomphe de la Renaissance – marque en Europe le début d'un important dynamisme scolaire. Contrairement aux siècles précédents, on s'intéresse à la scolarisation du peuple et à celle des filles, et l'on encourage la création d'écoles en leur faveur. Puisque nous traitons ici de la méthodologie lasallienne, il convient de relever quelques particularités de la situation française. Les historiens soulignent cinq grands facteurs à l'origine du dynamisme scolaire :

- Naturellement, à partir de 1450-1455 (Gutenberg, Bible dite de Mazarin), c'est l'apparition et la diffusion de l'imprimerie qui multiplient les écrits et permettent de les mettre à la portée d'un plus grand nombre de personnes. La propagation de ces imprimés par les Colporteurs de plus en plus nombreux (c'est l'un des métiers de l'époque), contribue à susciter chez les personnes le désir de savoir lire et donc d'aller à l'école.
- L'apparition et le développement de la Religion Réformée, y compris en certaines régions de France, constituèrent un facteur très important du dynamisme scolaire. C'était une conséquence logique de la conviction des Réformateurs que chaque croyant devait pouvoir entretenir un contact personnel avec la Bible, afin d'en connaître et de s'en approprier la pensée. Cela impliquait une maîtrise de la lecture et donc une scolarisation. L'histoire de cette période montre que les principaux initiateurs de la Réforme s'intéressaient à l'école et en recommandaient le développement à tous les niveaux. En France, la question scolaire se posa très vite en termes de concurrence et de rivalité entre Protestants et Catholiques, et devint un facteur positif pour la création et la qualité des écoles.

L'Édit de Nantes du roi Henri IV, en 1598, facilita l'expansion des écoles protestantes dans les zones géographiques d'implantation de la Réforme. En 1685, par contre, la Révocation de cet Édit par Louis XIV, fut un coup de frein brutal à cette expansion.

- Dans l'Église catholique, le Concile de Trente (1545-1563) fut une réponse globale à l'apparition de la Réforme. Face à l'ignorance religieuse de beaucoup de fidèles, le Concile estima que la généralisation des petites écoles pourrait être une solution appropriée à cette carence. Grâce aux « catéchismes » qui se publièrent à ce moment-là, les écoliers pourraient étudier et assimiler les vérités de foi considérées comme indispensables au salut éternel. Cela devint la finalité essentielle des écoles catholiques et leur organisation concrète en découla.
- Simultanément, se diffusaient aussi les idées humanistes de la Renaissance. Les représentants de cette période étaient davantage intéressés par l'épanouissement des individus et considéraient que la culture pouvait y contribuer grandement. L'école et l'apprentissage de la culture en étaient les moyens naturels. La motivation était donc surtout profane, mais ne manquait pas de noblesse et de générosité dans ses ambitions.
- C'est dans la même ligne de pensée que diverses municipalités, en France, prirent l'initiative d'ouvrir des écoles pour le peuple, afin de permettre à tous leurs administrés de sortir de l'ignorance.

Tels furent les principaux facteurs de développement des écoles. Avec plus ou moins de vigueur, cette expansion concerna l'ensemble des pays européens à la même époque. Elle suscita aussi de nombreux initiateurs ou pionniers dont le dynamisme accéléra les progrès des écoles et de la pédagogie. L'histoire de l'éducation en garde mémoire dans tous ces pays. Leurs noms et leurs écrits sont passés à la postérité. Parmi eux, méritent une mention particulière les Fondateurs et Fondatrices de Congrégations religieuses vouées à l'enseignement. C'est toute la société qui bénéficia de leurs apports.

POURQUOI UNE METHODOLOGIE LASALLIENNE ?

Dans cet élan généreux et souvent très optimiste, il manque cependant un élément clef. Ceux qui encouragent ou décrètent l'effort de scolarisation du peuple – le Concile, les Réformateurs, diverses autorités civiles ou religieuses... - ne semblent guère se préoccuper des modalités concrètes de mise en œuvre. En France, l'enseignement dépend de l'Église depuis la fin du cinquième siècle – soit plus de mille ans – mais il n'y a pas d'organisation nationale, pas de système commun géré et administré par une autorité unifiée. On trouve des responsables diocésains et paroissiaux, des congrégations enseignantes autonomes, des initiatives individuelles non contrôlées... Or, une école suppose naturellement : des locaux appropriés, des outils de travail, des programmes, des méthodes, des Maîtres ou Maîtresses compétents, formés et accompagnés... Ces éléments, nécessaires à la bonne scolarisation des enfants, semblent laissés à l'initiative ou à la générosité des réalisateurs. Ils sont parfois le fruit d'une improvisation, alors qu'il y faudrait une volonté politique, une organisation générale, des moyens économiques conséquents, des objectifs définis, des formes appropriées d'accompagnement, de suivi, de contrôle et d'évaluation.

C'est dans ce contexte incertain – mais après une bonne période de tentatives et de réalisations diverses – qu'apparaissent Jean-Baptiste de La Salle et ses premiers Maîtres, en 1679, plus d'un siècle après la clôture du Concile de Trente. Théoriquement, ils pouvaient s'inspirer de réalisations et de textes antérieurs. Mais y trouvaient-ils ce qui convenait à leur projet éducatif ?

La Salle et ses Maîtres analysent le paysage scolaire

En 1679, quand Adrien Nyel et les premiers Maîtres recourent à l'aide de Jean-Baptiste de La Salle pour ouvrir leurs premières écoles pour les garçons pauvres de Reims, ils ne se trouvent pas dans un monde scolaire vide. Il existe déjà des écoles pour garçons et filles pauvres, des Écoles de Charité, un peu partout en France, mais en nombre très insuffisant et de qualité parfois douteuse. Sur le plan méthodologique, ils peuvent observer trois « Modes » de fonctionnement :

- Le Mode Simultané, qui fonctionne depuis très longtemps, en particulier dans les Collèges et les Universités. Pendant ses propres étu-

des, à Reims et à Paris, Jean-Baptiste de La Salle a bénéficié de ce Mode d'enseignement. Il en a donc une expérience prolongée.

- Le Préceptorat, encore très répandu dans les familles aisées. Celles-ci doivent naturellement payer les Précepteurs de leurs enfants et subvenir aux différentes dépenses afférentes à la scolarisation. Certains enfants reçoivent même les leçons de plusieurs Précepteurs spécialisés. Le Préceptorat peut exister pour les filles comme pour les garçons. Mais cette façon d'apprendre n'est pas accessible aux enfants de familles pauvres, clientèle à laquelle songent Nyel et La Salle.
- Le Mode Individuel, généralement utilisé dans les Petites Écoles, celles qui enseignent les premiers apprentissages, surtout la lecture. On appelle souvent ces contenus les « rudiments » et ils sont habituellement vraiment « rudimentaires ». Concernant les écoles de garçons, les deux textes majeurs publiés en France, pendant la seconde moitié du XVII^e siècle, proposent le Mode Individuel : « *L'École Paroissiale* » de Jacques de Batencour (1654) et les « *Règlements pour les Ecoles de Lyon* » de Charles Demia (1685).

On peut s'interroger sur ce choix du Mode Individuel dans les Petites Écoles, même si on est réduit à des hypothèses.

- N'y avait-il pas assez d'écoliers dans certaines Petites Écoles pour permettre la constitution de classes homogènes et employer plusieurs Maîtres ? C'est certain dans beaucoup de cas.
- Manquait-il des locaux assez spacieux et bien aménagés pour accueillir des groupes d'écoliers ? Très probablement.
- N'existait-il pas des manuels scolaires pour l'apprentissage de la lecture ou du calcul, afin que tous les écoliers d'un même groupe en aient un exemplaire ? Dans bien des cas, cela semble évident.
- Plus profondément, croyait-on que ces premiers apprentissages ne pouvaient se réaliser qu'individuellement, parce qu'ils étaient ardues et requéraient effectivement des efforts personnels progressifs et prolongés ? C'est ce qui apparaît dans divers documents de l'époque.

Notons que le Mode Individuel ne disparut pas, en France, à la fin du XVII^e siècle, malgré les innovations des Frères. Il perdura tout au long du XVIII^e siècle et résista encore jusqu'au milieu du XIX^e, surtout dans les écoles rurales. Cela renforce l'idée qu'il serait partiellement lié à la faiblesse des effectifs.

Pourtant, les inconvénients du Mode Individuel sont évidents ; il occasionne inévitablement une énorme perte de temps pour les écoliers et retarde considérablement le déroulement du cursus scolaire. Les élèves attendent leur tour pour être pris en charge, pendant que le Maître s'occupe d'un seul d'entre eux. Tant que les écoliers ne savent pas lire, il leur est difficile de s'occuper utilement eux-mêmes. De cette inactivité surgissent naturellement des problèmes d'ordre et de discipline. Il n'est pas surprenant que les Maîtres de cette époque-là aient dû recourir à une discipline répressive.

Le choix de Jean-Baptiste de La Salle

Conscient des inconvénients du Mode Individuel et désireux d'offrir une école efficace, La Salle opte, dès le début, pour le Mode Simultané. Certains historiens de l'école et surtout quelques textes de l'Institut des Frères, au XIX^e siècle, font du Fondateur le « génial inventeur » du Mode Simultané. C'est évidemment faux, comme nous l'avons indiqué ci-dessus. « Dès qu'il y eut trois personnes sur la terre, le mode simultané fonctionna », écrivait très justement le Frère Maximin, en 1922, dans son ouvrage sur les Écoles Normales de saint Jean-Baptiste de La Salle (cf. Maximin, 1922, pages 177-183) et il rappelle ensuite l'exemple : des philosophes grecs qui s'adressaient à plusieurs disciples, de Jésus-Christ pendant sa vie publique, des universités du Moyen-âge, des Collèges des XVI^e et XVII^e siècles. À son époque, Jean-Baptiste de La Salle pouvait se référer aux écrits d'Amos Comenius (1592-1671), de saint Pierre Fourier (1565-1640) ou des Ursulines de Paris, etc.

S'il n'en fut pas l'inventeur, La Salle décida d'appliquer le Mode Simultané dans toutes ses écoles. Il ne le considérait pas comme une nouveauté inconnue, mais il s'appliqua à le systématiser et c'est le Mode que nous trouvons décrit dans la *Conduite* des Écoles, dès le Manuscrit de 1706.

Les avantages du Mode Simultané sont bien évidents. On peut en énumérer les principaux :

- Un important gain de temps pour les écoliers,
- La possibilité d'accueillir des effectifs plus nombreux,
- Gain d'argent public pour l'État ou les collectivités locales,
- Une situation d'apprentissage plus stimulante,
- Le recours éventuel à l'entraide entre les élèves,
- Une plus grande facilité à maintenir l'école, dans de bonnes conditions de travail,
- La facilité pour les Maîtres d'exercer la vigilance,
- Le maintien de la proximité entre le Maître et ses élèves.

A l'époque de Jean-Baptiste de La Salle, le taux d'alphabétisation en France n'était que de 20% environ. Encore faudrait-il rappeler divers facteurs d'inégalité géographique, religieuse, sexuelle, sociale... On comprend que les besoins scolaires étaient énormes et que le Mode Simultané représentait un type de réponse approprié. On peut rappeler, à ce propos, que la *Conduite des Écoles* considérait comme normaux des effectifs de 60 élèves dans la Petite et la Grande classes et 70 dans la Moyenne.

CONSÉQUENCES DU MODE SIMULTANÉ

Ouvrir une école, dispenser l'instruction et l'éducation, ne se réduit pas à choisir un Mode d'enseignement. C'est ce qu'expérimentèrent Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères. Nous ne savons pas quelles furent leurs hésitations et leurs difficultés au commencement, mais elles étaient inévitables. Les exemples qu'ils voyaient autour d'eux ne leur convenaient pas beaucoup. On peut noter, à ce propos, qu'il leur fallut 25 ans (1679-1706) pour parvenir au premier texte de la *Conduite des Écoles*. L'histoire de l'Institut nous apprend que plusieurs d'entre eux moururent avant de connaître ce texte.

Pour clarifier le vocabulaire, il est utile de recourir aux concepts et aux vocables du langage moderne. Le Fondateur et les premiers Frères n'avaient pas la possibilité de recourir à la terminologie des sciences de l'é-

ducation, encore inexistantes. Aujourd'hui, nous pouvons distinguer plusieurs termes : Modes, Processus d'apprentissage, Méthodes, Didactiques. Ces mots n'apparaissent pas dans le texte initial de la *Conduite des Écoles*.

- Les Modes. Dans la *Conduite des Ecoles*, ce terme apparaît dans la première moitié du XIXe siècle, lorsque la façon d'organiser les écoles des Frères est remise en cause par le mouvement de l'Enseignement Mutuel. Cela amène les Frères à préciser leur système traditionnel d'enseignement. Ils l'expriment dans la Préface de la *Conduite* de 1838. Ce texte est si important qu'il sera repris, avec quelques variantes de style, dans les éditions postérieures, jusqu'en 1916. Pour plus de précision, voici quelques extraits de cette Préface :

« Quatre méthodes ou modes [NB : on confond encore les deux] se partagent aujourd'hui le domaine de l'Enseignement primaire : la méthode Individuelle, la Simultanée, la Mutuelle et la Simultanée-Mutuelle.

Le Maître qui instruit ses élèves en donnant à chacun d'eux en particulier des leçons sur chacune des branches de l'enseignement, suit le Mode Individuel.

Le Maître qui réunit ses élèves de même force en sections et qui donne la leçon à une de ces sections pendant que ceux des autres étudient, et réciproquement, suit le Mode Simultané.

Le Maître qui divise ses élèves en un certain nombre de sections et leur fait donner les leçons par d'autres élèves plus instruits, appelés MONITEURS, se bornant en ce qui le concerne à surveiller l'ordre général, suit le Mode Mutuel.

Le Maître qui, ayant divisé sa classe en sections comme il a été dit pour le Mode Simultané donne la leçon alternativement à chaque division, mais qui, au lieu de faire étudier les autres, leur fait donner des leçons par des Moniteurs, suit le Mode Simultané-Mutuel ou Mixte ».

- Pour chacun de ces Modes, la *Conduite des Ecoles* indique brièvement les caractéristiques, les avantages et les inconvénients:

« La méthode individuelle ne peut être employée que pour une édu-

cation particulière. Elle a été bannie des écoles publiques, à cause de la perte de temps qu'elle occasionne.

Les avantages attachés à la Méthode Simultanée sont incontestables, surtout dans une école assez nombreuse pour exiger plusieurs sous-maîtres, car alors chacun d'eux ayant peu de subdivisions peut donner aux enfants qui les composent, des leçons plus longues, des soins plus assidus. Mais ce qui donne surtout du prix à cette méthode, c'est que, mettant continuellement le Maître en contact avec ses élèves, elle lui fournit les moyens de développer leurs facultés intellectuelles, d'étudier leurs caractères et leurs inclinations, et de former ainsi leurs cœurs à la vertu (On voit que c'est là que réside l'intérêt essentiel du Mode Simultané pour les Frères).

La Méthode Mutuelle permet de réunir un grand nombre d'élèves sous un seul Maître sans l'intermédiaire des sous-maîtres, mais elle laisse à désirer des rapports plus directs du Maître avec ses élèves.

La Méthode Simultanée-Mutuelle, joignant aux avantages de la méthode purement simultanée, celui d'occuper plus sûrement et plus utilement les élèves, peut avoir de très bons résultats. C'est le Mode qu'indique la présente Conduite pour toutes les leçons qui en sont susceptibles ».

Au XVIII^e siècle et au début du XIX^e, les observateurs extérieurs à l'Institut, puis leurs concurrents de l'Enseignement Mutuel, assimilaient les Frères au Mode Simultané, que certains appelaient même « **la méthode des Frères** ». On voulait les opposer ainsi aux partisans du Mode Mutuel qui, comme on le sait, avaient recours à des Elèves-Moniteurs auxquels ils confiaient le soin de transmettre les connaissances à des groupes d'élèves moins avancés.

Mais il est intéressant de noter que les Frères ne voulaient pas se laisser enfermer dans le seul Mode Simultané. Leur analyse était d'ailleurs conforme à la réalité vécue. Au début du XIX^e siècle, plus d'un siècle de tradition pédagogique et leur pratique du moment, montraient que les recours à des élèves moniteurs et à des groupes de travail, faisaient partie de leur pratique quotidienne. Effectivement, il suffit de relire la *Conduite des Écoles* depuis 1706, pour y trouver:

- Des élèves qui faisaient répéter des groupes moins avancés.
- Ceux qui étaient chargés d'aider leurs camarades qui avaient pris du retard par suite de leurs absences.
- Ceux qui aidaient les élèves en difficulté pendant les exercices communs.
- Certains élèves « officiers » dont la responsabilité concernait directement les autres élèves de la classe.

Les rédacteurs de la *Conduite* de 1838 et les Frères Capitulants qui approuvèrent leur texte, étaient donc fondés à présenter un Mode particulier, le Simultané-Mutuel, qui décrivait mieux la pratique des Frères. A partir de cette date, ce fut le Mode revendiqué par les Frères comme étant le leur.

Les processus d'apprentissage

Dans les éditions successives de la *Conduite des Écoles*, on ne trouve pas l'expression « processus d'apprentissage ». Le terme est beaucoup plus récent et consécutif aux recherches de la seconde moitié du XX^e siècle. Mais nous ne pouvons évacuer cette notion de l'étude présente, car elle intéresse directement l'école élémentaire, dans la mesure où celle-ci est chargée de faire acquérir les apprentissages de base, appelés aussi parfois « apprentissages instrumentaux » : lire, écrire, compter. C'est évidemment ce que voulait faire l'école lasallienne depuis le début.

Ces apprentissages peuvent être réalisés de plusieurs manières. Les observations et les recherches récentes ont permis d'identifier au moins cinq types fondamentaux d'apprentissage:

- par réflexes conditionnés,
- par essais et erreurs,
- par intuition,
- par imitation-répétition,
- par réflexion-compréhension.

Dans le travail scolaire, selon les moments, les Maîtres privilégient l'un ou l'autre de ces processus, mais ils ont généralement recours à l'ensemble des processus, car ceux-ci peuvent se conjuguer ou se confondre entre eux.

La lecture de la *Conduite des Écoles* permet de constater que les Frères privilégiaient nettement l'apprentissage par imitation-répétition, jusqu'à obtenir des réflexes-conditionnés. C'était d'ailleurs une pratique assez répandue dans les écoles des XVIIe-XVIIIe siècles. L'imitation de modèles apparaît donc dans tous les domaines de la vie scolaire : l'acquisition de connaissances, les attitudes et les comportements, la bienséance et la civilité, les relations interpersonnelles, la pratique des vertus, la manière de prier.

Dans tous ces domaines, le premier modèle devait être le Maître. C'est fondamental dans la pensée de Jean-Baptiste de La Salle et cela explique pourquoi, au XIXe siècle, les Frères ne pouvaient adopter le Mode Mutuel sans renier leur conviction première et leur tradition séculaire: la proximité du Maître avec chacun de ses élèves. Or le Mode Mutuel éloignait matériellement le Maître de ses élèves.

Dans la *Conduite des Écoles*, la répétition intervient pour renforcer l'imitation et assurer la solidité des apprentissages. C'est une manière de rechercher la qualité dans le travail. On relève une insistance particulière sur la répétition à l'approche des évaluations mensuelles des acquisitions et les décisions de changement de niveau: d'Ordre ou de Leçon. Mais cela est valable aussi pour l'acquisition de la civilité ou des bonnes habitudes. Quand l'imitation du modèle est devenue parfaite et naturelle, l'apprentissage est considéré comme réalisé et on l'évalue. C'est là qu'on touche à la création de réflexes conditionnés, mais l'intuition et l'expérimentation ne sont pas exclues du processus d'apprentissage, quand on demande aux écoliers d'inventer des textes à caractère juridique, des problèmes, ou de résumer les leçons de catéchisme... On entre donc dans le domaine de l'apprentissage intelligent. Cela ne remet pas en cause la prééminence de l'imitation-répétition.

Les Méthodes

Le texte de la Préface de 1838, cité ci-dessus, montre que les Frères faisaient encore une confusion entre les Modes et les Méthodes. Ils emploient un terme pour l'autre. Plus tard, dans les éditions de 1903 et 1916 de la *Conduite*, ils établissent une distinction. Le terme « méthode » est complexe et parfois confus. Il prend parfois des significations diffé-

rentes, selon les langues. Dans l'édition de 1903, la *Conduite des Écoles* consacre un chapitre à « *La méthode et les modes d'enseignement* ». On sent que les sciences de l'éducation commencent à influencer sur le langage. Le texte propose d'abord une définition : « La méthode est la voie à suivre pour acquérir des connaissances ou pour les communiquer. En classe, elle consiste dans le choix et l'ordre des notions à enseigner [il s'agit plutôt des programmes et des progressions. Le concept n'est donc pas entièrement clarifié] ainsi que dans l'emploi des moyens ou procédés les plus propres à développer l'intelligence des élèves par l'enseignement » (On entre déjà dans la didactique). La *Conduite* propose ensuite quinze moyens pour être méthodique, moyens concrets sur la façon de procéder et qui ne manquent pas d'intérêt pour les enseignants.

C'est dans le second point du chapitre que le texte aborde vraiment les « *Méthodes générales d'enseignement* », et les commente brièvement. Il s'agit surtout de deux méthodes:

- La méthode expositive ou dogmatique, que l'on appellera aussi plus tard magistrale.
- La méthode interrogative ou socratique ou inventive.
- La *Conduite* ajoute ensuite la méthode intuitive: « Par méthode intuitive, on désigne ordinairement l'ensemble des procédés par lesquels on cherche à donner aux élèves des connaissances, en se servant d'objets sensibles ».

Si on considère l'histoire de l'Institut, on constate qu'au début les méthodes expositive et interrogative n'étaient utilisées que pendant le temps du Catéchisme et de la Réflexion du matin. Pendant les autres activités, le Maître prenait rarement la parole, comme l'expliquent les chapitres 11 et 12 de la *Conduite des Écoles*. L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, dépendait essentiellement des efforts des élèves et des exercices qu'ils accomplissaient. Comme nous l'avons indiqué, dans ces trois matières, la méthode utilisée était une « méthode synthétique » qui allait du simple au complexe. La lecture des éditions successives de la *Conduite* montre qu'elle ne fut jamais remise en cause jusqu'au XX^e siècle.

La Didactique

Dans le cadre de cette étude, il serait trop long de présenter les différents procédés didactiques envisagés par les éditions de la *Conduite*. La recherche de précision et de variété est pourtant évidente dans l'évolution du texte. L'édition de 1860 constitue un bon exemple en ce domaine. Le texte marque clairement une rupture de style avec les éditions antérieures. Cela correspond au mouvement général de recherche pédagogique provoqué par la rivalité entre le Mode Mutuel et le Mode Simultané, mais aussi par la nécessité de faire face à une demande croissante de scolarisation. Dans un souci de recherche des conditions les plus économiques pour l'accueil des élèves et l'organisation des écoles, il fallait promouvoir les méthodes les plus efficaces, les plus attractives et les plus variées.

Cette recherche de pédagogie concrète se traduit dans plusieurs énumérations de modalités concrètes d'action, à commencer par les 19 moyens recommandés pour que le Maître travaille méthodiquement. Cela se décline ensuite dans les nombreux moyens d'émulation, dans les façons de maintenir l'ordre et la discipline, dans les nombreuses façons d'aborder les différentes disciplines du programme. L'ensemble constitue un dispositif pédagogique qui sera repris pendant la seconde moitié du XIX^e siècle.

OPTIMISER LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ÉLÈVES

Quel que soit le Mode, quelle que soit la Méthode, il importe de mettre les élèves dans les conditions les plus favorables pour bien travailler. Le succès en dépend en grande partie. Quand on regarde l'histoire de l'école primaire en France, on s'aperçoit que la préoccupation des conditions de travail des écoliers – et des Maîtres par conséquent – mit longtemps à émerger. Divers historiens de l'école décrivent « *la misère des Petites Écoles* » sous l'Ancien Régime. La situation ne changea guère pendant la première moitié du XIX^e siècle. On ouvrait de nouvelles écoles, mais certaines fonctionnaient dans des locaux de fortune très mal commodes. Face à cela, il est intéressant de noter que Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères, en adoptant le Mode Simultané, en assumèrent les conséquences. Nous en soulignons quatre aspects:

- **Conséquences matérielles.** Accueillir des groupes importants d'élèves, les répartir en sections homogènes, entraîne des contraintes spatio-temporelles. Il faut des locaux assez vastes, aménagés et meublés pour de tels groupes; il faut des matériels pédagogiques et didactiques appropriés ; et tout simplement, il faut des conditions minimales d'hygiène. A partir de leur expérience de plusieurs années, les Frères identifièrent ces contraintes et cela les amena, dans la *Conduite des Écoles* de 1720, à ajouter un chapitre au texte de 1706. A la fin de la seconde partie, apparut donc: « ***De la Structure de l'uniformité des Écoles, et des Meubles qui y conviennent*** ». Il est significatif que ce chapitre n'ait jamais disparu dans les éditions postérieures, même s'il subit quelques modifications de détail. Il était important de penser à un certain confort des élèves.
- **Conséquences pédagogiques.** Non seulement la méthode de travail devient commune à tous les élèves de la même section, mais il faut mettre en œuvre des modalités d'évaluation également communes pour chaque tranche d'acquisitions. C'est ce qui apparaît dès le premier texte de la *Conduite* en 1706. Des formes d'évaluation précises, rigoureuses et assez fréquentes. Récemment, les recherches sur l'apprentissage et la « Pédagogie Par Objectifs » ont montré combien l'évaluation influe sur la méthode de travail et sur les acquisitions.
- **Conséquences disciplinaires.** Pour se dérouler dans de bonnes conditions, le travail en commun implique l'ordre dans la classe, le respect mutuel, l'émulation, éventuellement l'entraide et le silence. Dans les cas extrêmes, le recours à des sanctions. Mais aussi quelques règles simples de vie en commun, comme la ponctualité, l'assiduité, la civilité, la responsabilité. C'est dans ce sens qu'on peut lire la seconde partie de la *Conduite* des Écoles : « *Des moyens d'établir et de maintenir l'ordre dans les Écoles* ». Les Frères avaient certainement une vive conscience de cet aspect du fonctionnement pédagogique, car cette seconde partie de la *Conduite*, si elle a varié dans son contenu pour s'adapter à l'évolution, n'a jamais disparu

de l'ouvrage. Cela ne change pas la nature de la Méthode mais peut en modifier sensiblement la qualité et l'efficacité.

- **Conséquences relationnelles.** Diverses observations ou études plus récentes en pédagogie ont mis en évidence l'impact des relations interpersonnelles dans la classe sur la bonne marche des apprentissages. Il est sûr que Jean-Baptiste de La Salle et les Frères raisonnaient de manière différente et l'exprimaient en d'autres termes, mais ils étaient également convaincus que les relations entre les écoliers et avec le Maître jouaient un rôle important dans l'efficacité de la méthode. C'est pourquoi le relationnel a toujours été au cœur de l'École lasallienne.

ELÉMENT NÉCESSAIRE DE COHÉRENCE

MODE – PROCESSUS – MÉTHODE – DIDACTIQUE: on pourrait imaginer que tout cela fonctionne de manière abstraite et objective. Mais il n'en est jamais ainsi parce que des personnes sont concernées. Le subjectif intervient donc de manière décisive. A tous les niveaux d'enseignement, l'élément permanent et le plus évident, c'est la présence en un même lieu de plusieurs personnes. Il n'en va pas ainsi dans le Mode individuel et la configuration est différente dans le Mode Mutuel. Pour les Lasalliens, il y a toujours un vivre ensemble à prendre en considération et on peut le considérer d'un triple point de vue :

- **Les adultes entre eux.** Pour La Salle, les Frères ou les Lasalliens, il s'agit de vivre en communauté éducative, de travailler en association. Donc de partager un Projet Éducatif, de vivre effectivement l'entraide et la solidarité, de partager la fraternité. Tous éléments qui caractérisent les relations entre adultes et créent une unité qui se reflète dans l'application des méthodes de travail.
- **Les élèves entre eux.** Ils doivent apprendre à nouer le même type de relations. La Salle caractérise les relations entre les élèves dans un paragraphe de la sixième *Méditation pour le Temps de la Retraite* : « Qu'ils soient doux et qu'ils aient de la tendresse les uns pour les autres, se pardonnant mutuellement comme Dieu leur a pardonné

par Jésus-Christ. Et qu'ils s'aiment les uns les autres de même que Jésus-Christ les a aimés ».

- Les adultes et les élèves entre eux. Ce que nous appelons aujourd'hui la relation éducative participe des mêmes attitudes et comportements. Ce sont les deux premiers points de la Méditation 33 de Jean-Baptiste de La Salle qu'il faudrait citer à l'appui de cette assertion. Retenons les phrases suivantes. Prenant l'exemple du Bon Pasteur, le Fondateur écrit: « Ce doit être aussi une des principales attentions de ceux qui sont employés à l'instruction des autres, de savoir les connaître et de discerner la manière dont on se doit conduire à leur égard. » « Deux choses sont nécessaires dans ceux qui ont la conduite des âmes, et doivent même se faire remarquer en eux. Premièrement, beaucoup de vertu pour servir d'exemple aux autres... Secondement, on doit reconnaître en eux une grande tendresse pour les âmes qui leur sont confiées ».

CONCLUSION

Ce sont ces relations réciproques chaleureuses qui caractérisent l'ambiance d'une véritable école lasallienne et qui favorisent le bon fonctionnement et l'efficacité des activités d'apprentissage. Sur ce point, on peut se référer aux observations plus récentes de Robert Rosenthal et de ses collaborateurs, basées sur une expérimentation auprès d'élèves en difficulté d'écoles de Californie. On les trouve relatées dans l'ouvrage *Pygmalion à l'école* (Rosenthal y Jacobson, 1971). Ces chercheurs prétendent avoir mis en évidence que les résultats scolaires des élèves dépendent en partie du regard que portent sur eux les enseignants, sur les relations de confiance, sur l'encouragement tacite qui s'exprime dans les attitudes. Il ne s'agit donc pas d'une application formelle, froide et distanciée d'une méthode, si séduisante soit-elle, mais d'un engagement personnel du Maître, au service des écoliers. Cette présence chaleureuse rassure l'enfant, l'aide à mieux travailler dans la confiance et la sérénité.

Par nature et par choix délibéré, la relation éducative lasallienne est chaleureuse et fraternelle, confiante et stimulante, et cela imprègne la méthode de travail. Sans en revendiquer l'exclusivité, les Lasalliens sont persua-

dés que ce type de relations est indispensable à une croissance harmonieuse et intégrale des personnes.

Chapitre 4 - RÔLE DE LA COMMUNAUTÉ DANS LA PÉDAGOGIE LASALLIENNE

Gerard Rummery fsc

Le développement d'une Pédagogie lasallienne est inséparable du développement du sens fondateur de la communauté qui caractérise les origines de la fraternité lasallienne. Dans un siècle où les fondateurs de nouveaux mouvements en France, tels que Vincent de Paul et Jean-Jacques Olier, se référaient au départ à leurs groupes comme à des sociétés plutôt qu'à des congrégations ou Instituts, il n'est pas surprenant de remarquer que Jean-Baptiste de La Salle se réfère d'abord à son petit groupe de maîtres d'école comme à une communauté, puis dans le premier article de la Règle de 1705 comme à une *Société*, puis comme à un *Institut* (cf. Blain, 2000a, p.13)²⁸.

LES BIOGRAPHES RACONTENT LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNAUTÉ

Il y a des étapes claires à ce développement²⁹. À Noël 1679, les maîtres des deux écoles de Saint-Maurice et Saint-Jacques avaient déménagé dans une maison. Au cours de la Semaine Sainte de 1680, de La Salle avait pris sept maîtres dans sa propre maison et avait établi une sorte de cadre de vie, de prière et de repas commun. À l'été de la même année, de La Salle alla à Paris consulter le Père Barré qui, quelques années auparavant, avait établi une communauté de maîtres hommes à Rouen. Bien que nous ne sachions pas exactement ce qui se passa au cours de cette rencontre, nous pouvons supposer que, comme Barré n'avait pas vécu avec son groupe

²⁸ N.E. Le mot "Société" apparaît dans les vœux de 1691 – dans le texte transmis par Blain, dont le texte original n'existe pas - et dans les vœux de 1694. La Règle de 1705 dira : "l'Institut [...] est une Société ..."

²⁹ *The Life of John Baptist de La Salle, Founder of the Brothers of the Christian Schools, Book One*, Jean-Baptiste Blain, traduit par Richard Arandez FSC, edited by Luke Salm FSC, Lasallian Publications, Christian Brothers Conference, Landover, Maryland chapters IX-XII, pp.78-119.

mais avec sa propre communauté de Minimes à Rouen, la réflexion personnelle de Barré sur l'échec de son groupe d'hommes à rester ensemble, le poussa à conseiller à de La Salle de vivre avec eux (cf. Gallego, 1986, p. 149). Le 24 juin 1682, de La Salle déménagea de sa maison familiale, rue Sainte Marguerite, à la rue Neuve où il vécut avec neuf de ses maîtres.

Tandis que d'autres demandes pour avoir de ses maîtres arrivèrent, nous lisons dans une réponse de La Salle à une lettre de Château-Porcien : « J'aurais grand tort, Messieurs, de ne pas vous envoyer des maîtres d'écoles de notre *communauté*, vu l'empressement et l'ardeur que vous me témoignez avoir pour l'instruction et l'éducation chrétienne de vos enfants » (C 111,2). Il est significatif que déjà en cette période de fondation, de La Salle considérait les maîtres des différentes écoles d'endroits différents comme n'étant essentiellement qu'une communauté. Certainement, les biographes sont unanimes pour relever les aspects de la vie de communauté vécue dans sa propre maison et ensuite dans la maison de la rue Neuve (cf. Blain 2000a, pages 88-91 ; Maillefer, 1996, pages 43-44). Blain énumère « former, retirer, prière intérieure, Sainte messe et repas à moments fixes ».

Très vite, cependant, Blain écrit un autre développement et commence à utiliser l'expression « petite congrégation » :

Voyant qu'il était responsable d'un certain nombre de maîtres travaillant dans différentes villes, Jean-Baptiste de La Salle estima qu'il convenait de les former en une petite congrégation et de leur prescrire un style de vie uniforme (Blain, 2000b, p. 172).

En 1686, les maîtres avaient adopté un style d'habit distinctif et avaient choisi de s'appeler Frères. Implicitement, il y avait dans les mots qu'ils utilisèrent pour justifier ce choix du nom, même s'ils avaient enseigné dans diverses autres écoles et peut-être même dans différentes villes, une conscience d'appartenir à une communauté : ils déclaraient qu'ils souhaitaient *être Frères entre eux*. À la même époque, la fin de la phrase par les mots, et *Frères aînés pour les jeunes qui leur sont confiés* (Blain, 2000b, p. 186), unissait leur identité choisie à leur mission en tant que communauté parce qu'ils mèneraient cette mission au moyen d'un type d'école particulier, et non en tant qu'individus.

Mémoire sur l'habit

C'est dans le *Mémoire sur l'habit*, que de La Salle écrit à Paris vers 1690 quand Baudrand, curé de Saint-Sulpice, souhaitait imposer l'habit ecclésiastique aux Frères, que nous trouvons l'insistance la plus claire que cette « petite congrégation » constituait une « communauté » même si elle était située à Reims, les villes environnantes et à Paris. Laissant de côté la préoccupation de La Salle sur le fait que porter l'habit ecclésiastique pouvait tenter des membres de devenir clercs, il y a son utilisation du mot « communauté » quelque 40 fois, et son affirmation claire que « les exercices communautaires et le travail dans les écoles nécessitent tout le temps d'une personne » (MH 0,0,10). À sa façon, sans être plus explicite, de La Salle déclare clairement que cette mission est pour des personnes qui choisissent de ne pas être ordonnées parce que leur devoir de prêtres ne leur permettrait par d'avoir le temps de mener leurs tâches éducatives correctement.

En 1690 avec l'achat de Vaugirard, de La Salle prit des mesures pour renforcer les aspects indispensables de sa communauté de maîtres, leur vie spirituelle et leur compétence de maîtres. Alors que les récits des biographies soulignent l'austérité et les privations associées dorénavant au mot « Vaugirard », il est important de rappeler que c'est la première période prolongée où de nouveaux membres de la communauté avaient trois à quatre mois de formation, alors que les anciens membres probablement avaient eu leurs expériences initiales et leur formation renforcées par leur travail avec les nouveaux membres qui se joignaient à la communauté.

Le « vœu héroïque »

La crise de 1691 qui conduisit de La Salle avec Gabriel Drolin et Nicolas Vuyart à imiter ce que Olier et ses deux compagnons avaient fait quelque 50 ans plus tôt en prononçant ce qui a toujours été appelé le « vœu héroïque » confirme par les mots mêmes de la formule « *quand même nous ne resterions que nous trois dans ladite Société* » que le but était d'établir la société (cf. Blain, 2000b, pages. 289-290).

Trois ans plus tard le 6 juin 1694, ce vœu fut accompli quand de La Salle et 12 Frères choisis firent leur consécration perpétuelle à Dieu par les

vœux d'association pour l'éducation chrétienne des pauvres, l'obéissance et la stabilité, car c'est alors que la société en tant que telle avait été fondée. L'assemblée de la Trinité à la Pentecôte établit la forme et l'organisation future, y compris l'importante disposition qu'elle devait rester une fraternité laïque et une congrégation non cléricale avec son propre supérieur laïc dûment élu par ses membres.

Bien que l'on ne puisse établir avec certitude le moment exact où de La Salle commença à utiliser le mot « institut », le fait que nous trouvions le mot dans le titre même du premier chapitre de la version du document appelé *Règles communes de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes* de 1705 suggère qu'à cette époque les membres de ce groupe se considéraient comme « fondés » ou « institués ».

COMMENT DE LA SALLE SOUTINT-IL L'IDÉE DE COMMUNAUTÉ DANS SES ÉCRITS ?

Dans la Règle de 1705, de La Salle, qui est clairement un développement du coutumier du début des années 1680, insiste sur le fait qu'un véritable esprit de communauté soit toujours visible et maintenu.

On fera paraître dans cet Institut et on conservera toujours un véritable esprit de communauté. Tous les exercices s'y feront en commun depuis le matin jusqu'au soir (RC 3,1)... Tous ensemble mangeront dans le réfectoire (RC 3,2)... Tous ensemble feront récréation, tous aussi ensemble se promèneront les jours de congé sans se séparer ni faire plusieurs bandes (RC 3,3).

Le *Coutumier*, la *Règle de 1705* et la *Règle de 1718* sont un développement successif de la façon dont cette communauté a déterminé progressivement pour elle-même la manière de mieux servir la *nécessité et la fin de l'institut*, c'est-à-dire *une Société dans laquelle on fait profession de tenir les écoles gratuitement*, comme il est dit dans le premier article de la *Règle*.

C'est un point important à remarquer car le caractère unique de la *Règle* est qu'elle ne sépare jamais le membre de la communauté de la finalité de l'institut. Cette unité est renforcée constamment tant explicitement qu'implicitement. Par exemple, dans le chapitre six qui traite des sujets dont les Frères devraient converser durant la récréation, le numéro 30 qui

traite de l'obligation des Frères dans la société de remplir leur devoir dans l'école en instruisant bien les élèves, en enseignant bien le catéchisme et en les conduisant à la piété, le numéro 31 qui mentionne les différentes maximes et pratiques qu'ils peuvent inspirer aux enfants pour leur procurer l'esprit du christianisme tandis que le numéro 32 parle des vertus qu'ils peuvent pratiquer dans l'école et les fautes qu'ils doivent éviter, telles que l'impatience, le bavardage, la dureté, la familiarité, le laxisme etc.³⁰

Cette unité essentielle dans la vie du Frère imprègne toute la *Règle*. Les chapitres 7, 8, 9 et 10 de la *Règle de 1705* traitent particulièrement *De la manière dont les frères doivent se comporter dans les écoles à l'égard de leurs écoliers ; De la manière dont les frères doivent se comporter dans les corrections qu'ils pourront faire à leurs écoliers ; De la manière dont les frères doivent se comporter dans les écoles à l'égard d'eux-mêmes, à l'égard de leurs frères et à l'égard des personnes externes ; Des jours et des temps que les frères feront l'école et des jours auxquels ils donneront congé à leurs écoliers* (cf. RFD, 2002, pages 36-51).

La communauté et l'école

L'unité essentielle sous-jacente à la déclaration d'ensemble de l'identité des Frères - *Frères entre eux et Frères aînés pour leurs élèves* - se reflète en bien des pratiques communautaires ainsi que dans le rôle particulier joué par le Directeur et l'inspecteur. Par exemple, le dimanche soir les jeunes Frères devaient présenter leurs leçons de catéchisme pour la semaine suivante avec les sous-questions qu'ils avaient prévues pour aider à expliquer la réponse du catéchisme.

Dans le climat théologique de l'époque, comme il était considéré essentiel pour le salut personnel que tous connaissent et sachent par cœur les vérités chrétiennes de base, les « grands mystères » formulés dans le Credo, le Frère avait une sérieuse responsabilité pour s'assurer que tous ses élèves pouvaient le faire. Le rôle du Directeur, comme personne la plus âgée et la plus expérimentée, était d'aider en suggérant d'autres détails et questions basées sur sa propre expérience. Le dimanche soir, tous les membres

³⁰ cf. Versión en Inglés de las Reglas de 1705, *Rule and Foundational Documents*, 2002, p. 35.

de la communauté assistaient et participaient au *Catéchisme de formation* où chaque Frère à tour de rôle proposait une approche à une leçon donnée et toute la communauté jouait le rôle de la classe, et ceci était suivi d'une discussion et d'une évaluation par ceux qui étaient présents. Cette pratique était précieuse, non seulement parce qu'elle offrait l'occasion d'apprendre ce qui allait devenir l'adaptation des Frères de la *Méthode catéchétique de Saint-Sulpice*, mais c'était aussi un exercice unificateur important à bien des niveaux car en plus de regarder et d'apprendre l'un de l'autre, les Frères expérimentaient aussi d'une nouvelle façon quelque chose de la foi et du dévouement des membres plus anciens de la communauté.

Les Méditations de La Salle

Les *Méditations pour les Dimanches et jours de Fête* de La Salle, comme ses *Méditations pour le Temps de la Retraite* insistent sur la vie spirituelle du Frère et sur la mission de l'institut. Il y a 11 méditations sur les différents aspects de l'obéissance religieuse dans la communauté. De La Salle souligne que la communauté est un facteur important pour réussir la mission (cf. Méditations 30, 60, 65, 68 et 72 au 77). Pour de La Salle la communauté est « l'Église de Jésus-Christ », où l'Esprit manifeste sa présence (cf. MF 169,3). Ses méditations, en particulier numéros 37 à 39 pour les Rogations examinent l'importance de la prière et la façon de rencontrer Dieu et d'obtenir sa grâce ; les méditations 42 à 45 pour la fête de la Pentecôte lient l'ouverture à l'Esprit avec la capacité de « toucher les cœurs » essentielle à la mission ; le travail du Frère à l'école, méditations 3, 56, 61, est lié au thème de l'Avent et à ses réflexions sur les Évangiles du dimanche; les épreuves de la vie communautaire sont présentées de façon réaliste dans les méditations 16, 23, 24, 25, 27, 28, 59 tandis que l'importance de la charité, de l'union et de l'unité est traitée en 65, 72, 73, 74, 76, 77.

Dans les *Méditations pour le Temps de la Retraite* chaque paire de méditations coule facilement et tout naturellement entre la compréhension la plus profonde de l'appel, de la mission et de la fidélité aux conséquences pratiques de la façon dont tout ceci doit être vécu chaque jour à l'école dans la relation avec les élèves ; par exemple en 204-205, sur l'important

ce de la correction au sens le plus large du terme, à la fois pour l'amélioration de l'élève en tant qu'être humain et aussi pour la maîtrise des matières scolaires qui pourront garantir un emploi. On ne peut trop fortement souligner que là où les règles des congrégations religieuses de cette époque insistaient sur la traditionnelle « fuite du monde » et envisageaient la prière intérieure centrée sur des questions « spirituelles », de La Salle a continuellement rappelé à ses disciples quand ils étaient en prière que « l'école chrétienne » était « l'œuvre de Dieu ».

Le meilleur exemple de l'unité essentielle de la vision de La Salle est peut-être la méditation 33 pour le dimanche du bon Pasteur. L'exégèse du texte de l'Évangile est au meilleur sens du terme traditionnel, mais les points d'application amènent les Frères hors de la chapelle pour considérer s'ils agissent ou pas comme de « bons Pasteurs » dans leurs classes.

LA CONDUITE DES ÉCOLES CHRÉTIENNES

Le caractère unique de la *Conduite* est dû à ce qu'il est essentiellement, comme la préface de 1720 le dit si clairement, le travail d'une communauté :

Cette Conduite n'a été rédigée en forme de règlement qu'après un très grand nombre de conférences avec les Frères de cet Institut les plus anciens et les plus capables de bien faire l'école, et après une expérience de plusieurs années (CCS, 1996, p. 45).

Nous ne savons pas vraiment comment les premiers maîtres et Frères firent la transition d'un enseignement à des individus à la pédagogie de classe simultanée fixée dans la *Conduite*. Le biographe Blain mentionne quelques-unes des difficultés rencontrées quand des maîtres jeunes et inexpérimentés s'appuyaient principalement sur les châtiments corporels pour essayer de contrôler leurs classes surchargées mais il ne dit pas assez aux lecteurs comment Nyel (?) et de La Salle apportèrent une telle révolution éducative (cf. Blain, 2000b, pages. 190-195). Mais ce que nous savons c'est que pendant les étés de 1705 et 1706 on demanda à des professeurs expérimentés d'écrire leur version mise à jour sur la façon dont ils pensaient que les écoles devaient être conduites, basée sur ce qui avait évolué dans leurs pratiques d'enseignement en vingt-cinq ans depuis les premières écoles à Reims. Ce manuscrit fut alors envoyé à toutes les écoles et

les Frères furent invités à essayer ce qui était recommandé pour qu'à la lumière de l'expérience, des changements et modifications puissent être suggérés et qu'une version finale pût être mise en ordre par de La Salle lui-même vers 1717. Le Cahier lasallien numéro 24 nous offre l'occasion de comparer le texte original avec la version imprimée pour observer ce qui a été changé. Il n'est pas sûr qu'un historien ait suffisamment souligné le caractère unique de la *Conduite* dans l'histoire de l'éducation occidentale en tant qu'œuvre collective, manuel d'enseignement basé sur l'expérience de professeurs en activité.

Uniformité des pratiques dans la Conduite

L'insistance sur l'uniformité dans la *Conduite* doit être comprise en fonction du contexte de la société pour laquelle elle fut écrite. Les maîtres d'éducation primaire, aux classes de plus de 60 élèves, allant d'enfants de six ou sept ans à de jeunes adolescents en certains cas, pratiquant un système d'enseignement simultané qui demandait une mise en œuvre sérieuse et le contrôle de diverses activités dans une salle de classe calme et silencieuse, requérait un apprentissage soigneusement contrôlé de cet art pour réussir. Une attention spéciale aux niveaux, aux tests mensuels, au passage d'un niveau à l'autre, ou une décision de redoublement d'un élève, tout ceci demandait une attention particulière aux détails pour réussir la progression ordonnée des élèves durant les quelques années où ils restaient à l'école. L'absence forcée de maîtres de temps en temps, due à la maladie ou à d'autres causes, demandait une uniformité de méthode qui rendait possible le remplacement d'un professeur par un autre, par le directeur ou l'inspecteur, pour que selon les mots du Fondateur « l'école aille bien » (cf. C 57,12).

L'importance de l'enseignement de l'écriture

Une étude récente de Joseph Bergin est un rappel important de la raison pour laquelle de La Salle était prêt dans la pratique à défier le monopole des maîtres écrivains de Paris non seulement pour que l'écriture soit enseignée dans toutes ses écoles, malgré les nombreuses difficultés que ceci entraîna pour lui et ses Frères, mais pour l'enseigner avec un tel soin que cela amènerait les parents à envoyer leurs enfants pour profiter de cet avantage :

C'est peut-être pourquoi une seule Congrégation, les Frères des Écoles Chrétiennes de Jean-Baptiste de La Salle (1683), apparut durant cette période avec pour vocation affichée de diriger de *petites écoles* pour garçons -vocation exclusive et suffisamment inhabituelle pour interdire à ses membres d'envisager la prêtrise. La Congrégation de La Salle était également unique en ce qu'elle acceptait qu'à moins que les *petites écoles* n'offrent quelque chose de plus que l'éducation religieuse, les parents n'enverraient pas leurs fils à l'école, d'où son optique fortement professionnelle. Dans la grande majorité des écoles, savoir lire plutôt que savoir écrire était la priorité et sans considérer si les maîtres étaient clercs ou laïcs, l'instruction religieuse était une composante majeure du programme. La capacité de chanter et d'enseigner aux enfants le plain chant était très recherchée chez les maîtres d'école, une indication révélatrice de ce que tant l'Église que de larges pans de la société française attendaient de telles écoles. Et, il est inutile de le dire, dans le cadre de l'éducation formelle il y avait la récitation quotidienne des prières, l'assistance aux offices à l'Église et la répétition sans fin de beaucoup d'autres gestes religieux qui contribuaient pour autant à la formation religieuse des élèves (Bergin, 2009, p. 308).

L'importance donnée à l'écriture n'était pas simplement une question de prestige. La *Conduite* note que si un élève venant à l'école des Frères avait déjà été enseigné à écrire, le Directeur devait informer les parents que l'école essaierait d'améliorer son écriture pendant quelques mois, mais si le garçon avait été mal enseigné depuis le début, il ne serait pas toujours possible de corriger les fautes commises.

L'attention portée dans la *Conduite*³¹ à l'enseignement des premières étapes de l'écriture, depuis le développement de la main de chaque élève jusqu'à la progression graduelle de la plume, les promotions successives à travers six degrés -seulement après avoir maîtrisé chaque niveau, était sans aucun doute une extraordinaire contribution à l'emploi des possibilités qu'une telle maîtrise donnait aux enfants des artisans et des pauvres. Le conflit des Frères à Paris avec la corporation des maîtres écrivains était probablement inévitable, mais la conviction de La Salle que l'alphabétisation inclut à la fois la lecture et l'écriture est évidente dans la section de la *Conduite* sur les absences où il dit :

³¹ Cf. *The Conduct of the Christian Schools*, 1996, Section 4, Articles 1-10, pages 72-86.

On doit expliquer aux parents l'importance qu'il y a pour un artisan de bien savoir lire et écrire. On doit souligner que, quoique l'intelligence de l'enfant soit limitée, l'enfant qui sait lire et écrire sera capable de tout (CCS, 1996, p. 161).

Chapitre sur les absences

Ce chapitre sur les absences donne quelques vues particulières des situations auxquelles les Frères devaient régulièrement faire face. Ainsi, nous lisons que les élèves peuvent être absents par dégoût de l'école, mais « cela peut provenir de ce que c'est un nouveau maître qui tient l'école, et qui n'est pas assez formé... ou de ce que c'est un maître trop mou, qui n'a point d'ordre et dont la classe est sans silence ». Ce qui nous frappe au sujet des remèdes qui sont proposés pour améliorer la situation est que le blâme n'est pas reporté sur les élèves mais sur les défauts du maître. Cette évaluation honnête s'ajoute au fait que « les élèves s'absentent » parce qu'« ils ont peu d'affection pour leur maître » et ceci est dû au fait « que le maître n'est pas engageant et ne sait pas la manière de les gagner ». Il y a un remède : « les maîtres s'appliquent à être fort engageants, et à avoir un extérieur affable, honnête et ouvert » (cf. CCS, 1996, p. 160).

Il est bon de se soucier davantage de ces absences. Pour le Frère, membre d'une communauté, l'élève qui a abandonné l'école a perdu la chance de croître dans la foi qui pouvait venir de la leçon quotidienne de catéchisme, du rappel continu de la présence de Dieu, des cours sur la façon d'assister à la messe, de recevoir les sacrements et tant d'autres aspects de sa religion. Mais il a aussi perdu l'occasion de parvenir à la maîtrise qui pouvait lui assurer un emploi dans les villes nouvelles. Tout comme la version imprimée de 1720 de la *Conduite* diffère de la version du manuscrit original en renforçant l'importance des corrections et son étonnante honnêteté concernant les six façons dont la conduite d'un maître pouvait être « insupportable » à ses élèves, ainsi également dans la *Conduite*, le défi d'être un bon maître fut toujours présent si bien que la communauté et l'école devaient se renforcer l'une l'autre mutuellement.

CONCLUSION : COMMENT LE RÔLE CLÉ DE LA COMMUNAUTÉ INFLUENÇA-T-IL LE DÉVELOPPEMENT CONSTANT DE LA PÉDAGOGIE [ÉDUCATION] LASALLIENNE?

L'histoire de l'éducation lasallienne depuis le début du XIX^e siècle montre comment la fondation des écoles hors de France fut d'abord liée à des pays intéressés, pour des raisons culturelles et commerciales, à une forme d'éducation française adaptée aux situations particulières. Souvent, la fondation de départ s'adressait aux fils de familles françaises désireux de maintenir des liens culturels et commerciaux dans les pays étrangers. Mais, très vite, les fils d'officiers locaux désirèrent entrer dans ces mêmes écoles où le niveau d'éducation été jugé supérieur à celui des écoles locales, à cause de la présence de la communauté des Frères, de professeurs formés, et parce qu'une éducation en français offrait beaucoup d'avantages pour un emploi futur. C'était le cas au Canada, en Égypte et dans quelques 43 villes de l'empire ottoman turc de l'époque.

Les fondations aux États-Unis dans les années 1840 et en Asie dans les années 1850-1860 présentèrent pour les Frères le défi de réussir à fonder des écoles où l'anglais était la langue d'enseignement et où les élèves n'étaient pas exclusivement catholiques, mais chrétiens comme aux États-Unis. En Asie la majorité des élèves étaient membres d'une des grandes religions d'Asie. L'histoire montre encore que ce fut la force d'une communauté de professeurs expérimentés et formés qui fit le succès de ces écoles jusqu'à nos jours. Les Frères étaient une présence chrétienne mais ils apprirent rapidement à toujours respecter la religion de leurs élèves plutôt que de faire du prosélytisme.

La pierre de fondation anthropologique de la communauté – *Frères entre eux et Frères aînés des jeunes gens qu'ils enseignaient* – garantissait que les écoles répondaient vraiment aux besoins locaux et créaient une pédagogie basée sur des relations mutuellement respectueuses. L'héritage lasallien de « gratuité », l'offre d'une éducation à tous ceux qui désiraient venir, qu'ils puissent payer ou pas, était inséparable de cette mise en valeur des relations.

Il est probablement significatif que, bien que beaucoup de Frères individuels aient laissé un souvenir de leur contribution particulière à l'éducation locale, l'ensemble du travail des Frères a toujours été désigné comme le travail des **Frères**, une reconnaissance claire du lien essentiel entre le rôle joué par un individu et le rôle plus large joué par la communauté des Frères à laquelle il appartenait.

Chapitre 5 - LE MAÎTRE : UN HOMME ENTIÈREMENT ENGAGÉ

Diego Muñoz fsc

Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) travailla inlassablement à rendre sa dignité à la personne du maître. Sa vie, ses écrits et surtout son héritage pédagogique rendent témoignage d'un homme engagé pleinement à consolider une communauté stable d'éducateurs et un projet éducatif commun. Son effort fut reconnu par l'Église Catholique, par l'intermédiaire du Pape Pie XII, quand celui-ci le proclama Patron universel de tous les éducateurs, en 1950.

Laissant de côté la figure du saint, il est intéressant de rencontrer le contexte et l'expérience d'un homme qui vécut en France, pendant la seconde moitié du XVII^e siècle et les débuts du XVIII^e, sous le règne de Louis XIV. Témoin d'une période de crise dans l'histoire européenne³², dans son testament, il rappela à ses Frères qu'ils vivaient des temps « calamiteux », difficiles et complexes.

La Salle sut se laisser impressionner par la pauvreté d'une grande partie de la population française, faire des choix radicaux basés sur sa foi, maintenir une égalité d'humeur au milieu des difficultés et conduire les siens par des chemins sûrs. En même temps, il se reconnut faible, souffrit des crises profondes et eut besoin du soutien de cette même communauté de Frères-Maîtres pour continuer son projet personnel. Nul doute qu'il sut être maître parmi ses maîtres, qu'il forma et accompagna pendant quarante ans, réalisant une excellente synthèse humaine et spirituelle qui le rendit capable d'apercevoir des perspectives et des scénarios impensables pour ses contemporains, à partir des clefs propres à son temps.

Il est nécessaire de l'affirmer dès le début : en faisant une révision de sa

³² Il s'agit du lent passage à la Modernité : « La hiérarchie, la discipline, l'ordre que l'autorité se charge d'assurer, les dogmes qui règlent fermement la vie : voilà ce qu'aimaient les hommes du XVII^e siècle. Les contraintes, l'autorité, les dogmes, voilà ce que détestent les hommes du XVIII^e siècle, leurs successeurs immédiats. Les premiers sont chrétiens, et les autres antichrétiens » (Hazard, 1961 – VII).

vie, de ses écrits et de son héritage pédagogique-spirituel, il n'y a pas de doute que *Jean-Baptiste de La Salle fut le promoteur d'un modèle original de maître dans le contexte français du XVII^e siècle*. Original, non par désir d'innover et de rompre les schémas, mais plutôt par sa capacité à se laisser interpeller par la pauvre réalité des maîtres laïcs de son époque, par son zèle à fournir des réponses éducatives afin de combattre la pauvreté des enfants des artisans et des pauvres des villes, et surtout par sa foi inébranlable dans la présence de Dieu dans l'histoire humaine, un Dieu qui a un projet de salut qui s'exprime dans le besoin d'éduquer la personne en plénitude.

Pour parvenir au modèle de maître chrétien qui naît à partir de l'expérience de La Salle et des premiers Frères des écoles chrétiennes, nous essaierons d'identifier :

- En premier lieu, les *situations problématiques* qui éveillèrent chez La Salle et les Frères, la prise de conscience de la réalité et de la nécessité de se préparer et de préparer des maîtres capables de construire un projet éducatif.
- En second lieu, leurs *intuitions fondatrices*, au sujet de la personne du maître, qui les aidèrent à articuler leurs réponses en fidélité au projet de Dieu.
- Et en troisième lieu, l'ensemble de leurs *options* qui délimitèrent un profil propre et original du maître, dans une fidélité créatrice au Dieu de la vie.

UNE RÉALITÉ PEU ENCOURAGEANTE

La France étant le pays le plus peuplé d'Europe au XVII^e siècle, plus de 80% de ses habitants vivaient en situation de pauvreté extrême, non seulement matérielle. L'ignorance, les superstitions et l'analphabétisme s'additionnaient dans un royaume en état de guerre quasi permanente contre les pays voisins. Si on ajoute à cela des conditions climatiques extrêmes, surtout des hivers très rigoureux, des maladies devenant des épidémies (peste) qui minaient la population³³, l'ensemble devenait très découra-

³³ cf. Estudio de Lachiver (1991) sobre el hambre en los tiempos del Gran Rey 1680-1720.

geant. Paradoxalement, c'est dans cette société que se produit une extraordinaire floraison d'écoles, grâce aux efforts de la Contre Réforme catholique³⁴.

Au milieu du XVIII^e siècle, en France, coexistaient diverses catégories de maîtres catholiques. Ceux qui bénéficiaient d'un plus grand prestige étaient les membres du clergé et les religieux qui tenaient des écoles à l'ombre de leurs communautés. Ceux qui en avaient moins, mais quand même avec une certaine reconnaissance sociale, étaient les Maîtres Ecrivains jurés, réunis dans une corporation exigeante et jalouse de sa fonction. Mais ceux qui avaient une très mauvaise réputation, c'étaient les maîtres laïcs, généralement victimes de leur instabilité professionnelle et de leur faible préparation au métier. Ce sont eux qui sont l'objet de la préoccupation de Jean-Baptiste de La Salle, quand il prend contact avec la réalité des écoles paroissiales et gratuites au service des plus pauvres de sa ville natale.

Quelles sont, dans l'ensemble, les *situations problématiques* que perçoit La Salle dans son contact avec la réalité des maîtres d'école avec lesquels il commence, dès sa jeunesse, un itinéraire pédagogique-éducatif ?

- a) En premier lieu, *l'image du maître laïc*, dans la France du XVII^e siècle, était déplorable.

Dans le meilleur des cas, étant anciens élèves des Collèges, les maîtres cherchaient à gagner leur pain quotidien, dans un contexte socio-économique difficile, en exerçant un emploi qui les engageait temporairement à enseigner les rudiments de la lecture, de l'écriture, et du catéchisme. En général, ils vivaient dans des conditions de travail difficiles, de fatigue excessive, de maladies, de solitude et une grande instabilité (cf. Lauraire, 2001, pages 214-215). De cette manière, comment pouvaient-ils donner un enseignement de qualité ?³⁵

³⁴ « A l'extraordinaire floraison d'écoles que provoque au XVI^e siècle la Contre Réforme catholique, répond dans la première moitié du XVIII^e siècle, la seconde grande avancée scolaire que notre pays ait connue, grâce à l'apparition sur le devant de la scène pédagogique d'un nouveau partenaire : les Congrégations enseignantes. » (Giulitto, 1986, p. 29).

³⁵ Bien avant le début de l'expérience scolaire de La Salle, à Reims, Charles Demia (1637-1689) à Lyon, avait pris conscience du pauvre niveau de formation des sujets avec lesquels il commençait le travail dans les écoles paroissiales de sa ville. Dans un document qu'il adressa aux autorités de Lyon

- b) En second lieu, la France vivait un *christianisme combatif*, qui cherchait à catéchiser la société dans un contexte de Contre Réforme.

La société française était chrétienne par antonomase, mais son Église était profondément divisée : à l'intérieur de la hiérarchie catholique se vivait une forte lutte entre des perspectives théologiques opposées et, de plus, les autorités civiles et ecclésiastiques maintenaient une tension violente avec les protestants³⁶. Dans ce contexte, l'école constituait un moyen de « sauver » le peuple de son ignorance, en même temps spirituelle et matérielle. Mais, au milieu de tant de confusion, que pouvaient proposer des maîtres peu instruits à des enfants de familles également analphabètes et pauvres ?

- c) En troisième lieu, *la société française, profondément inégalitaire et fermée*, n'offrait pas d'alternatives à une population majoritairement appauvrie.

Tandis qu'un pourcentage minimal de la population française avait accès aux biens culturels, la majorité appartenant au Tiers-État, atteignait à peine les conditions minimales de survie. Dans une société où l'espérance moyenne de vie était de 25 ans, avec une mortalité infantile élevée et sans grands moyens d'hygiène et de santé, l'important était de survivre.

Dans ce contexte, en ville existaient des corporations d'artisans dont les familles trouvaient difficilement des alternatives pour les études de leurs enfants. Les parents analphabètes et préoccupés par la survie des leurs, comment pouvaient-ils leur offrir un meilleur avenir ?

pour solliciter l'établissement d'un Séminaire pour la formation des maîtres d'école, il affirmait : « cet emploi est exposé au mépris, et bien souvent rempli par des misérables, inconnus et gens de néant, qui ne peuvent inspirer la piété, capacité et honnêteté, que communément ils n'auront jamais, à moins qu'ils ne l'apprennent et n'aient été formés dans une maison établie pour cet effet » (Poutet, 1994, p. 155).

³⁶ Avec la Révocation de l'Édit de Nantes (1685) : « ... on créa plus de problèmes qu'on n'en solutionna, car les Huguenots avaient apporté une notable contribution à l'éducation en France, et la fermeture de leurs écoles ne fit qu'aggraver la situation. Cela ne fut résolu, en aucune manière, par l'Édit royal de 1698, qui décréta que tous les enfants de 7 à 14 ans devaient aller obligatoirement aux écoles catholiques. Tout simplement, parce qu'il n'y avait pas d'équipements disponibles. Le Décret ordonnait qu'il n'y aurait qu'à nommer une personne ayant la charge de surintendant dans chaque District scolaire, afin de superviser la collecte de fonds, et l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la doctrine catholique, mais rien de cela ne se produisit » (Bowen, 200, p. 165).

EN MARCHÉ VERS UNE RÉPONSE FIDÈLE AU PROJET DE DIEU

Jean-Baptiste de La Salle était un jeune théologien, avec une sérieuse formation universitaire et une solide vocation ecclésiastique. Ses contacts progressifs avec des personnes engagées dans les écoles transformèrent son regard, ses intentions et même son propre projet de vie.

Lui qui, dès l'adolescence avait manifesté sa volonté d'être prêtre, parvint à le devenir au milieu de beaucoup de difficultés familiales ; mais en quatre ans, de 27 à 31 ans, il décide de vivre un nouveau projet, en accompagnant une communauté de maîtres pauvres, afin d'assurer le service éducatif dans des Petites Ecoles gratuites, appuyées et financées (fondées), non sur sa richesse personnelle – qu'il distribua généreusement à la population dans un moment critique de crise hivernale, entre 1683 et 1685 – mais avec l'aide économique des curés et de personnes riches des villes où on l'appelait.

Par conséquent, dans ce processus de rapprochement, d'accompagnement et ensuite de pleine identification avec les maîtres, il ne fut pas seul. Des amis, prêtres et chanoines comme lui avaient commencé aussi une pareille aventure. Mais ce fut seulement grâce à la présence d'un maître de Rouen, appelé Adrien Nyel, que La Salle se décida à s'occuper d'une école paroissiale à Reims. Cet événement déclencha en lui de nouveaux engagements qui l'amènèrent à s'interroger sur le plan que Dieu avait à son égard³⁷. C'est comme cela qu'il découvrit sa vocation d'éducateur en travaillant comme instituteur d'une communauté de maîtres, s'impliquant pleinement dans l'éducation chrétienne des enfants des artisans et des pauvres. Avec ses maîtres, il engagea toute sa vie, sans faire marche arrière, malgré les difficultés qu'il dut supporter pour demeurer fidèle à ses convictions.

³⁷ Avec Adrien Nyel, La Salle commença, dès 1679, un difficile et douloureux chemin de conversion et de déplacement social, de son monde riche et prestigieux vers le monde limité de ses maîtres et des pauvres qu'il décida de servir. Dans un *Mémoire* qu'il écrivit pour les siens une décennie après le début de son expérience, il disait : « ... si jamais j'avais cru que le soin de pure charité que je prenais des maîtres d'école m'obligerait à vivre avec eux, je l'aurais abandonné, car, comme naturellement je mettais au-dessous de mon valet ceux que je me voyais obligé d'employer aux écoles, surtout dans les commencements, la simple idée de vivre avec eux m'eût été insupportable » (MSO 4).

Mais quelles sont *les intuitions qui fondent l'option de La Salle pour un type déterminé de maître* ? Quand nous parlons d'intuitions, nous nous référons aux perspectives à partir desquelles La Salle, en union avec ses Frères-maîtres, cherchait des réponses aux situations problématiques les plus pressantes de sa réalité scolaire. Ces perspectives s'encadrent dans une vision chrétienne de la vie. En effet, on ne peut les comprendre en dehors des paramètres d'un homme de la société française du XVII^e siècle. Ces paramètres sont :

1. *L'école a besoin de la présence d'un maître, du matin jusqu'au soir, un homme entièrement engagé.*

Étant donné la fragile expérience des maîtres laïcs, leur faible préparation et leur lutte titanessque pour développer un service éducatif au milieu de situations socio-économiques déplorables, La Salle fit un choix existentiel et évangélique pour assumer la pauvreté comme condition permanente de vie.

Ainsi, dépouillé de la nécessité de fournir des biens matériels pour assurer l'avenir, il se préoccupa de développer une communauté de maîtres disposant d'une identité et d'une mission définies, fondées l'une et l'autre sur un regard de foi sur la vie, la réalité et l'école.

Dans cette première expérience, nous trouvons une première clef de lecture : La Salle, avec ses maîtres, prit conscience de la nécessité d'intégrer son travail quotidien dans son projet personnel et communautaire, d'intégrer et d'unifier l'emploi et l'état de vie du maître, de réaliser une synthèse vitale.

Seul un homme entièrement engagé dans une mission, et soutenu par une communauté organisée autour de celle-ci, pouvait assurer un service éducatif stable, tel que le requérait la situation fragile de pauvreté et de marginalité sociale des enfants des artisans et des pauvres de la France du XVII^e siècle.

2. *Dieu veut que tous les hommes soient sauvés et parviennent à la connaissance de la vérité. Dans ce plan, le maître est un médiateur, un ministre, un ambassadeur de Jésus-Christ.*

La pauvreté de la population ne s'exprimait pas seulement dans les conditions matérielles minimales de survie. On constatait aussi un analphabé-

tisme écrasant et une ignorance religieuse qui ne contribuaient pas à la construction d'une société plus humaine et chrétienne. C'est ainsi que le comprenait La Salle quand il confrontait la réalité au plan de salut de Dieu pour tous les hommes.

En tant qu'homme de foi, il comprit que le maître devait être un homme capable d'intégrer les exigences de la foi et de la vie sociale dans un travail scolaire constant, bien organisé, évalué et reconnu comme un succès, surtout par les parents des enfants qui leur étaient confiés. Une école qui fonctionnerait bien serait la meilleure carte de visite de ceux qui offraient gratuitement le message de Jésus-Christ.

Nous arrivons ainsi à la seconde clef de lecture, très importante pour comprendre la dynamique de formation que vécut la première communauté lasallienne : l'école devait apprendre à bien vivre, en intégrant les vérités de la foi (catéchisme) et l'ensemble des savoirs de base sur la convivialité (civilité et bonnes manières) et de l'apprentissage (lecture, écriture, calcul). C'était la manière d'exprimer sa conviction d'être porteuse de la vérité de Jésus-Christ. Et, en tant que serviteurs de Jésus-Christ, les maîtres devaient être ses représentants auprès des enfants et des jeunes qu'ils servaient, façon d'être ses ministres et ambassadeurs dans les salles de classe. Parler de Lui, être avec Lui, Le connaître.

En conséquence, le maître était appelé à intégrer sa foi et sa culture dans un emploi où l'on vivait une tension permanente entre l'opérativité et l'intériorité. Son temps était le temps de Dieu, du salut, mais entendu comme un temps utilisé de manière responsable pour assurer l'apprentissage des élèves.

3. Le service de l'éducation se vit à partir de l'engagement d'une communauté dont les membres s'associent pour assurer la stabilité et l'avenir de l'école.

La Salle, avant de s'engager avec le petit groupe de maîtres de Reims, animés par Adrien Nyel, avait déjà connu des expériences éducatives de prêtres, de religieuses et de laïcs. Au cours du XVIIe siècle, des hommes comme Jacques de Batencour et Charles Demia avaient tenté de former des maîtres d'école. Plus proches de La Salle, Nicolas Barré et Nicolas

Roland avaient provoqué l'organisation de communautés de maîtresses d'école consacrées à l'éducation des filles, à Rouen et à Reims. Adrien Nyel lui-même, avant de rencontrer La Salle à Reims, venait de vivre une expérience de communauté avec d'autres maîtres laïcs, consacrés à l'alphabétisation, dans l'Hôpital Général de Rouen, des maîtres qui se faisaient appeler entre eux « frères ».

Homme chrétien de conviction et de formation universitaire, La Salle possédait une anthropologie chrétienne aux conséquences profondes. Son sens de l'unité de la vie, de la personne, du profane et du sacré, lui permettait aussi de comprendre que le maître ne pouvait être un homme solitaire vivant un projet personnel. Il s'agissait, au contraire, d'un homme de communauté, d'Église, discernant avec d'autres l'appel de Dieu à travailler en son nom au milieu de la communauté humaine. L'expérience de beaucoup d'initiatives scolaires antérieures l'avait aidé à prendre conscience de la nécessité que le maître, non seulement se sente appuyé par une communauté, mais qu'il soit aussi protagoniste d'une expérience commune qui assurerait la continuité du service éducatif au long du temps.

C'est pourquoi, il est important d'arriver à la troisième clef de lecture pour comprendre le type de maître proposé par La Salle : le maître avait besoin de cheminer avec d'autres pour assurer un service éducatif continu, stable, fidèle à un projet commun, décidé par consensus et appuyé sur l'expérience des plus capables et des plus expérimentés.

Un maître soutenu par une communauté de référence, ayant une identité claire et un projet éducatif commun, était capable d'assumer le défi d'une vocation ecclésiale, profondément humaine et spirituelle. Ainsi, il continuerait dans son emploi, sans désir de regarder en arrière.

4. L'école est un espace accessible et ouvert à tous, mais offert préférentiellement aux plus pauvres de la société.

Dans le cloisonnement social de la France du XVII^e siècle, la vie commune entre personnes d'origines sociales différentes était presque impossible. Les frontières sociales étaient évidentes et s'exprimaient clairement dans les façons d'entrer en relation, de se vêtir. Généralement, les artisans et les

pauvres des villes bénéficiaient de la considération chrétienne des plus fortunés économiques, lesquels se sentaient appelés à les aider généreusement, au nom de la charité chrétienne. Mais, ceux qui constituaient un danger pour la société, à cause de leur degré de violence, c'étaient les mendiants et les pauvres errants, que les villes recherchaient pour les enfermer dans les hôpitaux généraux, y compris pour éviter la propagation des maladies et épidémies.

Attentif à cette réalité de pauvreté et de marginalisation, La Salle fit un choix très clair : accueillir les enfants de ceux qui cherchaient dans les écoles paroissiales gratuites, une opportunité d'éducation. Généralement, ils provenaient de familles d'artisans appartenant aux corps de métiers des villes, Maîtres de métiers, salariés, domestiques, agriculteurs urbains ou journaliers sans qualification. Inscrits ou non sur le Registre des pauvres des paroisses, ils survivaient difficilement aux conditions extrêmes des hivers, des famines et des épidémies.

Cette quatrième clef de lecture est très importante pour comprendre l'apport éducatif de La Salle et des premiers Frères : la réalité de la pauvreté exigeait la rénovation d'une école qui, étant gratuite et accessible aux pauvres de la ville, n'offrait pas les conditions appropriées pour promouvoir socialement les enfants qui la fréquentaient. L'école populaire de base devait offrir une organisation, un contenu, une méthodologie, un style de relations et un type de maître, différents de ceux qui se vivaient dans les écoles paroissiales du temps.

Et surtout, le maître devait compter avec les instruments essentiels pour développer son travail, du matin au soir : discipline personnelle et institutionnelle, connaissances de base, expérience chrétienne et amour de sa vocation. Ces besoins sont ceux auxquels, dans leur ensemble, La Salle essaiera de donner réponse, à partir d'une communauté de maîtres, avec un projet concret d'éducation.

OPTIONS QUI DÉFINISSENT LE PROFIL DU MAÎTRE FORMÉ PAR DE LA SALLE

Nous avons insisté sur le fait que Jean-Baptiste de La Salle engagea sa vie dans deux entreprises fondamentales : la constitution d'une communau-

té de maîtres et l'organisation d'un réseau d'écoles³⁸. Ces deux œuvres devaient être cohérentes entre elles, capables de répondre aux besoins éducatifs des destinataires de l'école, stables dans le temps et fondées sur un projet commun de foi et de zèle : foi dans l'appel de Dieu qui donnait sens et dimension salvifique ; zèle qui apportait la responsabilité et l'engagement social et ecclésial.

Cette dynamique est celle qui offre le cadre propice pour comprendre les choix fondateurs que La Salle réfléchit sans doute avec les Frères, pour établir un profil du maître chrétien. C'est le modèle que nous trouvons dans ses écrits, spécialement en deux d'entre eux qui semblent fondamentaux : *les Méditations pour le Temps de la Retraite* et *La Conduite des Écoles chrétiennes*.

1^{ère} option : *Le maître est un homme réconcilié avec son projet de vie. Il a compris sa vocation d'éducateur, en assumant son emploi comme un ministère qui apporte dignité à sa personne et lui donne une identité propre.*

Attentif à ses Frères-maîtres et au développement des écoles, La Salle essaya de relire l'Évangile à partir de clefs compréhensibles, afin qu'ils trouvent un sens à leur vie. De là, il comprit l'unité profonde entre l'identité et la pédagogie que l'on trouve chez le maître chrétien. L'une et l'autre se recréent continuellement, l'une et l'autre sont nécessaires pour asseoir les bases d'un projet dans lequel le maître devient un ministre de Dieu, dans lequel le maître atteint la plénitude de sa vocation humaine.

Le mot « ministre » est utilisé par La Salle, surtout dans les *Méditations pour le Temps de la Retraite*, pour se référer au maître comme choisi par Dieu pour accomplir sa volonté, qui n'est pas autre chose que faire connaître la vérité aux enfants³⁹. Pour cela, le maître comme ministre de Dieu est appelé à assumer une responsabilité qui engage toute sa vie. Il ne s'agit pas d'un emploi temporaire ; c'est maintenant une vocation qui s'exprime avec de nouvelles exigences. Nous identifions trois d'entre elles :

³⁸ Idée suggérée par Valladolid dans l'Introduction aux *Cœuvres Complètes* de La Salle, en Espagnol (2001).

³⁹ « Le ministre était celui qui veillait à l'exécution des choses... La Salle aime le mot ministre, utilisé par lui environ cent fois... Les *Méditations pour le Temps de la Retraite* sont particulièrement riches à cet égard (38 utilisations de l'un ou de l'autre mot en seize Méditations)... » (Brisebois Raymond, Étude de mots du Vocabulaire Lasallien, Édition Région France).

La première exigence se rapporte à ce que le maître, comme ministre, est appelé à donner sa vie pour ses élèves. Dans la *Méditation pour la fête de saint Antoine de Padoue*, il invite les Frères à revoir leur engagement devant Dieu, dans les termes suivants :

Vous êtes obligés, par votre emploi, d'enseigner les vérités de la foi à vos disciples, et de leur apprendre leur religion. Vous devez même vous consacrer entièrement, et donner votre vie, s'il le fallait, pour vous bien acquitter de ce devoir. Est-ce ainsi que vous en usez ? Et êtes-vous dans cette généreuse disposition ? (MF 135,2,2).

La seconde exigence prend en considération ceci : le maître, comme ministre, a la mission de sauver les âmes. C'est donc accompagner les enfants, non seulement dans l'éducation de leurs attitudes et comportements, mais aussi mûrir une connaissance adéquate des vérités de foi, sans lesquelles, selon les paramètres de son temps, ils n'arriveraient pas au salut complet de leurs vies. C'est une insistance très forte de La Salle dans tous ses écrits, et l'objet d'une de ses plus grandes préoccupations. Dans sa *Méditation sur saint Ignace de Loyola*, il affirme :

Puisque la fin de votre Institut est la même que celle de l'Institut qu'a fondé saint Ignace, qui est le salut des âmes, et que Dieu vous a appelés à élever les enfants dans la piété, ce que font aussi les disciples de ce saint Fondateur : vivez dans un aussi grand détachement et ayez un aussi grand zèle de procurer la gloire de Dieu qu'a eu ce saint, et qu'ont ceux de la Compagnie, et vous ferez de grands fruits dans ceux que vous instruisez (MF 148,3,2).

La troisième exigence : Le maître, en tant que ministre, doit assumer la tâche de successeur des Apôtres de Jésus-Christ. Sa principale fonction est la transmission des vérités de la foi, dont l'instrument le plus simple et à la portée des enfants, est le catéchisme. Dans la *Méditation pour la fête de saint Jacques le Majeur*, il affirme :

Vous êtes établis de Dieu pour succéder aux saints Apôtres, dans l'exposition de la doctrine de Jésus-Christ, et dans l'affermissement de sa sainte loi, dans l'esprit et dans le cœur de ceux à qui vous l'enseignerez, lorsque vous faites le catéchisme, qui est votre principale fonction (MF 145,3,2).

Seul un homme qui a su s'intégrer intérieurement est capable d'affronter le défi que sa vocation de maître exige comme engagement devant les aut-

res. Il n'y a pas de séparation entre l'humain et le divin. Sa vie est transcendance permanente à partir de l'immanence de l'école.

2^{ème} option : *Le maître a fait une synthèse vitale de sa foi et de sa culture. C'est pourquoi, il se sent rempli de Dieu et capable de le rappeler au milieu de son travail quotidien, sans cesser d'enseigner à lire et à écrire, à calculer et à se mettre en relation avec les autres, le tout en un même processus de formation intégrale des personnes.*

Pour La Salle tout le travail du Maître s'articule autour de la vie intérieure. Il ne s'agit pas d'une vision béate et éloignée de la réalité ; tout au contraire, le maître a une responsabilité ecclésiale et politique aux énormes conséquences pour ceux avec qui il travaille. C'est ce que manifeste clairement sa *Méditation pour la fête de saint Louis, roi de France* :

Vous devez joindre, dans votre emploi, le zèle du bien de l'Église avec celui de l'État, dont vos disciples commencent d'être et doivent être un jour parfaitement les membres. Vous procurerez le bien de l'Église en les faisant de véritables chrétiens, et en les rendant dociles aux vérités de foi et aux maximes du saint Évangile. Vous procurerez le bien de l'État, en leur apprenant à lire et à écrire et tout ce qui est de votre ministère eu égard à l'extérieur. Mais il faut joindre la piété avec l'extérieur, sans quoi votre travail serait peu utile (MF 160,3,2).

Ainsi, la vie de l'école est parfaitement réglée pour les temps et les processus d'apprentissage : lecture, écriture, calcul, civilité et bonnes manières, catéchisme. Le tout, important et pertinent pour la croissance de l'élève. La *Conduite des Écoles* constitue ainsi le document témoin de l'effort de la communauté des Frères-maîtres qui désirent être fidèles à leur mission dans la routine quotidienne de l'école, ou mieux, du réseau d'écoles qui s'ouvrent pendant 40 ans, avec La Salle. Après sa mort, les Frères continueront à manifester leur fidélité au projet initial, engageant leur temps avec régularité et constance.

La dynamique de la foi du maître, ainsi comprise, configure le *réalisme pédagogique transcendantal* propre à la perspective lasallienne. Dans l'ensemble nous présentons six caractéristiques qui apparaissent comme conséquences de l'intégration de l'identité chrétienne et de la pédagogie :

- a) Une foi qui se traduit en pratique de vie = intégration

Le maître est appelé à vivre le dialogue permanent entre la foi et la culture. Son effort doit être de réaliser une synthèse qui permette à ses élèves de prendre des décisions pour leur propre vie, avec leurs propres clefs de compréhension de leur vie. Par exemple, au moment du catéchisme, la *Conduite des Écoles* dit que :

Il ne manquera pas dans chaque catéchisme de donner quelques pratiques aux écoliers, et de les instruire, le plus à fond qu'il lui sera possible, sur les choses qui regardent les mœurs et la conduite qu'on doit tenir pour vivre en véritable chrétien, mais il réduira ces pratiques et ces points de morale en demandes et en réponses, ce qui contribuera beaucoup à donner de l'attention aux écoliers et à leur faire retenir facilement (CE 9,3,4).

b) Connaissance à la portée de l'élève = accessibilité

Les enfants étant les destinataires de l'action éducative du maître, la vérité dans son ensemble doit être fidèle au message de la foi, sans cesser d'être simple et accessible à leur mentalité. Dans la Méditation 193, La Salle formule l'invitation suivante :

Enseignez-les-leur, non avec des paroles étudiées, de peur que la croix de Jésus-Christ, qui est la source de notre sanctification, n'en soit anéantie (1 Co 1, 17) et que tout ce que vous leur direz ne produise aucun fruit dans leur esprit et dans leur cœur. Car ces enfants étant simples et la plupart mal élevés, il faut que ceux qui les aident à se sauver, le fassent d'une manière si simple, que toutes les paroles qu'ils leur diront soient claires et faciles à comprendre (MR 193,3,2).

c) Conscience des limites et pouvoir de la grâce = efficience

Le maître chrétien sait qu'il est instrument de Dieu, et son ministre pour ses élèves. Par conséquent, il se sait limité, mais en même temps, reconnu et aidé par la grâce de Dieu qui peut tout. Ainsi, dans le Recueil de Petits Traités, La Salle conseille à ses Frères, à ce propos :

Contentez-vous de ce que vous pouvez faire, puisque Dieu en est content ; mais ne vous épargnez point en ce que vous pouvez avec la grâce, et croyez que pourvu que vous le vouliez, vous pouvez plus avec la grâce de Dieu que vous ne pensez (R 16,2,10).

d) Les élèves comme protagonistes = participation

La *Conduite des Écoles* propose une activité continuelle pour les élèves,

guidés et accompagnés par le maître. C'est une école organisée, active et silencieuse. Le Maître est le premier à donner l'exemple. Chaque élève est centré sur son travail personnel, ou bien participe à la classe donnée par le maître.

Dans cette ambiance, par exemple, il y a des élèves qui exercent un « office ». De cette manière, ils sont responsables et participent à la dynamique scolaire. Dans le chapitre sur les « Officiers » de l'école, la Conduite propose :

Il y aura plusieurs officiers dans les écoles, pour faire plusieurs et différentes fonctions que les maîtres ne peuvent ou ne doivent pas faire eux-mêmes. Ces Officiers seront : 1. Le récitateur des prières ; 2. Celui qui dit ce que le prêtre doit dire, dans les répétitions de la sainte messe ; 3. L'aumônier ; 4. Le porte-aspersoir ; 5. Le porte-chapelets et ses adjoints ; 6. Le sonneur ; 7. L'inspecteur et les surveillants ; 8. Les premiers de bancs ; 9. Les visiteurs des absents ; 10. Les distributeurs et collecteurs de papiers ; 11. Les distributeurs et collecteurs des livres ; 12. Les balayeurs ; 13. Le portier ; 14. Le clavier (CE 18,0,1).

e) Capacité de répondre aux besoins de chacun = discernement

Le maître doit avoir une attention particulière pour chacun. Il ne s'agit pas de massifier, mais d'accompagner chacun, en accord avec ses caractéristiques particulières. Dans sa *Méditation pour le second dimanche après Pâques*, La Salle invite les maîtres à réfléchir sur leur manière de procéder avec les élèves dans l'école. C'est, sans aucun doute, un texte que nous pouvons comprendre aujourd'hui avec la psychologie différentielle :

Jésus-Christ, dans l'Évangile de ce jour, compare ceux qui ont charge d'âmes à un bon pasteur qui a un grand soin de ses brebis ; et une des qualités qu'il doit avoir, selon le Sauveur, c'est qu'il les connaisse toutes (Jn 10, 14) distinctement. Ce doit être aussi une des principales attentions de ceux qui sont employés à l'instruction des autres, de savoir les connaître, et de discerner la manière dont on se doit conduire à leur égard ; car il faut plus de douceur à l'égard des uns, et plus de fermeté à l'égard des autres ; il y en a qui demandent qu'on ait beaucoup de patience, d'autres qu'on les pousse et qu'on les anime ; il est nécessaire, à l'égard de quelques uns, qu'on les reprenne et qu'on les punisse, pour les corriger de leurs défauts ; il s'en trouve sur lesquels il faut continuellement veiller pour les empêcher de se perdre ou de s'égarer (MD 33,1,1).

Cette conduite dépend de la connaissance et du discernement des esprits ; c'est ce que vous devez souvent et instamment demander à Dieu, comme une des qualités qui vous est des plus nécessaires pour la conduite de ceux dont vous êtes chargés (MD 33,1,2).

f) Savoir rendre compte de soi-même = autoévaluation

Le maître sait que c'est à Dieu qu'il doit rendre compte de son travail quotidien auprès des enfants. Pour cela, il est invité à être attentif à lui-même, à évaluer ses actions et à chercher toujours la pureté de ses intentions. Jésus-Christ demeure sa première référence. Dans la Méditation pour la fête de saint Jean l'Évangéliste, La Salle affirme :

Pensons-nous souvent que Jésus, s'étant donné tout à nous, et pour nous, nous devons aussi nous donner tout à lui, tout faire pour lui, et ne nous rechercher en rien, et que tout notre soin doit être de nous détacher de toutes choses, pour ne nous attacher qu'à Dieu seul : parce qu'il n'y a rien d'égal à lui, et qu'il est l'unique à qui nous puissions sûrement donner notre cœur (MF 88,2,2).

Nous croyons que cet ensemble de caractéristiques aide à comprendre le difficile équilibre que le maître chrétien doit atteindre pour vivre entre l'opérativité débordante de l'école et l'intériorité qui donne sens à sa vie et à sa mission.

3^{ème} option : *Le maître vit sa vocation en relation avec d'autres et soutenu par d'autres auxquels il s'associe pour cheminer.*

La Salle ne se contenta pas d'inviter les maîtres à travailler dans les écoles. Avec eux, il forma une communauté stable, avec une identité et un projet propres. Avec eux il s'engagea radicalement à maintenir les écoles et à faire tout le possible pour assurer la continuité du service éducatif qu'ils commençaient à peine à ébaucher ensemble. C'est ainsi qu'il l'exprime dans le texte de la *Formule de vœux de 1694*, lorsque, en public, il décide de sceller définitivement son projet d'association pour le service éducatif des pauvres, avec ses Frères-maîtres :

Et pour cet effet, je... promets et fais vœu de m'unir et demeurer en société avec les Frères... pour tenir ensemble et par association les écoles gratuites, en quelque lieu que ce soit, quand même je serai obligé pour le

faire de demander l'aumône et de vivre de pain seulement, ou pour faire dans ladite Société ce à quoi je serai employé, soit par le corps de la Société, soit par les Supérieurs qui en auront la conduite (FV 2,0,2-3).

Il ne s'agit pas seulement de créer des liens de fraternité pour s'aider communautairement dans les difficultés de la vie, mais aussi de réfléchir et créer ensemble une réponse éducative adaptée, pertinente, salvatrice pour d'autres, surtout pour lutter contre la pauvreté. Pour cela, il consacre son plus grand effort à développer une école de qualité, exigeante, pour répondre aux besoins des plus pauvres, mais toujours les portes ouvertes à tous. Tous ont droit d'accéder à une école ouverte sur la société.

Être porteur de la vérité implique pour le maître un exercice permanent d'apprentissage, de contact et d'écoute de cette même vérité qui est Dieu lui-même. Mais il est conscient qu'isolé, il échouerait. Il a non seulement besoin de Dieu lui-même, mais aussi de ceux avec qui il chemine, avec qui il doit se sentir ministre capable de guider les autres. C'est cela, la richesse de la communauté d'éducateurs, qui crée les conditions nécessaires pour que le maître puisse affronter sa vie et croître dans la vérité.

Il ne s'agit pas non plus d'adopter une position dévotionnelle ou fondamentaliste. Cette dynamique implique une foi qui se traduit dans une vie ordonnée et exigeante, au sein d'une communauté qui dialogue et partage son expérience. De plus, c'est une foi qui se manifeste dans les œuvres qui témoignent d'une vitalité qui va bien au-delà du simple effort humain du maître, car elle rend compte de l'œuvre de l'Esprit. De cela nous soulignons trois attitudes essentielles du maître capable de vivre cette dynamique :

a) Porteur d'une foi raisonnée et d'une vie en conformité

Presque quarante ans après le début de la première école lasallienne, les Frères réunis en Chapitre Général (1717) définissaient la fin de leur Institut dans ces termes :

La fin de cet Institut est de donner une éducation chrétienne aux enfants, et c'est pour ce sujet qu'on y tient les écoles, afin que les enfants y étant sous la conduite des maîtres depuis le matin jusqu'au soir, ces maîtres leur puissent apprendre à bien vivre en les instruisant des mystères de notre sainte religion, en leur inspirant les maximes chrétiennes et ainsi leur donner l'éducation qui leur convient (RC 1, 3).

Associés et engagés à demeurer stables pour assurer le service éducatif gratuit aux pauvres de leur temps, ils considèrent nécessaire d'être fidèles à une même méthode scolaire et à une même organisation communautaire. De cette manière, ils pourraient aller d'une école à l'autre, d'une ville à une autre, sans amoindrir la continuité institutionnelle. Le désir d'uniformité qui se laisse entrevoir dans les documents fondateurs, doit être compris à partir de cette intentionnalité. Dans la Préface de la *Conduite des Écoles*, elle est ainsi exprimée :

Ils feront en sorte que les maîtres ne manquent à rien et observent exactement toutes les pratiques qui leur y seront prescrites jusqu'aux moindres, afin de procurer par ce moyen un grand ordre dans les écoles, une conduite bien réglée et uniforme dans les Frères qui en seront chargés et un fruit très considérable à l'égard des enfants qui y seront instruits (CE 0,0,5).

Comment maintenir la tension entre la fidélité à la communauté et la fidélité à soi-même ? La foi joue, à cet égard, un rôle essentiel. Mais une foi remplie de raisons, de critères de vie, d'action. C'est à partir de cet esprit de foi que le maître accepte, comprend, assume l'association avec les autres maîtres, pour vivre une mission et une vie en commun.

b) A la recherche de la volonté de Dieu

Également dans la Préface de la *Conduite des Écoles*, les auteurs disent clairement que leur manuel était le résultat d'un effort communautaire de dialogue, dans lequel l'expérience des plus anciens avait été vérifiée pour rédiger un document au service de tous, pour la formation des maîtres :

Cette Conduite n'a été rédigée en forme de règlement qu'après un très grand nombre de conférences avec les Frères de cet Institut les plus

⁴⁰ « L'uniformité dans la manière de conduire les enfants est renforcée par la vie communautaire des maîtres. Cette vie communautaire leur permet de subsister à moindre frais que s'ils avaient charge de famille. Dans le contexte de l'époque, c'est une condition indispensable pour que l'école soit gratuite sans charger outre mesure les paroisses ou les municipalités. Cette vie communautaire a valeur psychologique et pédagogique. Elle fournit à chaque enseignant ces éléments de vie sociale que la famille, absente, ne lui procure pas. Encouragements mutuels et partages d'expériences pédagogiques en résultent. Ce sont de telles expériences, ajoutées à celles d'Adrien Nyel, confrontées aux dix-huit années d'enseignement de Jacques de Batencour exprimées dans l'École paroissiale (1654...) qui permettent l'élaboration de la *Conduite des écoles chrétiennes* de J.-B. de La Salle (1705)... » (Poutet, 1995, pages 92-93).

anciens et les plus capables de bien faire l'école ; et après une expérience de plusieurs années, on n'y a rien mis qui n'ait été bien concerté et bien éprouvé, dont on n'ait prévu autant qu'on a pu, les bonnes ou les mauvaises suites (CE 0,0,2).

Par conséquent, leur travail n'obéissait pas seulement au désir d'être efficaces dans leur service - attentifs à la responsabilité sociale et ecclésiale qu'ils avaient envers les familles de leurs élèves - mais que, de plus, c'était la réponse à une recherche de la volonté de Dieu qui les poussait à essayer toujours plus et mieux d'être exigeants avec eux-mêmes. C'est ce que dit La Salle dans la *Méditation pour le Dimanche des Rameaux* quand il affirme la nécessité de regarder Jésus-Christ pour être fidèles à la mission reçue :

Afin que Jésus-Christ règne dans vos âmes, il faut que vous lui donniez pour tribut vos actions, qui toutes lui doivent être consacrées, ne faisant rien en elles que ce qui lui sera agréable, n'ayant en vue, en les faisant, que d'accomplir sa sainte volonté, qui doit les diriger toutes, afin qu'elles n'aient rien d'humain. Car comme le règne de Jésus-Christ est divin, il faut que tout ce qui y a rapport soit ou divin par lui-même, ou qu'il soit divinisé par le rapport qu'il a avec Jésus-Christ. Et comme la principale fin de Jésus-Christ en ce monde était l'accomplissement de la volonté de son Père (Jn 6, 38) ainsi qu'il le témoigne en plusieurs endroits de l'Évangile, il veut aussi que vous, qui êtes ses membres et ses vassaux, et qui, en cette qualité, devez être unis à lui, ayez cette fin dans vos actions. Voyez si c'est celle que vous vous y proposez (MD 22,1,2).

c) Une vie dans l'Esprit

Être communautairement fidèles – en somme, croître ensemble – implique pour les maîtres, garder une vie ouverte à l'Esprit du Seigneur. Sans lui, il n'est pas possible de vivre authentiquement la vocation de maître. Sans lui, la foi ne serait qu'une fantaisie dévote ou une idéologie. C'est l'Esprit qui aide à discerner, seul ou en communauté, la vie ou la mission de chaque jour. La Salle l'exprime dans les termes suivants, dans la *Méditation pour le jour de la Pentecôte* :

Vous avez besoin de la plénitude de l'Esprit de Dieu dans votre état, puisque vous devez n'y vivre, et ne vous y conduire que selon l'esprit et les lumières de la foi, et il n'y a que l'Esprit de Dieu qui puisse vous mettre dans cette disposition (MD 43,2,2).

Vous exercez un emploi qui vous met dans l'obligation de toucher les cœurs ; vous ne le pourrez faire que par l'Esprit de Dieu. Priez-le qu'il vous fasse aujourd'hui la même grâce qu'il a faite aux saints Apôtres, et qu'après vous avoir remplis de son Esprit pour vous sanctifier, il vous le communique aussi pour procurer le salut des autres (MD 43,3,2).

CONCLUSION

Uni à la communauté des Frères des Écoles Chrétiennes, La Salle proposa un nouveau modèle de maître chrétien :

- Novateur par son désir d'intégrer sa vie et sa mission dans un projet commun. Plutôt que maîtres, ils décidèrent de s'appeler Frères entre eux et pour leurs élèves. Cette fraternité éducative, fondée sur Jésus-Christ, les configura comme ministres de l'Évangile dans l'école. Ils rendirent possible la dignité de la figure du maître chrétien dans le contexte français de l'époque.
- Novateur parce que chacun, et la communauté dans son ensemble, commencèrent à vivre une dynamique permanente de formation et d'autoévaluation à partir des critères de l'Évangile. Les critères ne furent pas faciles dès le début : éduquer par l'exemple, la vigilance sur soi et sur les autres, l'amour de plus pauvres, une gratuité à toute épreuve, l'acceptation de la croix et du sacrifice, l'efficacité et l'ordre pour proposer des réponses évangéliquement crédibles. Le maître, peu à peu, prenant conscience que sa vie et sa mission se définissaient à partir d'un réalisme pédagogique transcendant, capable de donner sens à son expérience quotidienne et à son projet pour le futur.
- Novateur, parce que leur foi les amena à assumer avec zèle un service éducatif de manière stable, pour toute la vie. Cette continuité fut la clef pour instituer une communauté capable de générer le futur, non seulement par la présence de ses membres, mais aussi par son désir de les former et se risquer avec eux à développer un projet de maître ayant le sens du futur, appuyé sur le plan de Dieu qui veut que tous les hommes soient sauvés et parviennent à la connaissance de la vérité.

Sur la base de ce modèle, nous affirmons que le modèle lasallien de maître continue d'être une invitation pour tous ceux, hommes et femmes, qui aujourd'hui désirent vivre leur profession comme un service, à partir de communautés d'éducateurs ouvertes à la transcendance et responsables de la construction de projets éducatifs humanisants, au sens de l'Évangile.

Première définition de la Pédagogie lasallienne

Synthèse de la première partie

Pedro M^e Gil fsc

Les cinq chapitres précédents ont dû éclairer notre proposition initiale sur la Pédagogie lasallienne. Si nous la présentions comme la manière de vivre la relation éducative propre à l'institution, telle qu'elle se reflète dans l'itinéraire des origines, nous pouvons voir maintenant en elle des nuances initialement implicites et soulignées qui nous permettent de la comprendre d'une manière intégrée. En un certain sens, nous pouvons dire que nous passons de l'itinéraire de fondation au système, ou que nous incluons le premier dans le second, comme son âme.

Nous avons essayé de voir de plus près le contenu de propositions comme « les Pauvres » ou « la Marginalisation », « la Méthode » et « les Procédés », « le Programme » ou les contenus et les objectifs finalités de l'école. Nous nous sommes approchés aussi de la complexité des modèles de Maître et Communauté, en plus de la Foi et de la transcendance. De leurs considérations, nous attendions la vérification de la proposition générale, avec les corrections et les nuances qui correspondraient.

Sur ce chemin, nous avons pu percevoir que nous étions devant un petit univers en interaction. Ainsi, de même que dans la structure de la matière, nous savions qu'une chose est la série de ses composants et une autre le jeu des forces qui la coordonnent, en Pédagogie lasallienne nous avons constaté que le spécifique n'est pas tellement l'ensemble de ses éléments, mais la manière dont ils interagissent dans l'animation des projets éducatifs.

1.

Comme beaucoup d'autres réalités institutionnelles, la Pédagogie lasallienne est un système vivant : il s'anime, avance ou crée, en fonction de l'équilibre entre ses diverses composantes et se dérègle ou meurt quand

l'une de ces composantes s'hypertrophie, annule les autres ou perd sa relation avec l'ensemble.

En ce sens, la réflexion a dû nous amener, avant tout, à percevoir l'influence mutuelle entre les trois axes ou composantes de caractère plus opérationnel et les deux autres, plus personnels.

Il est tout simplement impossible de réaliser des choses pendant vingt ans, telles que nous les avons évoquées, sans les faire d'une manière déterminée. La manière de faire détermine la manière d'être et vice-versa. Cela aide à comprendre la portée de notre définition initiale du mode de vie, plus que la manière de faire. Il est évident qu'en termes opérationnels, il faut un système d'action pour pouvoir parler de Pédagogie lasallienne, mais la relation entre l'ensemble des cinq axes nous a montré que nous étions devant des personnes qui agissaient d'après leur identité intégrale et qui, en même temps, la construisaient ou vivaient en dialogue avec leur action. Clairement, la Pédagogie lasallienne est plus qu'une liste de procédés. C'est une manière de vivre l'éducation.

De la même façon, le discours a dû nous montrer que nous étions devant des processus, plus que devant des synthèses. Ce que nous appelons Pédagogie lasallienne est une des dimensions – la dimension éducative – de la fidélité qui définit une personne.

Si on donne cette relation entre être et action (structure), il faut la donner également entre expérience et synthèse (durée), entre le moment présent de l'engagement et la vision biographique du ministère d'éducation. Si, de plus, il s'agit de situations collectives, partagées, il s'agit alors d'une observation définitive pour comprendre de quoi nous parlons. Les deux, expérience et synthèse, doivent être toujours ouvertes, dans le personnel et dans le collectif.

Elles sont un jeu qui dure habituellement pendant plusieurs générations, tant qu'on n'opère pas un changement substantiel dans les conditions sociales ou culturelles du contexte, de sorte que rien ne paraît définitivement établi. Si ce changement apparaît, nous pourrions fermer une période et parler alors de synthèse, au moins en partie. Dans ce cas aussi : Pédagogie lasallienne est un concept définissable en termes d'é-

poques ou d'histoire et non tant en limites chronologiques de personnalités ou d'actions concrètes. Elle exprime la manière de vivre d'une institution éducative.

Donc, la première conclusion à laquelle nous arrivons dans la définition de la Pédagogie lasallienne, c'est qu'il s'agit d'un système relatif aux personnes et au projet vivant de l'institution. Bien que la personne du maître et ses procédés éducatifs se distinguent, ils sont inséparables et se configurent mutuellement. C'est donc un modèle pédagogique personnaliste, tant chez les individus que dans le réseau ou association d'établissements éducatifs.

Il est évident que ce caractère vivant et évolutif, au niveau personnel et au niveau partagé, doit s'appuyer sur des réalités concrètes vérifiables, et les chapitres précédents l'ont laissé voir aussi. Nous avons ainsi pu rappeler les procédés de formation des maîtres, les systèmes pour établir économiquement les écoles, les façons d'organiser l'horaire quotidien, l'apprentissage simultané, les techniques pour assurer l'ordre et la discipline, description des matériels scolaires et de la répartition de la classe, relations de l'école avec l'extérieur, etc.

Tout cela se constitue en un ensemble relativement stable et harmonieux, ce qui dénote sa configuration en lignes de force qui soutiennent l'ensemble de manière homogène, voire uniforme. Comme dans toute expérience de durée – personnelle ou collective – de même dans la configuration du lasallien, nous trouvons certains tressages de contenus, de processus, d'attitudes, d'expériences, de décisions, etc., qui configurent ce que nous pourrions appeler leur marque génétique.

Les cinq chapitres précédents l'ont dévoilé comme des forces transversales caractéristiques de l'institution. Nous les identifierons plus loin. Il s'agit de trois constantes qui avancent et reculent, se montrent ou se cachent, se constituent individuellement et en même temps forment une synthèse très précise. Ce sont les bases de ce qui, cent ans plus tard, sera le système, la Pédagogie lasallienne proprement dite.

2.

La première : nous sommes devant un modèle pédagogique né pour et à partir des Pauvres.

Ce fut l'irruption des pauvres, par la voie de l'école, qui changea la vie de Monsieur de La Salle et qui fit que tout commençât. Dès la première rencontre avec Nyel, à Reims, sa vie et celle de sa communauté entra dans des chemins imprévus. Ainsi la Pédagogie lasallienne se constitua en fonction de l'attention éducative que nécessitaient les marges sociales. A sa racine se trouve le dialogue constant entre le manque et la possession, la marginalisation et le travail, la soumission et l'autonomie. Tout se construit pour passer de l'un à l'autre.

Les Pauvres sont au cœur du modèle éducatif lasallien : bien sûr, nous ne pouvons absolutiser ce fait en le sortant de son contexte particulier du début du XVIII^e siècle, mais d'aucune façon nous ne pouvons le sous-estimer.

La Pédagogie lasallienne naît dans un contexte de pénurie sociale que nous imaginons difficilement : tant du point de vue de la misère des personnes que des carences institutionnelles de la société, nous sommes devant la situation particulière d'une époque. Configurée avec les caractéristiques de la première génération lasallienne, elle durerait plus ou moins un siècle, mais ensuite se transformerait en autre chose. Jusqu'au commencement du XIX^e siècle, n'existe pas en Europe la réalité des classes sociales, avec quoi les pauvres auraient une autre signification (mais ce n'est pas le moment de le dire), mais de plus, à partir de cette date, apparaîtra le Ministère de l'Éducation, avec la création du fonctionnariat enseignant. Cent ans après, ces deux facteurs changeraient le concept de Pauvreté ou de Marginalisation que nous trouvons dans les premières générations lasalliennes.

La réflexion de Bruno Alpaço l'a très clairement montré : avec la première école lasallienne, nous sommes face à un groupe humain affronté à un besoin impérieux et concret, dans un contexte concret de marginalisation. Ainsi, par le chemin des Pauvres, nous nous trouvons devant le réalisme social du projet lasallien.

Sa compréhension, c'est ce qui constitue l'âme de la *Conduite des Écoles*, en tant que première réponse immédiate, et comme référence conservée pendant cinquante ou cent ans de plus. C'est l'apport que nous recevons du premier spécialiste du sujet, le F. Léon Lauraire. Dès les premières définitions et jusqu'à celles que nous pourrions voir aussi dans la seconde partie de cette étude, on peut apercevoir une constante : l'ordre, l'organisation, comme ambiance, et la logique comme contenu du programme. Ce qui est souligné dans la logique et dans l'ordre plus stricts et dépouillés, est dû à la fonction des Pauvres au XVIII^e siècle, dans la Pédagogie lasallienne. Bien qu'en elle-même elle réponde au fait historique de la Modernité naissante, la manière de la vivre dans ces écoles – son dépouillement de tout contenu et sa façon de se présenter comme une stricte logique instrumentale – est caractéristique de l'école des Pauvres.

Pour cette raison, l'école lasallienne s'oriente à partir et vers l'insertion sociale, par le moyen d'un travail digne. A proprement parler, ce n'est pas la science ou les savoirs qui l'orientent, comme si leur domaine était son objectif essentiel. Non. Elle prétend lire les savoirs en fonction de la société, de la société dans laquelle vivent et vivront ces élèves concrets. Si à cause de cela ils doivent redéfinir les écoles en cours d'usage, ils le feront. C'est ce qui se trouve au fond de la réflexion du F. Edgard Hengemüle. Nous comprenons ainsi que lorsque, après deux générations, ils se trouvent devant le défi de l'éducation secondaire, de nouveau ils s'éloigneront de la *Ratio Studiorum* des Jésuites ou du *Traité des Études* de Rollin, qu'ils connaissent pourtant. Ils feront de tout cela une lecture déjà clairement bourgeoise, c'est-à-dire, en fonction de l'entreprise et du négoce dans les milieux qui attendent les groupes d'élèves qu'ils accueillent dans leurs six ou huit établissements moyens.

3.

La seconde ligne de force est la volonté de constituer un réseau ou association d'écoles.

Elle se réfère à ce que nous trouvons ensuite quand nous passons de l'une à l'autre de ces écoles : elles ne s'organisent pas chacune pour son propre

compte, mais ensemble dans un système. Et ce système ou réseau devient très vite la principale préoccupation. Sa valeur fait que l'ensemble dépasse la simple agrégation des petites actions éducatives, de sorte que la qualité de chacune dépend de la vie qui circule entre elles. Ils ne prétendent pas créer des écoles, pas même des écoles chrétiennes : ils veulent établir ce qu'ils appellent « La Société des Ecoles Chrétiennes ».

La réponse essentielle est dans la réflexion du F. Gerard Rummery. Etant donné le contexte, et en particulier les destinataires de l'engagement de cette « société », il est facile de comprendre que cette ligne développe une tâche beaucoup plus importante que dans d'autres institutions ou en d'autres moments historiques. Dans leur cas, ils ne rencontreront ni programmes, ni garanties économiques, ni structures administratives adaptées à la nature de l'œuvre. Etant donné la structure administrative du pays, le problème devenait logiquement de plus en plus complexe, à mesure que croissait le volume du réseau d'installations.

Ce qu'ils recherchaient, ce n'est en aucune manière à établir une poignée d'écoles autonomes, mais un réseau avec une identité propre. Ils savent que les premières ne se garantissent que par le second. Ils veulent combiner un réseau de communautés plus ou moins religieuses dans leur apparence, avec un autre réseau d'établissements éducatifs. Mais c'est une réalité que leur société connaît à peine. S'il existe un réseau de communautés, on ne peut dire la même chose par rapport aux établissements socialement engagés, que sont, en fin de compte, leurs écoles. Chacun des deux réseaux existe, ou peut exister, séparément, et quand ils essaient de s'unir, quelque chose peut les rompre, soit du côté de l'insertion sociale, soit du côté de l'appartenance à un réseau ou institution.

A ce sujet, l'origine de la grande crise des dernières années de la vie de Monsieur de La Salle est très symptomatique et il faut s'en souvenir : jamais ses écoles ne furent en péril (au moins à court terme), mais sûrement leur association en un réseau autonome en tant que tel. Les évêques et les curés étaient disposés à assumer la nouvelle forme d'action pour ces écoles presque de charité, mais ils ne pensaient pas qu'elles devaient constituer un ensemble autonome. Cependant, c'était ce que l'on prétendait, ce qui justifiait tous les procédés d'amélioration didactique et organisa-

tionnelle, les expériences en formation initiale et permanente, les balbutiements, quelques années plus tard, pour la réalisation de manuels scolaires spécialisés.

Ainsi, ce qui, au début, semblait être un projet local et strictement professionnel, fut rapidement perçu comme institutionnel, partagé, sociétaire. Ce qui, au début, était simplement un appel au travail, devint peu à peu l'appel à une appartenance : ils étaient tous dans un ensemble – réseau ou association – qui transcendait les existences personnelles et les rendait partie prenante de quelque chose qui allait même leur survivre. A cela allait les mener la nécessité d'augmenter la garantie et la stabilité de l'œuvre des écoles.

Cette situation fait que l'on renforce les moyens d'obtenir des résultats, qu'on vérifie constamment les structures et qu'on fonde théoriquement les institutions. C'est ainsi qu'apparaît le discours qui légitime, en trois formes principales : la *Conduite des Écoles*, les *Méditations pour le Temps de la Retraite* et les *Règles communes*. Chacun de ces textes présente un caractère spécifique prédominant, mais aucun ne le fait exclusivement. Dans leur ensemble, nous trouvons des références au spirituel, là où nous attendions seulement de la didactique, ou de la pédagogie, là où nous attendions l'organisation d'un groupe humain, comme nous le comprenons dans le texte du F. Gerard Rummery, surtout quand nous le relisons à la lumière de la contribution du F. Diego Muñoz.

Ils savent que la stabilité de leur Société d'écoles est fonction de l'uniformité de leurs modèles pédagogiques et vice-versa. C'est pourquoi, dans ce cas aussi nous pouvons avancer une affirmation essentielle : **la Pédagogie lasallienne est l'expression de l'engagement et de la foi d'une institution.**

Quand cette pédagogie devient – et cela arriva très vite – un guide pour la formation des nouveaux maîtres, elle adopte une nouvelle fonction, que l'on peut apprécier clairement quelques siècles plus tard seulement, qui habilite l'action évidemment, mais consolide l'institution. Ainsi, comme les sages nous l'ont enseigné ces derniers temps, l'instrument est plus qu'un instrument : il légitime l'être de l'institution. Celle-ci sait que, sans continuer à inventer, consolider et diffuser un système opératoire, tout

son être est vide de sens. Non seulement leurs écoles seront inefficaces, mais ils sentiront leurs vies comme une tromperie ou une fraude⁴¹.

Et de la même manière, nous comprenons que, si en quelque moment, ses moyens opérationnels perdent leur esprit, ils cesseront de légitimer la communauté pour devenir un refuge pédagogique. Nous le verrons plus loin, au long de son histoire, de façon très claire : quand ils perdent le réalisme éducatif, quand ils perdent l'orientation de l'insertion socio-professionnelle des Pauvres, alors leur pédagogie s'atrophie, se crispe, incapable de s'adapter. Elle peut alors paraître forte et puissante parce que beaucoup de personnes l'utilisent, mais elle est morte, incapable d'avenir.

Pour le moment, comme élément de ce que nous pouvons appeler la Pédagogie lasallienne des commencements, nous signalons la pratique de la relation épistolaire entre tous les membres de la Société et leur Supérieur principal ou ses Assistants. Car l'organisation administrative de l'ensemble fait aussi partie de la Pédagogie des commencements, en maintenant toujours ouverts les chemins de la conscience et la formation, point final du transfert des personnes et du partage d'expériences.

Avec cela, nous arrivons à une caractéristique de la Pédagogie lasallienne (qui d'une autre manière nous aurait semblé une appropriation indue) : l'autocritique constante. Il est évident, du point de vue institutionnel ou constitutif, que toute l'institution lasallienne serait viable seulement en maintenant l'esprit autocritique et propositif qui construit la *Conduite des Écoles*. Ainsi, bien que certainement par une loi de la vie, cette humeur autocritique dut s'éteindre un peu après la seconde génération, vers 1750, et surgit à nouveau avec force pendant la génération suivante, à la veille de la Révolution.

Ainsi l'attestent le processus de révision de la *Conduite* des années quatre-vingts de ce siècle et la constitution d'un espace de seconde formation professionnelle – conforme aux nouveaux besoins de la société – qu'on

⁴¹ C'est le profond message de la première création du Noviciat à Vaugirard. Le Fondateur sait qu'il a besoin d'asseoir les personnes et d'asseoir la Société naissante. Les contenus de cette formation – la *Méthode d'oraison* et la *Conduite des Écoles*, essentiellement – avaient une dimension personnelle ; mais l'institution même de la formation était surtout collective, sociétaire, fondement et sens de l'Association.

appela « Scolasticat », une indiscutable École Normale Supérieure (deux réalités que nous évoquerons dans la seconde partie de cette étude).

4.

La troisième ligne, c'est la compréhension de la vie de relation, éducative et personnelle, comme médiation et lieu de la pédagogie.

Comme dans beaucoup d'autres, dans la Pédagogie lasallienne de la *Conduite des Écoles*, ce n'est pas l'élève qui existe, mais la personne de l'élève. Par « élève », nous pourrions entendre le destinataire de certains savoirs, quelqu'un pour qui comptent les résultats, mais non le sens de sa vie. Par « la personne de l'élève », par contre, nous situons les savoirs comme des instruments pour atteindre ce qui importe finalement. Par conséquent, en considérant ainsi la relation éducative, le maître et l'élève, l'école et le réseau d'écoles, se trouvent embarqués dans un processus qui les amène au-delà du strict opérationnel. Peu à peu, tous se rendent compte que le monde des moyens et des procédés invite constamment à l'efficacité et en même temps à dépasser l'efficacité.

Nous parvenons ainsi au monde de l'appel à la responsabilité, cœur du système qui soutenait la ligne antérieure. Avec juste raison, nous retrouvons ce thème dans le cadre du grand monument de légitimation lasallienne : les *Méditations pour le Temps de la Retraite*.

Il s'agit d'un processus facilement compréhensible. Il commence par se situer devant l'élève comme celui qui a quelque responsabilité à son égard. Le maître doit sentir que le présent et le futur de son élève se trouvent, au moins en quelque manière, entre ses mains. C'est pourquoi la relation qu'il vit avec lui ne peut lui être indifférente. Elle l'engage, elle l'oblige.

Le pas ou l'étape qui suit, c'est la réponse consécutive à ce point de départ : la création, la responsabilité, l'efficacité, les résultats. Cela se nourrit, avant tout, de programmation, de moyens qu'on met en pratique et qui auront des résultats positifs. La relation éducative va produire ainsi, aux deux extrêmes, une expérience satisfaisante qui doit faire ressentir à l'un et à l'autre qu'ils sont une partie d'une tâche qui les dépasse. Cette expérience, en ce qui concerne le maître, l'amène à trouver dans son tra-

vail, une porte vers autre chose, vers un autre monde, dans lequel apparaît le Mystère, Dieu.

L'expérience de la réussite pédagogique est la porte vers Dieu, comme l'a rappelé le F. Diego Muñoz. Si le maître la franchit, il trouvera d'abord un lien de sa personne qu'il ne connaissait pas jusque-là. Il se sentira appartenant à un plan qui le dépasse et le soutient, bien plus loin de ce qu'il est capable de comprendre. Comme, de plus, cette expérience est partagée ou du moins commune avec les autres maîtres, il en résulte qu'en elle se fonde toute communauté et toute organisation éducatives.

Ainsi, l'organisation éducative se transcende dans sa dimension purement opératoire, conduisant à la source de la vie que les uns et les autres partagent. Elle devient, concrètement, une occasion de moyens et de procédés de nouvelle fécondité. Surtout, c'est le lieu à partir duquel on revient à recevoir l'appel de l'éduqué, l'occasion de renouveler l'expérience de la responsabilité. L'organisation scolaire, ainsi devenue communauté scolaire, est le lieu où se renouvelle quotidiennement la sensibilité éducative, la capacité de détecter les besoins et les réponses, les relations et les moyens, les procédures et les structures.

Et ainsi le processus recommence, interminablement, chaque fois à un niveau supérieur et plus profond. C'est le sens de la très nuancée partie de la *Conduite*, avec sa typologie de l'éducateur, ses points faibles et ses points forts, et l'attention du formateur ou Inspecteur à tout cela. Ils savent très bien que c'est le bon maître qui est l'âme de la bonne école, et pour cela, ils soignent tous les aspects de son comportement, de manière que s'habituer à cela puisse les aider à vivre l'harmonie que nous venons de décrire. Ceci est précisément le contenu et l'intention de ce qu'ils appelèrent « les douze vertus d'un bon maître », telles qu'elles furent commentées par le Frère Agathon à la fin de la première époque de la Pédagogie lasallienne.

Le résultat institutionnel de ce processus, c'est la conversion de l'organisation éducative en quelque chose d'autre : elle **passé de moyen à signe**. Cela est compréhensible parce que, quand la société perçoit dans le travail de l'école des liens qui vont plus loin que le contrat, quand on se trouve devant une fécondité institutionnelle qui dépasse le programme, on est surpris et on commence à voir dans l'école quelque chose qu'on n'avait

pas prévu. L'école est devenue signe d'autre chose et fonctionne réellement comme tel (perspective qui, jusqu'à maintenant, n'a guère été exploitée, de sorte qu'elle peut sembler nouvelle mais ne l'est d'aucune manière)⁴².

Avant tout, le signe se réfère à ce que la mission de l'école transcende maintenant l'efficacité de son travail. L'école elle-même a dépassé sa mission strictement professionnelle pour revêtir une portée sociale, quelque chose qui se mesure, non dans les titres et certifications qu'elle donne au public, mais dans l'espoir qu'elle éveille. De cette manière, l'école devient une institution sociale, et pas seulement instructive. Et donc, surprise elle-même, elle s'aperçoit que son horizon pédagogique a changé : désormais, son projet ne s'oriente pas vers le scolaire, mais vers le social.

Parallèlement, offrant l'autre lecture de ce processus d'appartenance ou de la relation, le discours chrétien change aussi de portée : de la parole et des contenus, il passe à celui du signe institutionnel de l'au-delà. L'école arrive ainsi à un autre niveau dans le discours de l'évangélisation : la relation et l'appartenance la situent plus dans le domaine du témoignage que dans celui de l'instruction. Et cela, une fois de plus, l'amène à découvrir que l'horizon de sa créativité pédagogique a changé : nous sommes passés de l'action, de l'efficacité, à l'accompagnement, à la transparence, à l'évocation. Définitivement, un autre modèle pédagogique.

5.

À la fin, on peut dire que **la Pédagogie lasallienne existe comme esprit, plus que comme système de procédés.**

Si nous la regardons bien, cette affirmation ne peut pas nous surprendre : c'est quelque chose de propre à tous les mouvements sociaux d'une cer-

⁴² Très particulièrement, cette perspective n'est pas aujourd'hui assez développée dans la théologie de la Consécration ou dans la compréhension théologique du religieux éducateur. En revanche, on continue avec l'orientation originale de la consécration comme moyen de l'engagement apostolique, chemin par lequel on arrive nécessairement à l'absurde, au plan personnel et au plan institutionnel. Qu'il suffise de se rendre compte de ceci : au début, devant l'école des Frères, les gens regardaient surtout l'école ; ensuite, ils regardèrent aussi les personnes, la Communauté. Que signifie cela, face à la définition de la consécration religieuse ?

taine importance. Le mouvement lasallien en est un, dans la mesure où il innove structurellement, dès le moment de sa naissance et se diversifie à partir de sa base initiale au cours des cent années suivantes. Au commencement du XX^e siècle, il est indiscutable que le mouvement lasallien représente une institution sociale importante. Non seulement il a inauguré une formule, mais l'a diffusée et a provoqué ainsi l'apparition d'institutions semblables.

Les trois temps de son histoire sont : formation, diversification et apogée, chacun d'environ un siècle. Et ce sont les mêmes pour sa pédagogie. Aujourd'hui, à la fin du troisième temps ou à l'aube d'un temps absolument inconnu, nous le voyons clairement et cela ne peut nous surprendre. Ce qui compte, tant dans l'intégralité de l'institution lasallienne que dans sa pédagogie, c'est son esprit, l'attitude intérieure qui l'a rendue capable de gestes opérationnels ou institutionnels d'importance historique, comme nous le voyons déjà dans cette première partie et que nous évoquerons dans la suite.

Cet esprit porte plusieurs noms, selon le point de vue auquel on se place. Dans notre réflexion nous en retiendrons deux, comme les deux faces de la même pièce de monnaie : **la fidélité et le réalisme**. La fidélité renvoie à un système de vocabulaire plus orienté par le personnel ou même le spirituel. Le réalisme, plutôt à l'opérationnel, l'immédiat, l'empirique. Mais tous deux parlent d'un système éducatif responsable, c'est-à-dire obligé, par ces personnes concrètes, dans ce milieu social et ce moment historique concrets. Tous deux se basent sur la connaissance du réel et de ses limites, et sur la constante vérification de la réponse éducative.

Avec les trois dimensions ou lignes de force que nous trouvons dans sa définition initiale, nous pouvons distinguer **fidélité, réalisme social, personnel et transcendantal**. Ils constituent le système qui nous permet finalement de parler de Pédagogie lasallienne.

Telle que nous la voyons naître et se consolider pendant deux cents ans, pas de doute que la Pédagogie lasallienne se caractérise par le réalisme social, dans le sens où elle s'engage dans un milieu social qui, à propos d'efficacité éducative, ne se permet presque rien à long terme. De là naît sa lecture spécifique des contenus de programmes et des objectifs d'inser-

tion sociale. Naît aussi, spécialement, le projet de ses établissements scolaires, toujours marqué par la simplicité (jusqu'à dépasser plus d'une fois les limites tolérables du rudimentaire). Et elle se montre, finalement, dans le talent de ses maîtres, presque toujours reflet du sens évangélique de la pauvreté (jusqu'à dépasser aussi plus d'une fois les limites de la misère et de l'ignorance).

La Pédagogie lasallienne est également réaliste dans le domaine des relations, c'est-à-dire, dans la considération des personnes, aussi bien maîtres-élèves que maîtres-maîtres. Nous l'avons vu dans le jeu entre la précision des catalogues scolaires et le précepte d'aimer tendrement ses élèves. Les deux perspectives enferment ce que nous entendons par réalisme ou fidélité au plan personnel : les autres nous demandent des comptes et seront nos juges devant Dieu et devant l'histoire, mais de plus ils sont l'occasion de la foi et de la relation à Dieu. Dans aucune de ces deux perspectives, on ne plaisante en imaginant ce qui n'existe pas.

Peut-être le critère définitif du réalisme lasallien est-il dans son caractère transcendantal ou dans l'incarnation de l'immédiateté du mystère de Dieu. Le Dieu qui appelle à un Plan de salut dès avant la création du monde, mais les membres de la Société des Ecoles Chrétiennes vivent au cœur de ce monde et sont le visage de Dieu dans l'école des Pauvres. C'est pourquoi leur engagement pédagogique doit et peut être constamment créatif.

Ainsi nous comprenons que la Pédagogie lasallienne suppose toujours une configuration conjoncturelle, c'est-à-dire quelque chose dont l'âme n'est pas la logique organisatrice, mais la fidélité, véritable artisan du système qui en résulte. C'est pourquoi nous pouvons citer les axes instrumentaux, par exemple, de la Pédagogie lasallienne dans la première moitié du XVIII^e siècle, que nous ne trouvons d'aucune manière dans la première moitié du XX^e ; mais ce n'est pas pour cela que nous cessons de parler d'une même pédagogie.

L'observation est très pertinente aujourd'hui encore comme dans le dernier demi-siècle, quand les connaissances et les procédés éducatifs ont tellement avancé et se sont tellement diffusés : ce n'est pas pour le côté indifférencié de tant de procédés que nous pouvons dire que le temps de la

Pédagogie lasallienne est passé, ou d'ailleurs de n'importe quelle autre pédagogie particulière. Si on réfléchit un peu, on se rend compte tout de suite que c'est l'esprit ou ce que nous avons appelé le réalisme pédagogique qui oriente aujourd'hui encore le choix et l'articulation du système opérationnel et de l'élaboration de différenciations dans les modèles chaque fois plus universels et interculturels.

Aujourd'hui comme aux origines, il s'agit de vivre la relation dialectique entre les procédés et l'esprit, évitant la double ingénuité des uns et de l'autre entièrement définis préalablement à leur articulation dans le système pédagogique lasallien. Non seulement les principes et les procédés ne sont rien sans leur réciprocité, mais cette réciprocité elle-même modèle et configure de manière constamment nouvelle chacun de ses deux axes.

C'est pourquoi nous pouvons dire, en considérant par exemple les générations de sa première définition que, finalement, la **Pédagogie lasallienne est ce qu'elle a été et pas une autre chose à laquelle elle est finalement arrivée**. C'est un présent continu, jamais un présent passé. C'est pourquoi, strictement parlant, il n'y a aucune fin. De même qu'en deux cents ans, il n'y eut aucune édition définitive de la *Conduite des Écoles*, et qu'il n'y a pas une manière unique de vivre les *Méditations pour le Temps de la Retraite*.

Ainsi nous arrivons à une affirmation paradoxale : si, pour parler de Pédagogie lasallienne, il faut parler de quelque chose de caractéristique, de spécifique, de différent, nous serons probablement un peu déçus. Eux ne se préoccupèrent pas de se distinguer, de se caractériser : ils voulurent être fidèles. Ce que nous appelons Pédagogie lasallienne est la chronique d'une fidélité concrète, avec des hauts et des bas, au service éducatif des Pauvres du XVIII^e siècle.

2.



Un projet vivant

... Mais la tradition lasallienne fait partie d'un processus dans l'histoire du monde. Elle commença lorsque se terminait une époque et commençait une autre. Dès lors, comme toutes les institutions sociales, elle dut ajuster ses premières définitions aux choses nouvelles qui arrivaient.

Ce ne fut pas toujours facile ni toujours assuré. Rappeler quelques défis au long des trois siècles de son histoire peut aider à comprendre le sens de la « Pédagogie lasallienne » dans les temps nouveaux.

2.

Un projet vivant

Pedro M^e Gil fsc

Revenons un moment en arrière, pour mieux comprendre ce que nous avons devant nous.

Comme on l'a vu dans la section précédente, la Pédagogie lasallienne est fille d'un moment de l'histoire de l'Occident. Cela correspond au début de ce que nous appelons la Modernité, toujours d'après les paramètres de l'Europe du XVII^e siècle. Dans les conditions qui la rendirent possible et qui la virent naître, nous nous trouvons donc au confluent d'un monde qui commence une nouvelle phase de son histoire et de l'instruction chrétienne qui veut aussi renouveler l'évangélisation après plusieurs siècles d'inadaptation.

Ainsi, d'un côté se trouve le monde qui succède à la Renaissance et au Baroque européens. De l'autre, les Églises chrétiennes d'Europe qui vivent le traumatisme de leur division et veulent s'engager dans un nouveau mouvement de christianisation de la société. La Guerre de Trente Ans

vient de se terminer. Nous sommes dans l'Europe du Traité de Westphalie (1648). Galilée est mort depuis peu, Vincent de Paul vient d'asseoir son œuvre, La Salle naîtra dans trois ans.

1.

La pédagogie lasallienne vient de la rencontre entre la modernité de la raison et de la sécularisation d'une part, et le gigantesque effort des églises chrétiennes pour se situer dans une Europe qui se voit différente. Ainsi, entre Calasanz et Comenius, entre Bayle et Colbert, entre Newton et Hume, à l'époque de Pascal et Fénelon, naît l'institution des Écoles Chrétiennes.

Elle ne naît pas de la Réforme et Contre Réforme (ceci est une observation importante pour ceux qui, aujourd'hui, cherchent une contextualisation du projet lasallien qui conserve une ressemblance ou demeure fidèle à celle de ses débuts). Elle naît un siècle plus tard, quand tous en Europe se rendent compte qu'ils sont dans une époque différente.

Au-dessous de Réforme et Contre Réforme, il existait quelque chose de plus grand que le changement du monde chrétien occidental. Au fond, ce qui rendit possible tout ce mouvement chrétien, ce fut l'émergence d'une nouvelle manière de considérer l'humain, quelque chose à cheval entre la Renaissance et les Révolutions du XVIII^e siècle. Cette coupure profonde fut la mise en route de la volonté évangélisatrice par le moyen de l'éducation. Au long du XVII^e siècle, en effet, on considère l'école d'une nouvelle manière. Jamais comme alors, elle n'était apparue comme une clef de l'évangélisation et de la socialisation. Ainsi apparaissent les mouvements d'Église qui vont associer les deux choses et créer des institutions spécialisées.

La Modernité à laquelle nous nous référons était née un siècle auparavant et finit par s'éclairer à l'époque de Descartes et de Spinoza (1650-1680). Elle se consolida pendant les cent ans suivants et proclama sa majorité historique pendant les trente années qui vont de la Révolution nord-américaine jusqu'à la Révolution Française (1770-1800). Elle connut ensuite sa grande période au siècle suivant, lorsque l'Europe changea toute cette nouveauté en instrument de colonisation du reste du monde. Et elle se désintégra peu à peu dans le second tiers du XX^e siècle (1940-1970).

Ensuite, c'est-à-dire depuis lors et jusqu'à aujourd'hui, ces trois ou quatre siècles sont devenus histoire. En son temps, il s'agissait d'un temps nouveau, créateur, entre autres choses, d'un modèle pédagogique particulier. Par contre, c'est pour nous un temps passé.

Nous devons le rappeler pour nous rendre compte encore une fois que nous parlons d'une réalité qui naquit à une époque historique qui n'existe plus. Ainsi, cela nous pose une question que nous ne pouvons esquiver : fille d'une époque historique déterminée, peut-on dire que la Pédagogie lasallienne a disparu avec elle ?

Répondre à cette question cruciale aide à se rendre compte que rien n'existe sans son contexte, de sorte que n'ont pas de sens les concepts, les systèmes ou les institutions qui se prétendent autonomes et ignorent qu'ils sont le résultat d'une dialogue : dans notre cas, le dialogue entre un projet éducatif et le moment social dans lequel il naît.

2.

Le modèle initial ou le cadre institutionnel dans lequel naît la Pédagogie lasallienne, c'est l'école chrétienne de charité pour les enfants pauvres, telle qu'on la concevait dans la seconde moitié du XVII^e siècle. C'est ce que nous ont rappelé les chapitres de la Première Partie.

Ce n'était déjà plus le temps de cent années précédentes. La Modernité ne s'était pas émoussée, mais la situation ressemblait davantage à ce qui était en train de s'éveiller qu'aux premiers mouvements de la Réforme et Contre Réforme. La France d'Henri de Navarre (1600) n'était pas celle de Louis XIV (1700). Bien que sous les deux règnes la religion ait eu une place importante, c'est pendant le second que nous trouvons ce que les chercheurs appellent un changement de conscience en Europe, un pas déjà clair vers la Modernité.

Cela signifie que, déjà dans ses débuts (1700), existait dans l'institution lasallienne un risque de schizophrénie propre à toutes les institutions de dynamisation de la société : croire que l'on suit un modèle, lorsqu'en réalité on en anticipe déjà un autre.

C'est une constante que nous rencontrons dans tous les défis qu'affronte la Pédagogie lasallienne pendant trois siècles. Il s'agit toujours d'avancer la pratique héritée, mais normalement on s'appuie sur des raisons plus conjoncturelles ou opportunistes que fondamentales. On croit que c'est une chose, alors qu'on en fait déjà une autre. Ainsi on atteint normalement ses transformations, mais pas toujours avec la conscience ou le sens de ce que l'on modifie.

3.

Le sens profond de ce paradoxe, c'est que la configuration des institutions va toujours avant la conscience de ses membres.

Nous le trouvons plus d'une fois, mais la cause est toujours la même : les institutions sont le fruit de l'évolution de l'histoire, plus que de la planification des chercheurs, des techniciens ou des organisations sociales elles-mêmes.

Ainsi, nous comprenons encore mieux la relation entre les cinq axes que nous avons proposés dans notre lecture des contenus, dans la section précédente : les trois premiers, de nature opérationnelle, ne sont pas possibles sans les deux autres qui parlent d'appartenance. C'est pourquoi nous pouvons affirmer que la Pédagogie lasallienne n'est pas le fruit d'un groupe humain qui planifie son travail, mais d'une communauté qui appartient à Dieu et à son peuple, en un moment historique et social déterminé, qu'ils interprètent comme un appel à la fidélité et à l'engagement communautaires.

Si nous lisons ce fait du point de vue positif, nous constatons qu'il n'est pas étranger à la survie du projet pédagogique, à travers tout ce qu'il dut parcourir pendant les siècles suivants. Mais il ne l'est pas non plus par rapport à sa difficulté à accueillir certaines nouveautés qui auraient pu apparaître comme menaçantes pour l'institution qui le soutenait.

C'est pourquoi les défis qu'affronte la Pédagogie lasallienne sont le côté opérationnel de ceux qu'affrontent son institution et sa communauté, comme nous le verrons dans cette seconde partie de notre étude.

4.

Le grand défi de la Pédagogie lasallienne lui vint de son propre succès : elle était tellement adaptée à la nouvelle société qu'il lui coûta de percevoir la portée des résultats obtenus.

Cette situation amène toujours à un certain enkystement ou reproduction de ce qui a été expérimenté, cultivant davantage la routine que la création.

Ainsi le voyons-nous avant tout dans le développement des contenus ou des programmes qui les amènent, au bout de cent ans, devant l'insuffisance de l'école élémentaire connue et de ses manières de fonctionner. Cela va supposer, de leur part, une compréhension particulière de nouveaux contenus, compréhension animée non par une reproduction mémorielle, mais par le recours au raisonnement qui avait été son point fort jusque-là.

En même temps, ils se trouvent peu à peu face à une nouvelle présence de l'Administration sociale dans le monde de l'école élémentaire. En effet, l'Administration reproduira l'organisation qu'ils utilisent, au moins dans les cinquante dernières années du XVIII^e siècle, appliquant une vision d'ensemble au besoin de la nouvelle société et à sa capacité d'y répondre. C'est pourquoi le Ministère de l'Education (l'« Université Impériale », comme on l'appelait) ressemblera à l'organisation lasallienne du Frère Agathon (1770-1800) plus qu'à aucune autre institution éducative antérieure.

A partir de là, les Lasalliens devront définir d'une autre manière leur place dans l'ensemble des structures d'animation de la société, affinant le dessein de l'école elle-même, pour proposer au peuple quelque profil ou valeur spécifiques nouveaux. Ce sera un temps approprié pour reconsidérer le modèle pédagogique.

5.

Devant le développement des programmes requis par les nouvelles conditions sociales, ils se trouvèrent logiquement devant une terrible alternative : recréer les programmes selon leur manière de cultiver le raisonnement et l'expérimentation ou bien renforcer la mémoire reproductrice.

Au cœur des deux possibilités se trouvait leur propre capacité à adopter l'une ou l'autre, tandis que l'alternative sociale les inclinait vers une redéfinition de leur propre formation. Ils le virent tout de suite et l'acceptèrent en partie, mais cela leur demanda un siècle pour passer de la conscience à la rénovation. Il est normal de supposer que cela occasionnerait un important déficit de vitalité pédagogique.

Leur meilleure réponse, en ce sens, fut l'articulation d'une soigneuse formation permanente, bien que cela restât lesté d'une formation initiale clairement déficiente. Les nouveaux Lasalliens pouvaient trouver tout au long de leur carrière professionnelle ce qu'ils ne possédaient pas en la commençant.

Dans ce domaine, la tâche principale revint à leurs établissements d'enseignement secondaire : ils y concentrèrent le meilleur de leur personnel, avec l'objectif de répondre aux besoins de quelques établissements de façon directe et à l'ensemble du réseau en même temps. Ce second aspect, ils le réglèrent par différents procédés : une formation directe spécifique ou l'enrichissement de la sensibilité de l'ensemble de l'institution.

6.

L'autre versant du défi devait, à notre avis, les conduire à des situations beaucoup plus désagréables en elles-mêmes et à leurs conséquences. A notre avis.

Tout au long du XIX^e siècle, leurs relations avec l'Administration - française, s'entend - furent fréquemment difficiles. Et quand ce n'était pas le cas, elles n'étaient pas spécialement fécondes.

Dès le début du siècle, sans que leur serve d'excuse, à nos yeux, l'absence d'institutions pour la formation des maîtres, ils vécurent plus engagés à maintenir leurs mérites et leurs droits acquis, qu'à se rénover en profondeur. Ils purent le faire parce qu'ils étaient nombreux et que la société les appréciait, mais ils préférèrent payer le prix de la spécialisation dans l'école primaire, milieu qu'ils maîtrisaient certainement.

Ils auraient pu entrer dans un autre type de relation avec le réseau direc-

tement administré par l'État, mais ils ne le firent pas. Au lieu de cela, ils offrirent à leur peuple et à l'histoire, un mélange de solidité et de conservatisme qui fonctionnait là où il n'y avait pas trop de compétence.

Ainsi, à la fin du siècle, nous nous trouvons avec la rigidité et la créativité. L'attestent la littérature interne de protestation dans l'institution lasallienne, et les nombreuses récompenses pour sa valeur pédagogique, à l'Exposition Universelle de Paris, en 1900.

7.

Les deux faces devaient se rejoindre dans la Pédagogie lasallienne du XX^e siècle.

A cause de la globalisation, aussi bien interne à l'institution lasallienne qu'externe dans l'ensemble des dynamiques mondiales, la diversification des relations institutionnelles et la spécialisation des processus éducatifs ont fait que la synthèse pédagogique héritée se trouve devant des situations totalement inconnues.

Mais cela correspond déjà à la troisième partie de cette étude.

Dans cette seconde partie, nous avons inclus quelques-uns – quatre – des épisodes qui illustrent l'historicité de la Pédagogie lasallienne. Ils n'y sont pas tous, ni peut-être ceux que certains auraient aimé trouver. Ils nous ont paru suffisants et, de toute façon, ils sont complétés par la liste publiée en Annexe. Notre objectif n'était d'ailleurs pas de les étudier tous, ni d'étudier chacun de manière exhaustive. Tels qu'ils se présentent ici, ce sont des apports importants pour la définition de la Pédagogie lasallienne : ils aident à comprendre, non seulement le résultat d'un positionnement devant la société, mais la manière dont ce positionnement fait partie de la pédagogie qui en résulte.

Il serait bon de les lire d'un double point de vue : chacun dans l'ensemble, pour lui laisser dire plus que ce qu'il semble dire ; et l'ensemble, avec la perspective des trois axes qui terminent la première partie, afin de conserver notre objectif qui est de nous demander quelle est la définition et l'actualité de la Pédagogie lasallienne.

Chapitre 6 - FRÈRE AGATHON L'EXPÉRIENCE D'UN SIÈCLE DE PÉDAGOGIE LASALLIENNE FIDÉLITÉ ET ADAPTATION

Francis Ricousse fsc

PRÉPARATION : ENGAGEMENTS ET MATURATIONS

Lorsque le Chapitre Général de 1777, acceptant la démission du Frère Florence, désigne le Frère Agathon pour occuper la charge de cinquième successeur de St Jean-Baptiste de La Salle à la tête de la congrégation, celui-ci à 46 ans, l'âge de la maturité. Les qualités humaines et spirituelles qui lui sont alors reconnues se sont nourries de trente années d'engagements variés, depuis son entrée au Noviciat de Saint-Yon en 1847, à seize ans et demi. Il est utile de parcourir ce curriculum vitae riche d'expériences diverses propres à affermir sa personnalité et à élargir le champ de ses compétences.

Le temps du Noviciat ayant permis de déceler une intelligence claire et ouverte, un bref passage au Scolasticat établi dans la même maison lui permet de se former au-delà des programmes ordinaires reconnus alors suffisants pour tenir des petites écoles. L'enseignement qu'il eut à donner par la suite indique qu'il avait pu pénétrer assez loin dans la connaissance des mathématiques et des sciences.

Son premier poste fut la ville de Brest, le port français ouvert sur le Nouveau Monde, lieu d'intense activité faite de commerce, de préparatifs militaires, d'esprit d'aventure. Les Frères se prêtent aux besoins locaux et entrent dans un mouvement de diffusion générale des études maritimes. Le Frère Agathon y fut un de ceux qui, ne se contentant plus de former de bons écrivains de la marine, tâche confiée aux Frères, vont s'initier aux sciences de la navigation. Tandis que son compagnon enseignait l'art d'écrire aux apprentis de la Marine, lui-même leur donnait les leçons d'arithmétique, de géométrie et d'hydrographie, laissant une réputation d'excellent professeur.

Cette réputation du Frère Agathon lui vaut, malgré sa jeunesse, d'être appelé bientôt à Saint-Yon, avec l'obédience de Directeur des pensionnaires libres, charge qui entraîne son élection comme député au Chapitre Général de 1761. Sa qualité de Directeur d'une communauté de plus de sept Frères le rend en effet éligible.

L'époque est en pleine ébullition : les principes les plus divers pullulent en matière d'éducation, dont certains, comme la tolérance, tendent à saper les valeurs et les références de l'humble congrégation qui enseigne aux enfants pauvres. Pendant ce temps le Frère Agathon fait œuvre utile en cumulant, avec la direction des pensionnaires libres, le rôle de professeur de mathématiques et de comptabilité. De cet enseignement sortira le *Traité d'arithmétique* édité à Rouen en 1787.

Au cours de cette période, les qualités de négociateur du Frère Agathon, faites de tact et d'habileté, trouvent une occasion de se manifester dans la mission dont il est chargé à Beauvais où des Frères sont demandés avec insistance.

Mais voici le Frère Agathon à nouveau envoyé vers une ville portuaire, Vannes, en Basse-Bretagne où il a à diriger une communauté de six Frères. La bonne renommée rapidement acquise de cette maison fondée vingt ans plus tôt lui est venue de son aptitude à organiser pour les élèves les plus avancés des cours de mathématiques et d'hydrographie, et à ne pas craindre de conduire ses élèves sur un navire pour y recevoir des leçons pratiques de pilotage. Un rapport administratif de 1788 indiquera : « Leur école d'hydrographie rend, à plus de dix lieues à la ronde, les plus grands services à la marine ; il en sort journellement de très grands sujets, et il ne serait guère possible de trouver des écoles mieux réglées et mieux tenues que celles de ces Frères ».

Appelé une deuxième fois à siéger au Chapitre Général de 1767, ce jeune Capitulant d'une maturité rare fut repéré par Frère Florence, nouveau Supérieur : sans tarder le Frère Agathon recevait l'obédience de directeur de l'importante communauté d'Angers. Les Frères y avaient la charge d'éduquer des élèves libres et des pensionnaires de force, et ceci dans une maison unique et très mal située, hors des murs de la ville, espace étroit, insalubre et d'accès difficile où l'hygiène et le bon ordre laissaient à dési-

rer. L'activité que le Frère Agathon va immédiatement déployer aboutira, après quelques années de démarches avec beaucoup de péripéties et d'oppositions, à l'acquisition par l'Institut et à l'aménagement du magnifique pensionnat de la Rossignolerie, au cœur de la ville : il serait, à la veille de la Révolution, un établissement de premier plan.

Cette nouvelle expérience couronnée de succès attire de plus en plus sur le Frère Agathon l'attention des Supérieurs qui l'appellent à Paris où se trouve alors la Maison-Mère : il lui est demandé d'étudier l'organisation administrative de l'Institut et tout particulièrement la comptabilité générale. Il occupe cette charge quand il est élu pour prendre part au Chapitre convoqué en 1777. Le Frère Agathon, qui a alors 46 ans, y arrive avec une somme d'expériences et de succès qu'il doit à ses qualités humaines et intellectuelles ainsi qu'à son esprit religieux qui ne l'écarte pas d'une attitude d'humilité, de persévérance, d'égalité d'humeur, de tact, de courtoisie. Aussi le choix des capitulants pour succéder à Frère Florence se fera-t-il sans difficulté.

FIDÉLITÉ EN DES TEMPS AGITÉS L'ŒUVRE DU FRÈRE AGATHON

La circulaire de convocation du Chapitre, le 20 mai 1777, annonçait l'objectif « d'établir solidement l'unité de pensée sur l'étendue des devoirs que nous imposent les vœux »⁴³. De fait, à l'approche de son premier centenaire, l'Institut reste uni : sa ligne d'inspiration et d'action demeure celle de M. de La Salle et de ses premiers disciples. Les Frères continuent à trouver leurs références essentielles dans la Règle des origines, dans la *Conduite des Écoles*, dans les *Méditations* du Fondateur. L'action du nouveau Supérieur va consister à les y affermir, notamment par des circulaires d'importances et de contenus divers, destinées soit aux Frères Directeurs, soit à l'ensemble des Frères.

Après avoir fait part au Pape de sa nomination et des résultats du Chapitre, Frère Agathon va engager son action en homme de vision clai-

⁴³ Circulaire imprimée du Fr. Florence, Supérieur Général, 20 mai 1777, page 1 (AMG – CD 260.1.3).

re et globale, désireux de communiquer son propre dynamisme, proche des personnes et entièrement engagé, avec toute la vigueur nécessaire. Des délibérations de l'Assemblée capitulaire ressortaient 91 arrêtés que le nouveau Supérieur a la charge de publier. Pour cela il va innover en faisant imprimer un fascicule destiné à atteindre plus facilement l'ensemble des communautés. D'autres circulaires suivront, elles aussi imprimées, tandis que Frère Agathon va se fixer un programme de visites des maisons de l'Institut, ce qui est pour les Frères une innovation.

Ces circulaires comme les lettres personnelles qui ont été conservées expriment clairement sa constante préoccupation qui est de maintenir la qualité de vie des Frères dans le comportement communautaire, dans la vie spirituelle comme dans l'exercice de l'emploi, et par là la fidélité à l'engagement pris. D'où l'importance qu'il souligne de l'acte d'admission au noviciat et aux vœux : « Les Frères qui possèdent le plus l'esprit de leur état en feront toujours l'appui, l'honneur et la gloire. Notre attitude doit donc être de ne plus nous associer par les liens des vœux que ceux que nous reconnaissons mériter nos suffrages par les qualités de cœur et d'esprit, par les talents propres aux emplois qu'ils devront exercer ou au moins par leur aptitude à les acquérir »⁴⁴.

Les Frères Directeurs se voient souvent rappeler leurs devoirs vis-à-vis des Frères de leur communauté : « Ils sont l'âme de la régularité qui est sans vigueur s'ils ne l'animent pas par la pratique de toutes les vertus religieuses... la parole a peu de force si elle ne s'appuie pas sur les œuvres ». Quant aux Frères, ils ont d'abord à développer « l'amour de leurs Frères, la simplicité dans l'obéissance et la ferveur de l'esprit »⁴⁵.

Le projet de transfert de la maison-mère à Melun, engagé par son prédécesseur, va se concrétiser dès le début du nouveau généralat. La nouvelle installation demandera d'importants aménagements pour lesquels le Frère Agathon saura mettre en valeur les compétences de Frères qualifiés.

⁴⁴ Circulaire imprimée du F. Agathon, Supérieur Général, 20 février 1778, page 3 (AMG – CD 260.1.9).

⁴⁵ Circulaire imprimée du F. Agathon, Supérieur Général, 19 octobre 1777, page 2 (AMG – CD 260.1.5).

L'obtention de Lettres patentes pour toutes les écoles, qui donnent reconnaissance de la personnalité civile, connaît bien des lenteurs, en particulier pour leur enregistrement par les divers Parlements. Le tact et la persévérance du Frère Agathon permirent d'atteindre de nombreux résultats. Quant aux conditions de la vie quotidienne des écoles et communautés, Frère Agathon voudra s'en rendre compte par lui-même au moyen d'un plan de visites, en vue d'agir localement pour obtenir des ressources conformes aux besoins.

Il n'est pas douteux que celui qui avait laissé à Brest, à Saint-Yon, à Vannes, à Angers la réputation d'un excellent éducateur et enseignant, ne se soit intéressé à des auteurs qui traitent alors de manière renouvelée ces questions de formation de la jeunesse, tels que Locke, Fénelon, Rollin. Et on peut observer que le Frère Agathon a su s'en inspirer en ce qu'elles avaient d'utile et de pratique pour la formation pédagogique des jeunes Frères, tout en restant fidèle aux méthodes et à la Pédagogie lasallienne dont la finalité demeure d'abord apostolique, ce qui n'exclut pas un souci d'efficacité. Mais les notes qu'il a laissées, les centres d'études qu'il a créés et organisés, les *Conseils aux Formateurs*, la refonte de la *Conduite des Écoles* et surtout les *Douze Vertus d'un Bon Maître* montrent le prix qu'il attachait à la formation professionnelle des Frères. En ces années bouleversées où se développent de manière sensible les germes qui nourriront bientôt une terrible révolution, on peut se demander comment il a pu mener de front tant de travaux et allier à une vie très active celle d'un écrivain particulièrement abondant et solide.

L'ŒUVRE SCOLAIRE

Les écoles gratuites

C'est par un souci d'efficacité et de rendement maximum que le Frère Agathon s'est occupé avec un soin égal des écoles gratuites et des pensionnats. Cet objectif de qualité explique le nombre limité d'ouvertures de nouvelles écoles, six seulement de 1777 à 1787. Il veut pour les Frères un bien-être satisfaisant et des conditions favorables à leurs fonctions et il réclame pour cela des ressources suffisantes et régulières. Et il ne veut engager de nouvelles ouvertures que s'il dispose de maîtres suffisamment

préparés. Mais quand une école qui se développe a besoin d'être renforcée en personnel, le Frère Supérieur accueille volontiers les sollicitations. Tout en demeurant ferme défenseur de la gratuité des écoles paroissiales, il parvient à améliorer leur situation matérielle et rendre ainsi possible leur prospérité toujours croissante.

Les pensionnats

Après le pensionnat de Saint-Yon, nécessaire aux charges économiques de la formation des jeunes Frères et du soin des anciens, d'autres ont été ouverts, douze au cours du XVIII^e siècle, pour lesquels des Frères se sont formés dans des disciplines qui ouvrent à des domaines nouveaux où des jeunes pourront s'engager professionnellement. Le Frère Agathon n'en augmentera le nombre que d'un seul, à Charlemagne près de Carcassonne, avec d'ambitieux projets que la Révolution ne permettra pas de réaliser. Quand des établissements de ce type, sans l'étude des lettres classiques mais avec une faveur et un développement particuliers pour les disciplines propres aux arts et métiers, se développeront à nouveau au siècle suivant, ce sera pour donner naissance à l'enseignement secondaire moderne et à l'enseignement technique.

Alors que l'esprit du temps nourrit des oppositions de plus en plus fortes et injustes à l'égard des Frères et de leur modèle éducatif, le Frère Agathon apparaît comme l'homme providentiel pour tenir le gouvernail et comme le modèle à suivre : après avoir su profiter d'une première formation plus poussée que la moyenne, après avoir développé des aptitudes dans des fonctions diverses, professeur, préfet de discipline, directeur, visiteur, il se montre particulièrement apte à diriger, conseiller, favoriser la culture religieuse, intellectuelle et pédagogique des Frères. Il sut réorganiser les pensionnats en leur donnant un règlement uniforme tout en sachant adapter les programmes d'études aux différentes régions.

À la vue des résultats obtenus en deux décennies par l'action persévérante et clairvoyante du Frère Agathon, dans un climat politique et social particulièrement défavorable, on pense à ce qui aurait pu être réalisé en des temps plus apaisés.

L'ŒUVRE PÉDAGOGIQUE

Les Scolasticats

Le seul Scolasticat qui existait alors, rassemblant un choix de Frères professeurs, était celui annexé au pensionnat de Saint-Yon. D'importants travaux y seront rapidement réalisés par le nouveau Supérieur afin d'y améliorer le bon ordre et l'hygiène. Cela n'arrête pas le zèle du Frère Agathon qui veut améliorer partout la formation des jeunes Frères : ce seront les Scolasticats de Marseille, Paris, Melun. On y trouve les spécialités les plus variées. À Marseille par exemple, on s'occupe bien sûr d'écriture, d'arithmétique, d'orthographe, de catéchisme, de grammaire, mais aussi de pédagogie, de direction et d'administration. Dans une brochure sur *Les Sciences, les Lettres et les Arts* à Marseille en 1789, on relève : « Des élèves de tous les points de l'Europe et même de l'Amérique affluent dans ce pensionnat renommé ; les familles apprécient l'enseignement donné dans cet établissement dont la magnifique bibliothèque donne une idée de la force des études et de la science des professeurs » (Vincent, citée par Frédebert-Marie, 1958, p. 77). Des titres d'ouvrages mentionnés dans le livre des comptes en donnent une idée : Le Traité de la Sphère, Onze Volumes de la Physique de Nollet, Traité de Perspective, L'Anatomie en sept cahiers, Application de l'Algèbre à la Géométrie, Observations critiques sur la Physique de Newton, Traité de Trigonométrie rectiligne et sphérique, Éléments de Calcul intégral de Bougainville, le Calcul différentiel de Desdier, Traité analytique des Sections coniques, Éléments de l'Architecture navale, etc.

Le Frère Agathon ouvrit un peu plus tard les Scolasticats de Maréville et d'Angers où des Frères se distinguèrent par leur science et leurs talents pédagogiques : mathématiciens, dessinateurs à la plume. Des publications s'ensuivirent, telles que : Traité de mathématiques élémentaires, traité de navigation (Frère Guillaume de Jésus), dictionnaire pratique de la langue française (Frère Généreux). Et on sait que le Frère Charles Borromée fut un remarquable professeur de géométrie, d'arpentage et de levée des plans. Mais la Révolution fera sombrer les espoirs les plus fondés.

Les écrits pédagogiques

De nombreux écrits pédagogiques de la main de Frère Agathon ont été conservés, soit à l'état d'ébauche, soit sous une forme définitive. Les plus anciens ne sont que des préceptes pédagogiques extraits des œuvres de J.B. de La Salle. C'est lui-même qui les avait groupés de la manière suivante :

- 1° Fautes très graves qu'il faut éviter à l'école
- 2° Avis de M. de La Salle pour se bien former à l'exercice de l'école
- 3° Défauts qu'il faut éviter en faisant le catéchisme
- 4° Les vertus qu'il faut pratiquer
- 5° Avis pour faire utilement le catéchisme
- 6° Extraits des usages des Frères des Écoles chrétiennes
- 7° Passages qui doivent souvent servir aux Frères des Écoles chrétiennes

Un autre manuscrit se présente comme une petite somme de tout ce qu'un enfant bien élevé doit savoir et pratiquer pour faire figure d'honnête homme et de chrétien convaincu dans la société. Si ces feuillets ne présentent rien d'original, ils révèlent chez leur auteur le désir de se perfectionner en profitant des données de l'expérience.

La Conduite des Écoles

Le Chapitre de 1777 avait demandé que soit réimprimée la *Conduite des Écoles*. Le Frère Agathon voulut qu'elle prît en compte les nouvelles données de l'expérience. Il sollicita pour cela les observations de toutes les compétences puis il rédigea lui-même un projet d'une nouvelle *Conduite des Écoles*. Les archives de l'Institut ont conservé trois avant-projets rédigés par des auteurs inconnus différents.

Le premier de ces avant-projets présente en 120 pages et 11 chapitres un exposé clair et didactique précédé d'un chapitre sur « Ce qu'un Frère doit penser de son état ». Un autre texte de 353 pages, le plus volumineux, et s'inspirant nettement de Rollin, ne suit pas le plan de la *Conduite* de J.B. de La Salle mais contient beaucoup d'observations judicieuses et consacre vingt-quatre pages à la formation des nouveaux maîtres.

Un autre projet, vraisemblablement inspiré des précédents, est de la main

du Frère Agathon. Un alinéa de la préface nous apprend la déception causée au Frère Supérieur par la rareté des notes envoyées : « Les Frères n'ayant point envoyé les observations et les avis qui leur avaient été demandés pour aider à la confection du travail, ne pourraient justement se plaindre s'il n'était point entièrement conforme à leurs désirs, qu'ils n'ont pas jugé à propos de faire connaître ». Puis il indique en note : « Excepté cinq ou six Frères, les autres n'ont rien fourni »⁴⁶.

L'auteur prend pour base de son travail, la *Conduite* de 1720, mais en lui faisant subir des modifications importantes. Les deux cents pages de textes sont divisées en 226 articles. Outre l'écriture, le ton de la préface et un certificat transcrit à la fin du volume par le Frère Agathon permettent d'affirmer que ce travail est bien l'œuvre personnelle du Supérieur. Cette réédition prévoit deux parties de plus que celle de 1720, œuvre du Fondateur : une première sur la formation des jeunes maîtres et une quatrième sur le gouvernement des pensionnats.

L'auteur s'explique ensuite sur le choix de ce plan qui lui paraît plus logique. La première partie, très importante et qui remonte aux origines mêmes de la congrégation, est le recueil des préceptes et usages qu'on a constamment conseillés et suivis dans l'Institut. Si on ne l'a pas imprimé plus tôt, précise le Frère Supérieur, c'est que, étant à l'usage des formateurs et inspecteurs, le petit nombre de ces derniers avait fait que les exemplaires répandus par écrit suffisaient aux besoins. Mais des erreurs introduites par des copistes pouvant être cause de changements et de différences, une version imprimée évitera cet inconvénient.

L'ancien directeur de pensionnat à Saint-Yon et à Angers prend plaisir à s'attarder sur la quatrième partie : « Du gouvernement des pensionnats ». Il semble plaider en faveur de l'internat « qui offre au maître plus de moyens de rendre l'élève véritablement chrétien, honnête homme, droit, juste, d'un commerce sûr »⁴⁷. Il facilite au maître l'étude la connaissance des élèves, l'exercice d'une connaissance plus continuelle et l'emploi de sanctions plus efficaces. Ces moyens favorisent l'idéal que se propose le

⁴⁶ Projet de *Conduite* par F. Agathon, manuscrit 45. Préface (AMG – BM 651.3.4).

⁴⁷ Projet de *Conduite* par F. Agathon, manuscrit 45. Préface (AMG – BM 651.3.4).

parfait éducateur qui est : *se faire aimer, craindre, respecter et rechercher*. Sans nuire à l'esprit de famille qu'une correspondance suivie doit entretenir, l'internat dirigé par des religieux soucieux d'être de leur temps met l'enfant à l'abri des distractions et des divertissements dangereux du monde, si nuisibles au travail intellectuel et à la vertu, et il assure aux maîtres une influence plus durable.

Une lecture de la Préface permet de comprendre l'ordre nouveau des matières adopté par le Supérieur. Ainsi peut-on admettre que le traité sur la formation des maîtres, qui n'avait jamais été imprimé, occupe la première place dans le projet de refonte. Quant aux deux parties inspirées de celles de la *Conduite* de 1720, les modifications adoptées dans le nouveau plan peuvent se comprendre. Une étude de ces différences exigerait un tableau comparatif détaillé. Le manuscrit du Frère Agathon laisse vingt-huit pages blanches qu'il devait logiquement compléter par les chapitres sur la prière, la messe, la sortie de l'école.

Quant à la quatrième partie « *Pour les pensions* », elle est une innovation du Frère Agathon et mérite une étude plus détaillée. Le chapitre premier expose à la fois le genre d'instruction et d'éducation donné aux pensionnaires : « Le but principal des maîtres de pension est de bien instruire leurs élèves de la religion chrétienne et catholique, de les former à la piété, à la vertu et à la bonne conduite, de leur inspirer par leurs instructions continuelles, d'en prendre, d'en conserver l'esprit, les habitudes. Ils leur enseigneront en outre les règles de la politesse et de la civilité qui sont d'usage parmi les honnêtes gens ; à bien lire tant les manuscrits que les imprimés ; la belle écriture, le calcul général et celui des changes étrangers ; la tenue des livres de comptes, la théorie du commerce, l'orthographe, la grammaire française, le dessin, les éléments de mathématiques, de la géographie, de l'hydrographie et de l'histoire. Les maîtres s'appliqueront encore à former l'esprit, le caractère et le jugement, autant qu'ils leur trouveront d'aptitudes et que la durée de leur séjour dans les pensions le leur permettront »⁴⁸.

Le chapitre II traite du préfet, de « *celui qui est dans le pensionnat le premier moteur, l'âme toujours présente et agissante* ». C'est à lui de

⁴⁸ Idem.

recevoir les pensionnaires que l'on présente, à les examiner, à les placer où ils doivent être. Ses pouvoirs étendus ne le dispensent pas des rapports de dépendance qu'il doit avoir avec le Frère Directeur de la maison, ni des relations cordiales qu'il ne doit cesser d'entretenir avec ses collaborateurs.

Le chapitre III insiste sur l'union que les Frères doivent avoir avec le préfet et leurs collègues. Il indique ensuite la limite d'âge pour recevoir les enfants, entre huit et quinze ans. Plus jeunes, ils demanderaient trop de petits soins ; plus âgés, ils se soumettraient plus difficilement à la discipline de l'internat. Suivent divers conseils et prescriptions qui n'ont rien perdu de leur valeur pédagogique.

Un siècle d'expérience des méthodes lasalliennes est condensé dans cette quatrième partie. La plupart des directives qu'elle présente se retrouvent de manière développée dans le vade-mecum du religieux éducateur : *Les Douze Vertus d'un Bon Maître*.

Cette Conduite est demeurée inachevée ; elle s'arrête au chapitre VII qui ne donne qu'une partie du *Règlement des pensionnaires*. Travail incomplet resté à l'état d'ébauche, il est difficile de dire ce qu'en eût été la rédaction définitive. Il est probable que, pour des raisons de logique et d'opportunité, il eût modifié sensiblement l'édition de 1720.

LES DOUZE VERTUS D'UN BON MAÎTRE

En 1785, Le Frère Agathon publiait à Melun son œuvre pédagogique principale : *Les Douze Vertus d'un bon Maître*, exposé dans lequel il conserve aux vertus l'ordre dans lequel J.B. de La Salle les a placées à la fin de la *Conduite des Écoles*. Dans l'avertissement, l'auteur prévient qu'il a composé ce traité d'après les principes et les maximes de M. de La Salle et des auteurs les plus estimés. Il cite fréquemment la sainte Écriture et les Pères de l'Église. Il s'est aussi inspiré des œuvres pédagogiques de son temps, surtout du *Traité des Études* de Rollin.

Cependant, cette œuvre est essentiellement le fruit de son expérience personnelle. Le plan de ces études est simple : « Nous développons le vrai caractère de chaque vertu, les traits particuliers qui lui conviennent et

ceux qui lui sont contraires »⁴⁹. Ces douze vertus sont : la gravité, le silence, l'humilité, la prudence, la sagesse, la patience, la retenue, la douceur, le zèle, la vigilance, la piété, la générosité.

La gravité n'est pas pour lui synonyme de fierté, de rudesse ; elle n'exclut pas la bonté qu'elle préserve de la familiarité. Par cette vertu, le maître « annonce dans tout son extérieur, une retenue et une décence qui sont le fruit de la maturité de son esprit, de sa piété, de sa sagesse, mais surtout, il a soin de conserver la tranquillité par l'égalité d'âme et d'humeur ».

Le silence « fait qu'un maître se tait quand il ne doit pas parler et parle quand il ne doit pas se taire ». Il assure par ce double devoir l'ordre, l'attention, le progrès des élèves, tout en ménageant la santé du maître. On peut se demander « si la leçon continuellement interrompue par des signes ne perdrait pas de sa vie et, si le maître habitué à parler le moins possible donnera toutes les explications que réclament les intelligences faibles, et s'il se reprendra quand il n'aura pas été compris ». L'auteur a prévu l'objection ; aussi recommande-t-il au maître « d'éviter de dire mal ce qu'il doit dire, pour n'en avoir pas prévu le sujet, la nécessité, le temps convenable, les circonstances, le bien et le mal qui pourraient en résulter, ou bien en l'exprimant sans force, sans précision, sans justesse, hésitant pour chercher bien des termes, sans savoir ce qu'il dit, étant diffus et sans méthode ».

Le maître compétent qui connaît ses élèves et prépare consciencieusement ses leçons gagne beaucoup de temps et se fait comprendre plus vite de tous ses élèves qui, habitués au silence, sont plus attentifs. La méthode socratique préconisée par le fondateur pour la révision des leçons sert de contrôle, s'il y a lieu, pour une mise au point.

La troisième vertu est **l'humilité** qu'il ne faut pas confondre avec la timidité. Cette vertu exerce sur les enfants une véritable séduction : elle inspire l'estime, la cordialité, l'amitié ; d'instinct leur nature simple et droite a horreur de la suffisance, de la fierté, de la vaine gloire, de l'ambition, de l'égoïsme, de la préciosité, de la trop grande confiance en soi.

⁴⁹ Pour tous les références de cette partie sur le document original : cf. F. Agathon, 1785 (AMG – CD 256).

En développant la quatrième vertu : **la prudence**, l'auteur fait appel à toutes les facultés du maître : à sa docilité, à son adresse, à sa prévoyance, à sa circonspection ; c'est le langage du simple bon sens. Le maître qui la cultiverait intégralement éviterait beaucoup de fautes et exercerait une influence profonde.

Puis viennent **la sagesse** qui soutient dans « des choix éclairés et dispose tout avec poids et mesure » ; **la patience**, si nécessaire à l'éducateur qu'elle préserve de la précipitation, du découragement, des saillies d'humeur et de leurs conséquences ; **la retenue**, chapitre qui fourmille d'observations pleines de finesse et de conseils très pratiques.

La septième vertu, **la douceur**, occupe presque le tiers du volume. Elle a suggéré au Frère Supérieur des développements d'une très grande richesse psychologique et d'une vérité toujours actuelle. La pédagogie contemporaine, si portée à l'indulgence et au développement de l'initiative de l'enfant, n'a rien trouvé de plus digne et de plus respectueux de la personnalité de l'élève.

Le Frère Agathon ne craint pas d'énoncer comme un axiome de l'éducation que l'amour s'achète par l'amour, que le maître doit prendre pour ses écoliers des sentiments de père. « Il fera donc appel à la louange, avec mesure et à propos, car « de tous les motifs propres à toucher une âme raisonnable, il n'y en aura pas de plus puissant que l'honneur et la honte ». Il condamne les maîtres qui pèchent par dureté, qui commandent ce qui est au-dessus de la portée des élèves, qui punissent avec excès de sévérité, qui commandent avec hauteur ou quand les enfants sont mal disposés et incapables de profiter de la répression, qui ne distinguent pas la gravité des fautes, qui n'écourent pas les excuses des écoliers et refusent toujours de pardonner, même des fautes dues à la légèreté, à l'oubli, etc.

L'étude de la douceur lui fournit l'occasion de définir l'autorité : « L'ascendant qui inspire le respect et la soumission », et les moyens de l'établir. Le paragraphe sur l'autorité trouve son complément naturel dans celui de la correction qui exige trois conditions pour être salutaire à celui qui la reçoit ; elle doit être volontaire, respectueuse et silencieuse. On peut penser que ce chapitre qui s'achève par l'énumération des défauts contraires à la douceur témoigne d'une connaissance parfaite du cœur de l'enfant.

Viennent ensuite **le zèle** qui procure la gloire de Dieu avec une grande affection ; **la vigilance** « qui prévient le mal au lieu de le punir et n'est ni inquiète, ni méfiante, ni embarrassée ». Cette étude se termine par deux vertus qui semblent naturelles à l'éducateur religieux : **la piété** et **la générosité**, deux vertus sans cesse stimulées par deux idées fortes : la gloire de Dieu et le salut de ses élèves.

Ce petit livre reste un trésor pour l'éducateur chrétien. L'analyse succincte qui précède permet d'en soupçonner les richesses. D'où la vingtaine de rééditions au XIX^e siècle seulement, ainsi qu'un grand nombre de traductions qui se poursuivent jusqu'à nos jours. Les maîtres laïques l'ont même parfois adopté, comme en Belgique, sous le titre *L'Instituteur parfait ou les Douze Vertus d'un Bon Maître* (Liège, 1829 et 1842).

Un Grand Maître de l'Université française déclarait « que, pour se faire une haute réputation, il ne demanderait d'autre titre que celui d'auteur des *Douze Vertus d'un Bon Maître* ». Quant à M. Ferdinand Buisson, homme politique français peu suspect de cléricisme, il cite dans son *Dictionnaire de Pédagogie* cette parole d'un membre de l'Université : « Ce volume est peut-être ce qui a été écrit et pensé de plus sage et de plus touchant depuis l'Imitation de Jésus Christ. Les observations les plus fines y sont présentées dans un style dont la simplicité fait ressortir le mérite » (Buisson, 1887, p. 29).

AUTRES ŒUVRES

En 1786 paraissait une circulaire sous le titre : « *Observations du Frère Agathon, supérieur général des Frères des Écoles Chrétiennes, sur les répétitions publiques qui se font à la fin de l'année scolastique dans différentes maisons de la congrégation* ». Ces répétitions étaient de véritables examens récapitulatifs et publics du travail de toute l'année scolaire. Le Supérieur convient qu'elles n'auraient rien eu « que de louable et de conforme à l'esprit de l'Institut, si l'on était resté dans de justes bornes ».

Avec une recherche très poussée d'arguments, le Frère Agathon démontre que ces répétitions où se fait la distribution des prix empêchent le maître de remplir les principaux devoirs de son état en l'obligeant à donner plus

de soins aux élèves les plus doués ou les plus aimés, au détriment des autres, sans compter qu'elles peuvent compromettre la santé des maîtres et l'intégralité de leurs exercices religieux. Et par ailleurs, ces examens publics auxquels se mêlent harangues, débits et chansons en vue d'intéresser l'auditoire, ont le grand tort de favoriser bien plus la culture de la mémoire que celle de l'intelligence.

L'auteur admet qu'un examen récapitulatif permet d'attribuer les prix fondés, mais à la condition que tous les élèves aient la même préparation et participent aux examens écrits qui déterminent les plus méritants, dans chaque branche de l'enseignement. C'est avec ces derniers que devrait avoir lieu la récapitulation publique.

Quant aux prix de sagesse, de piété, de diligence et d'assiduité, un scrutin d'élèves en désignerait les titulaires. Dans ces conditions, les répétitions garderaient leur rôle éducatif, et sans préjudice pour les élèves ni pour les maîtres.

Outre ces œuvres essentiellement pédagogiques, les archives de l'Institut conservent encore un coutumier pour l'infirmerie d'Angers écrit de la main de Frère Agathon. Deux lettres de Frère Frumence signalent un livre d'arithmétique de Frère Agathon. Il s'agit, selon les *Annales*, du *Traité d'Arithmétique à l'usage des Pensionnats et des Écoliers des Frères des Écoles chrétiennes*, œuvre de Frère Maur revue par les Frères Albéric et Agathon. Le cours du Frère Agathon professé à Saint-Yon sur la Tenue des Livres de Comptes en Parties simple et double n'est pas parvenu jusqu'à nous.

De cette époque, les archives de l'Institut conservent aussi les œuvres manuscrites suivantes : en 1779, un *Traité d'Arithmétique concernant le Négoce et la Finance*, 670 pages en très belle cursive et daté de Saint-Yon ; la même année Frère Primaël compose un Catéchisme nouveau pour servir d'instruction aux catéchistes et aux personnes préposées à enseigner les vérités de notre sainte religion, 642 pages, en deux tomes ; en 1782, Frère Olivier, de Saint-Yon, écrit un *Abrégé des Éléments de la Rhétorique* de 190 pages ; en 1783, de Saint-Yon encore sort un *Abrégé des principes de la grammaire française à l'usage des Écoles chrétiennes* ; en 1788, le pensionnat de Marseille est autorisé à imprimer une Géométrie ; en 1789, Frère

Primaël écrit un *Catéchisme selon la Méthode des Frères des Écoles chrétiennes* ; enfin, daté de 1790, un cours de commerce et de comptabilité intitulé *Mémorial ou Brouillard à Parties doubles*.

Alors qu'apparaissent de plus en plus inquiétants les signes avant-coureurs de la Révolution, toutes ces œuvres témoignent de la grande activité intellectuelle et pédagogique de ce corps d'environ 900 religieux-éducateurs répartis en une centaine d'établissements scolaires de diverses importances.

Chapitre 7 - LA CONDUITE, ENTRE TRADITION ET INNOVATION. LE COMITÉ GÉNÉRAL DE 1834

Alain Houry fsc

“QUELQUES FRAGMENTS DE VIEUX CAHIERS TROUVÉS DANS NOS ARCHIVES”

Le dispositif pédagogique mis en place par le Frère Agathon a été balayé par la Révolution ; et la restauration de l'Institut se fait sous la tutelle de l'“Université”, c'est-à-dire d'un organisme agissant sous l'autorité de l'État et qui accorde, au gré des régimes politiques, plus ou moins de place à l'Église. L'État veut se réserver l'enseignement “secondaire” qui prépare les cadres de la Nation. Les Frères ne peuvent plus avoir des pensionnats qui permettent la recherche pédagogique et la formation intellectuelle des jeunes Frères ; et pratiquement, l'État s'en est remis à l'Institut pour relever l'enseignement élémentaire (cf. Gil, 1999, p. 155).

Le Frère Gerbaud, 6^e Supérieur général (1810-1822), dans sa lettre du 15 septembre 1810, exhorte les Frères à suivre le programme que s'est fixé le Chapitre qui vient de l'élire : s'en tenir à ce qui est écrit.

La voie nous est marquée, mes très chers Frères, les traces de nos anciens sont parsemées des fleurs de la plus haute réputation ; c'est à eux que nous sommes redevables du bon accueil qu'on nous fait partout. Il ne nous reste qu'à les suivre, d'aussi près que nous pourrons. [...] Tenons-nous-en là ; ne soyons pas plus sages que nos Pères ; laissons à nos successeurs, dans toute son intégrité, le dépôt qui nous a été transmis, comme un précieux héritage (*Pensées du Vénérable de La Salle, suivies de quelques Lettres circulaires des Supérieurs de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes*. Beau Jeune, Versailles 1853, p. 152-153).

En 1811, le Supérieur publie à Lyon la 3^e édition de la *Conduite des Écoles chrétiennes*, divisée en deux parties : il ajoute, à l'édition princeps (1720), la *Conduite des Formateurs des jeunes maîtres et Inspecteurs des Éco-*

les, restée jusque-là manuscrite et que la table des matières désigne comme “3^e partie”. Dans un avis *Aux Frères des Écoles Chrétiennes*, il assure toutefois que la *Conduite* reste inchangée :

Nous n’y avons rien touché. [Mais] nous avons ajouté quelques fragments de vieux cahiers trouvés dans nos archives [...] Dans la vue de conformer notre éducation à la douceur des mœurs actuelles, nous avons supprimé ou modifié tout ce qui renferme correction afflictive, et remplacé avantageusement, d’une part, par des bons points, des engagements et des récompenses ; de l’autre, par des mauvais points, des privations et des pensums (CE 1811, pages 6-7).

“La douceur des mœurs actuelles”... : oui, bien que l’opinion publique reste aveugle aux conditions de vie et de travail des ouvriers et de leurs enfants, elle n’admet plus les châtimens corporels à l’école !

La fidélité au Fondateur conduira-t-elle à chercher dans le passé des éléments pour le présent ? Une recherche pédagogique est-elle encore possible ?

Plusieurs rééditions de la *Conduite* sont nécessaires (1819, 1823, 1828) car, entre 1820 et 1830, on voit doubler le nombre des écoles de Frères, et il faut former les nombreux jeunes maîtres qui viennent y enseigner. La 6^e édition (1828) introduit le calcul décimal (système métrique) dans l’enseignement de l’arithmétique (pages 74-75). Changement bien minime, en fin de compte.

Les événements de 1830 et la loi Guizot de 1833 vont exiger des modifications autrement importantes : l’Institut saura-t-il innover dans la fidélité à sa tradition ?

DES TEMPS NOUVEAUX POUR L’ÉCOLE DES FRÈRES

En mars 1828, le Frère Guillaume-de-Jésus, 7^e Supérieur général depuis 1822, calcule que l’Institut compte 1.717 Frères, dont 408 profès perpétuels et 200 novices : on dépasse nettement les effectifs d’avant la Révolution (Bédel, 2003, p. 50) et l’accroissement du nombre des Frères d’école a permis de répondre aux nombreuses demandes en créant de nouvelles écoles gratuites. À Paris, les Frères en tiennent 29, et le Frère Philippe, Directeur de la Maison de Saint-Nicolas des Champs, a ouvert

avant la Révolution de Juillet un cours du soir pour des ouvriers⁵⁰ qui viennent y apprendre les rudiments ou se perfectionner dans leur métier, comme l'avait fait jadis Jean-Baptiste de La Salle avec l'école dominicale : est-ce ici répétition ou innovation ?

Juillet 1830 libère les passions antireligieuses dans maintes grandes villes de France. Beaucoup des Frères doivent alors prendre l'habit civil et parfois se disperser. En 1831, le centre de Lyon reste quelques jours occupé par 80.000 ouvriers arborant le drapeau noir (Rigault, 1945, p. 6) : il faut du temps pour calmer les esprits. L'ordre civil revenu, les partisans de l'école mutuelle espèrent remplacer les écoles chrétiennes auxquelles on a supprimé ou réduit en bonne partie les subventions publiques ; mais les parents choisissent massivement l'enseignement des Frères.

La loi Guizot du 28 juin 1833 sur la liberté et l'organisation de l'enseignement primaire de garçons (des raisons budgétaires empêchent d'organiser l'enseignement des filles !) laisse les municipalités libres de choisir entre les maîtres laïques et congréganistes⁵¹. Cela donne plus de poids aux villes qui demanderaient d'enseigner les matières facultatives que les circulaires ministérielles prévoient pour *le Primaire supérieur* :

Éléments de géométrie et applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage ; Notions de sciences physiques et d'histoire natu-

⁵⁰ Quand le Frère Philippe sera élu Assistant, en 1830, son propre frère, Frère Arthème, développera ces cours du soir. D'autres cours pour les ouvriers se créent en 1831-1832 à partir des écoles de Frères à Paris : Saint-Roch, Sainte-Marguerite, Saint-Philippe du Roule. Chaque soir, jusqu'à 22h 30, des Frères se sont imposés le labeur supplémentaire d'enseigner "lecture, écriture, calcul, grammaire, géométrie, dessin, chant et musique, voire composition française et tenue des livres commerciaux" (Rigault, 1945, p. 130). Saint-Omer, Toulouse, Rouen, Orléans ont aussi de pareils cours du soir (id., p. 132).

⁵¹ "Lorsqu'en 1833, François Guizot décide la création des écoles primaires publiques, par opposition aux écoles paroissiales, il opte paradoxalement pour une méthode d'enseignement mise au point par les Frères des écoles chrétiennes. Plutôt que de réunir dans une même classe des élèves d'âges différents, ce qui jusqu'alors était le plus souvent le cas, on se met à enseigner la même chose en même temps à des enfants de même niveau." (Yves Gaulupeau, directeur du Musée national de l'éducation à Rouen – in *La Croix*, 22/08/2011).

Lors de la présentation à la Chambre de son projet de loi, Guizot avait cité les disciples de Monsieur de La Salle en les appelant, comme c'était fréquent dans l'Administration, Frères de la Doctrine chrétienne : "Il y a un exemple connu de tout le monde : ce sont les écoles des Frères de la Doctrine chrétienne ; il est impossible de nier qu'elles ne se soient multipliées, qu'elles n'aient réalisé beaucoup de

relle applicables aux usages de la vie ; Le chant ; Éléments d'histoire et de géographie de la France.

Les Frères n'ont pas attendu la loi de 1833 pour expérimenter, en certains endroits ou dans des classes données, ces enseignements⁵² dont la *Conduite* ne parle pas. D'ailleurs, quelques Frères s'engouent pour ces matières, au détriment de l'enseignement obligatoire. Quelle place leur donner dans l'enseignement des Frères et quelle méthodologie utiliser ? Comment codifier ces innovations en les introduisant dans la *Conduite* ?

UN COMITÉ GÉNÉRAL POUR LA RÉVISION DE LA *CONDUITE*

Le Frère Anaclel, 8^e Supérieur général (1830-1838), est le premier

bien, adopté de meilleures méthodes, en un mot, joué un rôle important dans les progrès de l'éducation." (Cité par Rigault, 1945, p. 87).

Les Frères sont bien conscients du rayonnement de leur tradition éducative : leur "méthode fut recommandée par l'ordonnance de 1816 qui a créé, pour ainsi dire, l'Enseignement primaire en France, et un grand nombre d'Instituteurs l'introduisirent dans leurs écoles" (CE, 1838, p. IV).

Une douzaine de Congrégations de Frères enseignants se créent à cette époque, en s'inspirant largement de la méthode des Frères des Écoles chrétiennes et en cherchant à assurer la scolarisation que ceux-ci n'assuraient pas, notamment dans les campagnes et périphéries de villes (cf. Bédel, 2003, pages 69-78).

⁵² Un *Prospectus général de l'Enseignement du DESSIN* (1901, Paris, Procure générale), résume ainsi la place de cet enseignement chez les Frères : "Les règlements de nos pensionnats fondés avant le Révolution inscrivait le dessin linéaire au nombre des matières enseignées. Quand l'Institut fut légalement rétabli en France en 1803, le dessin reprit aussitôt sa place accoutumée. La loi scolaire du 28 juin 1833 ne rangeait pas le dessin dans les matières de l'enseignement primaire élémentaire ; l'Institut sollicita et obtint qu'il fût maintenu dans ses écoles (Circulaire ministérielle du 17 décembre 1833).

[...] Les cours d'adultes, dont les premiers furent fondés vers 1832, étaient surtout fréquentés par des ouvriers qui demandaient à connaître le dessin géométral et le dessin d'imitation, si utiles dans leurs divers métiers..."

Le Frère Philippe, Directeur depuis 1823 de l'école parisienne Saint-Nicolas-des-Champs puis Assistant en 1830, publie en 1831, un *Abrégé de géométrie pratique appliquée au dessin linéaire, au toisé et au lever des plans, suivi des principes de l'architecture et de la perspective*. Le 21 juillet 1831, le Supérieur général, dans une Circulaire (n° 65), annonce aux Frères que l'Institut va publier un *Traité de dessin linéaire* et, le 26 octobre 1831, la Circulaire n° 66 en présente une explication ; la Circulaire n° 67 demande du discernement avant d'y engager les élèves : il faut d'abord assurer une connaissance suffisante de toutes les matières de base.

En 1832 paraît un *Abrégé de géographie commerciale et historique* : ces deux ouvrages sont signés L.C. et F.P., c'est-à-dire Louis Constantin (le Frère Supérieur Anaclel) et Frère Philippe.

Supérieur à être devenu Frère après la Révolution (il est entré au Noviciat de Lyon en 1805-1806) : alors que les Frères se sont opposés à la méthode mutuelle, le nouveau Supérieur, tout en refusant de l'adopter à la place de la méthode simultanée, invite les Frères à introduire quelques éléments de méthode mutuelle dans leur enseignement, pour éviter à leurs élèves une perte de temps⁵³. Le 17/12/1833 (Circulaire n° 77), il lance une consultation des Frères avant de réimprimer la *Conduite*. Le 07/08/1834 (Circ. n° 80a), il consulte l'Institut d'une manière plus solennelle en convoquant un Comité général⁵⁴ pour évaluer les transformations apportées à la *Conduite*, et ses décisions seront soumises au prochain Chapitre général (1837)⁵⁵.

La Maison-Mère est à Paris, 165, faubourg Saint-Martin, depuis 1821. Le Comité général s'y assemblera "le mercredi 15 octobre [1834], fête de Sainte Thérèse. Ce jour-là, toutes les Maisons de l'Institut feront célébrer une Messe du Saint-Esprit, à laquelle tous les Frères communieront, pour implorer ses lumières sur l'Assemblée" (Circ. n° 80a).

⁵³ Le 1^{er} juin 1831 (Circulaire n° 64) : "J'ai remarqué que la classe inférieure [celle des 'commençants'] renfermant toujours plusieurs sections, et le maître n'en faisant jamais lire qu'une seule à la fois, il résultait pour les enfants une perte de temps... Afin d'y remédier, j'ai ordonné qu'on imprime des tableaux de lecture: on les dispose autour de la classe, comme dans les écoles mutuelles, et des élèves sont chargés de faire lire un certain nombre de leurs petits camarades, sans préjudice de la leçon à donner par l'institutrice... Par ce moyen, il n'y a pas d'oisifs" (cité par Rigault, 1945, p. 12).

⁵⁴ "L'Assemblée des principaux Frères", réunie quelques jours pour légiférer pour tout l'Institut et éventuellement élire le Supérieur et ses Assistants, a été appelée "Chapitre général" par la Bulle d'Approbation (1725). Ce terme a été adopté par les Frères en 1734. En sont membres : le Supérieur général, ses Assistants et des délégués des Frères dont le nombre augmentera avec l'extension de l'Institut. Le Chapitre général se réunit normalement tous les 10 ans, écrit la Bulle (13°). Le 10e Chapitre général (1787), convoqué par le Frère Agathon, envisage la possibilité de recourir à une Assemblée moins nombreuse, "le Comité Général", dont les décisions seront provisoires jusqu'à leur examen par le Chapitre général suivant (LVIII). Le premier Comité Général convoqué est celui de 1834.

⁵⁵ Pourquoi un si long processus, alors que les éditions antérieures sont épuisées ? Le Frère Pedro Gil explique que modifier ainsi la *Conduite*, c'est toucher à la racine même de l'Institut : la question doit être réglée officiellement par les plus hautes instances.

"Modifier [la *Conduite*], alors qu'en 1811 on avait voulu reproduire le texte initial, était une grande audace à laquelle l'Institut ne pouvait s'aventurer sans de sérieuses garanties. Le Gouvernement de la Société [des Frères] était parfaitement conscient de sa signification : en réalité cette édition marquait le passage d'une école de structures à une école de contenus." (Gil, 1999, p. 197).

Les 19 membres du Comité général⁵⁶ sont les uns, membres de droit : le Supérieur général, ses 4 Assistants, le Procureur général et le Secrétaire du Régime ; les 12 autres sont élus : 6 Frères Directeurs de Maisons principales, parmi les 71 Directeurs de Maisons de 7 Frères “fondés” et plus ; et 6 Frères Anciens, parmi les 51 Frères ayant au moins 15 ans de profession perpétuelle. Les électeurs sont les seuls Frères d'école ayant fait profession perpétuelle. Ces Frères profès sont environ 600 : les deux tiers des 1.850 Frères n'ont donc pas ‘voix au Chapitre’ ! Le Corps de l'Institut s'exprime authentiquement à travers ceux qui se sont engagés à vie à “tenir ensemble et par association les Écoles gratuites” (*Formule des vœux* qui gardera les mots “Écoles gratuites” jusqu'en 1901)⁵⁷.

Rigault (1945, p. 138) présente cette Assemblée de 1834 en se référant aux Frères qui font le pont entre la période d'avant la Révolution et les générations nouvelles : le Frère Frumence, Vicaire général nommé en 1795 par le Pape à cause de la disparition du Frère Agathon, et qui s'est établi à Lyon depuis 1804 ; et le Frère Gerbaud, 6^e Supérieur général

⁵⁶ Les 7 membres de droit :

Frère Analet Constantin (1788-1838), Jurassien âgé de 46 ans, Assistant en 1822-30 ; Supérieur ;
 Frère Éloi Lafargue (1771-1847), Bordelais de 63 ans, Assistant (1816-47) ;
 Frère Philippe Bransiet (1792-1874), né en Haute-Loire, 42 ans, Assistant (1830-38), futur Supérieur ;
 Frère Abdon Dangien (1791-1858), né en Haute-Marne, 43 ans, Assistant (1830-58) ;
 Frère Jean-Chrysostome Rotival (1776-1855), né dans le Rhône, 57 ans, Assistant (1830-44) ;
 Frère Nicolas Sarrasin (1789-1857), Marseillais de 45 ans, Procureur (1822-36), Assistant (1837-57) ;
 Frère Maurice* Roux (1786-1835), né dans les Hautes-Alpes, âgé de 48 ans, Secrétaire du Régime.
 Les 6 Frères Directeurs de Maisons principales, sans doute dans l'ordre des suffrages obtenus :
 Frère Alphonse Goudet (1791-1876), 43 ans, Directeur à Bordeaux (1817-75)
 Frère Calixte Leduc (1797-1874), 37 ans, Directeur à Rouen (École normale) 1829-37 ;
 Frère Euloge Guyonneau (1784-1848), 50 ans, Directeur à Orléans ;
 Frère Apollinaire Céré (1786-1845), 48 ans, Directeur à Toulouse (1814-34) ;
 Frère Lambert Rouit-Ribeyre (1791-1859), 43 ans, Directeur à Lyon (1830-34) ;
 Frère Claude Boutheau (1783-1862), 51 ans, Directeur à Namur (1831-35).
 Les 6 Frères Anciens, avec leur résidence en 1834 :
 Frère Augustin Gambert (1778-1871), 1er novice de Lyon, 56 ans, Visiteur à Toulon ;
 Frère Contesté* Topin (1758-1840), 81 ans, entré dans l'Institut en 1775, résidant à Paris,
 Frère Fortuné Soclet (1787-1848), 47 ans, novice à Bordeaux, Directeur au Havre (1830-37) ;
 Frère Marie Bosquet (1784-1866), 50 ans, Directeur du Noviciat de Lyon (1831-39) ;
 Frère Joseph-Marie* Padovani (1772-1847), né près de Rome, 62 ans, Visiteur en Corse ;
 Frère Norbert Genevrier (1789-1842), né dans la Loire, 46 ans, résidant à Paris.
 (*Les 3 Frères marqués de l'* n'ont pas été membres du Chapitre de 1837*)

⁵⁷ N.E. Et, encore plus, jusqu'à 1966 au moins.

(1810-1822) élu par le Chapitre qui suit la mort du Frère Frumence. L'appréciation de Rigault sur cette assemblée de 19 Frères semble globalement fondée :

Elle comprit véritablement l'élite intellectuelle, en même temps que les plus hautes autorités morales de la Société lasallienne. [...] À part le Frère Conteste, vétéran des âges héroïques, c'étaient, dans l'ensemble, les représentants et les meilleurs modèles de la génération héritière des Frères Frumence et Gerbaud. La tradition lyonnaise du Frère Pigménion s'incarne dans le Frère Augustin ; la tradition toulousaine du Frère Bernardin, dans le Frère Joseph-Marie⁵⁸. Un Frère Claude, un Frère Apollinaire comptent déjà de longs et beaux états de services ; un Frère Alphonse s'est acquis, en Guyenne, une réputation qui ne cessera de grandir. Le Frère Calixte, directeur de l'école normale de Rouen, se trouve bien nettement désigné pour apporter à la discussion toute lumière, pour résumer ensuite les débats en substantielles formules : dès l'ouverture des séances, 25 octobre, il occupe la place de secrétaire. L'influence prépondérante appartient, dans ce cénacle, au Frère Philippe que le Frère Anaclet regarde comme son *alter ego*. Entre le Supérieur et l'Assistant il y a, en effet, non seulement, à peu de choses près, parité d'âge, mais égalité de talents, accord des vertus et des caractères, semblable droiture des pensées et largeur des vues ; Mathieu Bransiet possède, en outre, une certaine prestance : sa simplicité foncière, son rustique visage ne laissent pas d'exercer un pouvoir d'attraction (Rigault, 1945, p. 138).

La révision de la *Conduite* occupe 32 séances⁵⁹ à revoir le projet de texte

⁵⁸ Il s'agit en fait du Frère Giuseppe Maria qui apporte l'expérience des Frères d'Italie et de Corse et dont les Français ont francisé le nom : il sera envoyé à Rome en 1836 comme Vicaire général, chargé des Frères des États pontificaux. Rigault a pensé à un autre Frère Joseph-Marie, Joseph Bardou, mais qui est mort le 20/10/1829.

⁵⁹ C'est ce que nous apprend la notice nécrologique du Frère Alphonse. On ne sait pas si les Frères du Comité ont parlé entre eux de la semaine du 9 au 15 avril 1834 où les ouvriers de la soie (les canuts) cherchent à occuper le centre la ville de Lyon puis se défendent contre l'armée : le projet de loi sur les associations leur interdisait de s'associer pour discuter avec un patron d'un salaire décent, qui leur permette de vivre, eux et leur famille ; les ouvriers de Paris s'insurgent à leur tour, provoquant une répression brutale de l'armée, avec une "bavure", le massacre de la rue Transnonain, le 14 avril, immortalisé par un tableau qui figure maintenant dans les manuels d'Histoire de France. Bien sûr, les 19 membres du Comité n'étaient pas là pour en parler, mais la démarche pédagogique peut-elle s'abstraire de ce signe qu'existe une nouvelle classe de pauvres, les "sous-prolétaires" des grandes villes de la première industrialisation ? (cf. Six Jean-François, *Un prêtre, Antoine Chevrier, fondateur du Prado*. Seuil, Paris, 1965, pp. 24-25).

établi par le Frère Analet et ses Assistants. Le fruit de son travail a été publié en 1837,⁶⁰ en peu d'exemplaires, semble-t-il, sans doute destinés aux 39 membres du Chapitre général de juillet 1837 (17 étaient membres du Comité de 1834). Voici le premier arrêté du Chapitre des 10-18 juillet 1837 :

Le Chapitre approuve les décisions prises par le Comité tenu en octobre 1834, relativement à l'introduction dans nos écoles du dessin linéaire, de l'histoire et de la géographie ; il approuve aussi la nouvelle édition de la Conduite des Écoles, mais il apporte quelques modifications au Règlement journalier contenu dans cet ouvrage. Il approuve également les autres arrêtés de ce Comité (*Chapitres généraux de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes ; Historique et décisions*. Paris 1902, p. 75).

L'édition de 1838 sera réimprimée sans modification en 1849, 1850, 1852, 1853, 1856 (plus 2 autres éditions sans date) : cette longévité vaut la peine de s'arrêter à sa préface et à ses innovations.

LE PROGRÈS PÉDAGOGIQUE DANS LA FORCE DE L'ASSOCIATION

“Une des plus utiles découvertes de l'esprit humain”

Jusqu'alors, les éditions de la Conduite se contentaient de reproduire, en l'abrégeant à peine, la Préface de l'auteur de 1720. **La Préface de 1838**, d'une tout autre facture, nous propose l'affirmation du **rôle historique du Fondateur des Frères** (même s'il n'est pas le premier à utiliser le mode simultané, c'est lui qui l'a fait appliquer dans l'enseignement élémentaire) et une profession de foi dans **la force de l'association** :

⁶⁰ C'est seulement en la comparant avec l'édition de 1838 que l'on découvre que l'édition de 1837 est le travail du Comité général de 1834 (ces deux éditions sont chez Jh. Moronval, à Paris). Il n'y a pratiquement pas de différence dans le texte de la *Conduite* entre l'édition de 1837 et celle de 1838.

Curieusement, dans son étude sur les éditions de la *Conduite des Écoles* de 1720 à 1965, le Frère Secondino Scaglione (*Rivista lasalliana*, anno LVIII, 1991, N. 3, p. 162) écrit sur celle de 1837 : “Ripropono la edizione del 1828 con qualche leggera modifica e correzione denunciata nel titolo e giustificata nelle prefazione fuori testo che riporta le ragioni delle mutazioni introdotte.” Dans l'exemplaire que j'utilise, la préface reprend celle de 1720 et ne parle pas de modifications. Ce que dit l'article sur les modifications apportées en 1838 s'appliquerait aussi intégralement à mon exemplaire de 1837. Y aurait-il eu deux éditions différentes en 1837 ?

Ses méditations assidues et la force de son génie lui [M. de La Salle] firent inventer le MODE SIMULTANÉ, qui sera de tous les temps une des plus utiles découvertes de l'esprit humain. Les disciples de M. DE LA SALLE [...] n'ont rien négligé pour améliorer leur méthode d'enseignement : ne faisant qu'un même corps et en se proposant tous une même fin, ils ont eu soin de se communiquer les uns aux autres leurs découvertes que l'exercice de leurs fonctions leur permettait de faire. Ces découvertes, soumises à de nouvelles épreuves, furent ensuite insérées dans les éditions subséquentes de la Conduite, qui finit par renfermer le système le plus complet d'Enseignement élémentaire SIMULTANÉ (pages II-III).

La note de la p. II souligne **ce qui fait l'originalité et la valeur de la méthode des Frères** :

Quatre méthodes, ou modes, se partagent aujourd'hui le domaine de l'Enseignement primaire : la méthode Individuelle, la Simultanée, la Mutuelle et la Simultanée-Mutuelle. [...] La méthode Simultanée-Mutuelle joignant aux avantages de la méthode purement simultanée, celui d'occuper plus sûrement et plus utilement les élèves, peut avoir de très bons résultats ; c'est le mode qu'indique la présente Conduite pour toutes les leçons qui en sont susceptibles.

Et voici présenté **le travail du Comité général** :

Les progrès faits en France par l'Enseignement primaire ayant introduit quelques nouvelles spécialités dans l'Enseignement primaire, les principaux Frères de l'Institut furent convoqués en Comité général au mois d'août 1834, pour être consultés sur la question de savoir si l'Institut devait adopter l'Enseignement de ces nouvelles branches.

Le Comité décida que l'enseignement de ces nouvelles spécialités serait introduit dans les classes, et que la manière de les enseigner serait insérée dans la nouvelle édition de la Conduite que le Régime soumit à son examen.

Le Chapitre tenu en juillet 1837 approuva la décision du Comité et adopta le travail du Régime, moyennant quelques légères modifications.

C'est cette nouvelle édition, revue, corrigée et approuvée par le Chapitre, que nous publions aujourd'hui. [...] (p. III-IV).

“Afin que les écoles chrétiennes ne soient en rien inférieures aux autres”

La répartition du temps consacré aux diverses matières, prévue en 1834 pour deux classes, est modifiée par le Chapitre de 1837 pour s'appliquer

aux écoles à trois classes (Règlement journalier), comme le faisait l'édition de 1828, mais ici en introduisant des matières nouvelles. Il est rappelé que ces matières ne conviennent qu'**aux enfants qui sont assez avancés dans les autres branches de l'enseignement**. Et cela amène à parler des élèves de la "section d'Honneur" :

Dans les grandes classes [celles des élèves les plus âgés], on en formera une quatrième [section], sous le nom de *section d'Honneur* ; qui comprendra les élèves les plus capables (Au bas de la p. 19).

Pour ce qui concerne le contenu de la Conduite, la nouveauté consiste d'abord dans son plan, à partir du Chap. IV : Objets de l'Enseignement, qui *ne limite plus le travail des Frères aux techniques de base*,

...les connaissances à l'usage de la vie, comme la Lecture, l'Écriture, l'Orthographe et l'Arithmétique ; ils enseigneront aussi l'Histoire, la Géographie et le Dessin linéaire aux enfants qui seront assez avancés dans les autres branches de l'enseignement, surtout dans les localités où les autorités le demanderont, afin que les Écoles Chrétiennes ne soient en rien inférieures aux autres (p. 15).

Que les Écoles Chrétiennes ne soient en rien inférieures aux autres : voilà un **objectif d'excellence** qui pèsera lourd dans la suite des années, avec les risques que fait courir la concurrence entre les établissements. *Où les autorités le demanderont* : voilà la marque du rôle que l'administration publique commence à jouer dans l'école.

Le Comité n'a rien écrit sur les *Notions de sciences physiques et d'histoire naturelle applicables aux usages de la vie*, qui figurent parmi les matières facultatives. On n'en est pas encore aux méthodes inductives.

Notons que le *chant*, dont parlent les circulaires d'application de la loi Guizot, n'est pas signalé dans la Conduite approuvée en 1837, alors même que les classes de chant font partie des éléments qui assurent le renom des écoles. À preuve, le *Manuel des Institutions et Œuvres de Charité de Paris*. Paris, Poussielgue-Rusand, rue Hautefeuille, n. 9 (seconde édition), signale, à propos de chacune des "Écoles chrétiennes de Frères", qu'il y a une "classe de chant dans chaque école" de quartier, ou "classe de chant 3 fois par semaine" (p. 29-42). Dans la *Conduite* de 1837, comme déjà en 1828, le chant figure seulement à **propos du catéchisme** :

Comme la plupart des enfants aiment à chanter et à répéter les airs qu'ils ont entendu, il faut leur apprendre des Cantiques spirituels qui, en leur donnant la satisfaction du chant, puissent les instruire des vérités de la religion, et leur inspirer une grande horreur des chansons impures (Article VII : *Du chant des Cantiques*, p. 104).

Déjà au XVI^e siècle, Calvin, convaincu que “la musique était propre d'émouvoir et enflammer le cœur des hommes”, insistait sur l'utilité des chants religieux “pour lutter contre les chansons déshonnêtes et impudiques” (cité dans *Les Chants du Pèlerin* N° 10. Genève 2001, p. 21).

Comme le fait remarquer le Frère Pedro Gil (1999, p. 199), à l'exception du Frère Calixte, Directeur depuis 1829 de l'École normale publique de la Seine-Inférieure à Rouen (où il enseigne aussi la méthode mutuelle), les membres du Comité de 1834 n'ont pratiqué que l'enseignement élémentaire : leur incorporation à l'Université les y a maintenus. Les timides débuts du Pensionnat de Béziers (créé en 1831 avec 18 élèves) n'ont pas encore réactivé dans l'Institut le dynamisme des pensionnats qu'on trouvera plus tard. Le Comité général n'a donc traité que de l'enseignement primaire, sans pourtant se limiter aux contenus et méthodes : la troisième partie de la *Conduite* lui demandait de réviser ce qui concernait la formation des jeunes Maîtres. Le Comité a allégé un peu cette 3^e partie, pour rendre plus opérationnelle cette formation, qui se fait encore essentiellement pendant le Noviciat (il y a une douzaine de Noviciats en 1833, et la formation est autant pédagogique que spirituelle).

Surtout, il a perçu le besoin de trouver de nouvelles recrues en accueillant des vocations possibles de jeunes, ce qui permettra d'**allonger la formation initiale des Frères**. L'avenir de l'école lasallienne passe par la formation de ses maîtres et ce, avant même le Noviciat. En voici la résolution :

X. Le Comité arrête à l'unanimité qu'il sera établi en différentes maisons de notre Institut une école de Noviciat préparatoire, où les jeunes gens qui donnent quelques marques de vocation à l'état religieux seront reçus dès l'âge de treize ans. Ces élèves y passeront environ deux ans, puis ils seront admis aux Noviciats ordinaires. Un règlement sera dressé de ce Petit-Noviciat (*Chapitres généraux de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes ; Historique et décisions*. Paris, 1902, p. 73).

Sans attendre l'approbation du Chapitre général de 1837, le Frère Anaclét, dès 1835, ouvre le Petit-Noviciat dans la Maison-Mère du Faubourg Saint-Martin. Le Chapitre de 1837, quant à lui, pousse plus loin ce souci de la formation : il souhaite la création de maisons d'études, à l'image des Scolasticats d'avant la Révolution, d'autant que l'examen du Brevet, auquel sont désormais astreints les nouveaux Directeurs d'écoles, pourra s'étendre à toutes les matières nouvelles, y compris la musique (Arrêté IV).

“Le Maître pourra faire quelques observations qui serviront d'explication”

Il est temps de s'interroger sur la manière d'enseigner les nouvelles spécialités : ce sont encore “des leçons de mémoire” (chapitre V). Mais le titre que la *Conduite* de 1837 donne à son article IV est significatif : “Nécessité d'expliquer les Leçons, et manière de la faire” :

La plupart des enfants sont doués d'une mémoire heureuse ; un bon Maître doit la leur faire cultiver par l'étude journalière des diverses branches de l'enseignement ; mais comme une simple étude littérale serait presque inutile à des enfants peu accoutumés à réfléchir, il sera très avantageux que le Maître, en leur fixant la leçon mensuelle, leur en donne quelques explications, en attendant qu'il puisse, par les applications journalières, entrer dans de plus longs détails (CE, 1987, pages 22-23).

Cette manière d'enseigner est finalement très nouvelle⁶¹, même si l'expression était utilisée auparavant (CE 4,10,4 ; 9,4,7) pour de simples

⁶¹ Le Frère Pedro Gil note la nouveauté que cela introduit : “Signalons seulement une autre conséquence du changement, toujours dans le domaine du ministère éducatif : l'importance qu'aura désormais l'explication orale du maître et la modification du type de travail des élèves. Pour le comprendre, il suffira de rappeler que dans le régime antérieur le Frère ne devait pratiquement pas parler en classe. Son travail principal consistait à maintenir l'attention de l'élève graduellement concentrée sur les phases de l'apprentissage des éléments structuraux. Plus qu'expliquer, il maintenait l'ordre. Maintenant, en plus, il devra utiliser de nouvelles unités de temps à expliquer les contenus des nouvelles ‘disciplines’” (Gil, 1999, p. 203).

Un ajout dans la seconde partie de la *Conduite* de 1837 est significatif à cet égard, à propos *Du soin que le Maître doit avoir de faire observer l'ordre et le silence dans la Classe* (article IV) :

“Le Maître ne parlera ordinairement que dans quatre occasions : 1° pendant la lecture, lorsqu'après avoir fait signe à plusieurs écoliers de reprendre ce qu'un autre aura mal dit, aucun n'aura pu le faire ; 2° dans les Catéchismes ; 3° dans l'examen et dans les réflexions qui se font pendant les Prières ; 4° [et c'est l'ajout] dans les leçons qui demandent des explications.” (cf. CE 11,3,9).

explications de mots. Comme aussi la possibilité, pour les élèves, de chercher dans leur manuel **“l'éclaircissement de certains faits qu'ils voudraient connaître plus en détail.”** Et nous avons du mal à nous rendre compte ce que cela implique comme changement dans la démarche pédagogique : pour éviter tout psittacisme⁶², le maître doit expliquer les leçons et l'élève est invité à chercher dans ses livres. Ce ne sont pas toujours des cours, mais il peut y avoir des explications bien organisées.

Explication de l'Histoire : [...] On fera réciter l'Abrégé de l'Histoire Sainte, ensuite [1838 ajoute : le précis de] l'Histoire de France, aux enfants qui seront suffisamment avancés dans les autres branches de l'enseignement qui doivent précéder. Ils pourront lire les autres parties du volume pour l'éclaircissement de certains faits qu'ils voudraient connaître plus en détail. Le vendredi, on fera lire la leçon mensuelle que les élèves de la troisième et de la quatrième section doivent réciter durant ce mois, et le Maître pourra faire quelques observations qui serviront d'explication” (CE, 1837, pages 25-26).

Explication du Dessin linéaire : Le mardi après-midi, au lieu de faire l'Arithmétique, on expliquera les principes Géométriques ou de Dessin linéaire ; et pour cet effet, les enfants qui ont cette leçon mensuelle à réciter se placeront devant le tableau noir par ordre de capacité, et le Maître leur donnera les explications des figures qui doivent faire l'objet de cette leçon. Les figures doivent être tracées d'avance” (*id.*, p. 26).

Il y a aussi des *concours*, groupe de questions que les élèves se posent les uns aux autres : pratique qui met en jeu des “répétiteurs” (on ne peut les appeler “moniteurs”, puisque le terme est utilisé par l'école mutuelle !).

Remarques. Pendant cet exercice, des Répétiteurs exerceront les élèves, qui ne réciteront ni la Géographie, ni les principes géométriques, à répondre aux concours placés à la suite de la Géographie et de la Géométrie appliquée au Dessin linéaire, en usage dans les Écoles Chrétiennes. Les cartes géographiques et les tableaux contenant les premières figures de Géométrie seront placés alternativement devant ces élèves (*id.*, p. 27).

La *Conduite*, revue par le Comité général de 1834, ne demande pas seulement de faire utiliser le calcul décimal : elle demande positivement **des leçons publiques sur le système métrique** :

⁶² N.E. Il se réfère à une méthode d'enseignement basée uniquement sur l'exercice de la mémoire verbale.

Le Maître donnera de temps en temps des leçons publiques sur le système métrique, en expliquera la formation, faisant connaître la valeur et la signification des mots déci, centi, milli, de la série descendante ; et de ceux-ci, déca, hecto, kilo, myria, de la série ascendante (id., p. 61-62).

QUELQUES DIMENSIONS DE L'ÉDUCATION

“L'émulation est l'âme de l'avancement”

L'édition 1837 de la *Conduite* introduit, page 64, le chapitre XIII “De l'émulation” qui commence ainsi :

L'émulation est l'âme de l'avancement ; sans elle, tout languit dans une classe, et les dispositions les plus heureuses deviennent inutiles ; elle seule rend les progrès sensibles, et supplée au peu de temps que l'on a pour former les enfants aux connaissances nécessaires. On ne négligera donc aucun des moyens que le zèle et l'expérience pourront suggérer pour l'exciter parmi les élèves, sans cependant provoquer en eux ni la jalousie, ni l'orgueil (CE, 1837, pages 64-65).

Sans provoquer en eux ni jalousie ni orgueil. Les membres du Comité veulent éviter que l'émulation tourne à la rivalité. De même, ils cherchent à combattre la nécessité de punir, par l'utilisation judicieuse de certaines récompenses. Aussi le chapitre XIV, *Des récompenses*, complète-t-il une réflexion, sur l’*Usage des Privilèges*, qui figurait dans l'édition de 1828 :

Que de punitions n'évitera-t-on pas par ce moyen ? Combien d'enfants qui se comporteront bien, et qui, dans une défense générale, se seront oubliés pour un moment ! La justice qui les soumet à la peine portée n'est point blessée, dès que ces écoliers, qu'on ne punirait qu'à regret, se trouvent pourvus de quelques Privilèges, au moyen desquels ils satisferont pour leurs fautes.

[Et voici l'ajout :] De quelle utilité ne seront-ils pas aussi pour exciter une noble émulation parmi les enfants ? Les parents mêmes y prendront intérêt (CE, 1837 p. 77).

En écho, on trouve une réflexion à la fin de l'article IV sur *les Pensums* :

Au reste, toute l'attention du Maître ne doit pas se porter à relever toutes les fautes des écoliers ; il doit bien plus s'appliquer à les récompenser quand ils le méritent. Il en a tant les moyens ! Un simple coup d'œil de satisfaction est capable de ranimer le courage et de faire plus de fruit dans

une école qu'un grand nombre de punitions et de pénitences. Une parole d'encouragement porte la jubilation dans de tendres cœurs, qui seraient comprimés et abattus par un air rebutant. Quel plaisir pour un bon cœur de trouver un moyen si facile d'éviter les punitions, et de faire faire en même temps le devoir ! (CE, 1837 p. 149).

Cette insistance sur l'émulation et les pensums est à mettre en parallèle avec le souci d'une **forte diminution des châtimens corporels** : c'est sans doute l'influence du Frère Philippe qui, pendant tout son généralat, travaillera à faire disparaître tout châtiment afflictif. L'édition de 1837 n'emploie pas le terme de "fêrule", même s'il en décrit l'usage réservé aux cas où les autres moyens ont échoué à retenir les enfants dans leur devoir. Dans la 2^e partie de la Conduite, le "Chapitre IV : Moyens disciplinaires" donne d'entrée de jeu une perspective qui vise à faire partager l'expérience des meilleurs éducateurs :

L'expérience fournit plusieurs moyens très efficaces pour diminuer le nombre des punitions afflictives ; un bon Maître les étudiera avec soin et s'en servira avec avantage : c'est en mettant ces moyens en pratique qu'un grand nombre de Maîtres, même des petites classes, ont entièrement supprimé ces sortes de corrections (CE, 1837 p. 139).

"En faire des hommes qui sachent vivre avec honneur"

La Pédagogie lasallienne ne se limite pas à l'enseignement et à la qualité de la vie scolaire. La seconde partie de la *Conduite* introduit désormais un chapitre XVIII *Du soin que les Maîtres doivent avoir d'enseigner l'honnêteté et la civilité aux enfants* (p. 104). Jusqu'alors, on ne parlait de "Civilité" qu'à propos de la lecture (CE 3,9), en vue de se préparer à lire des textes manuscrits : elle ne faisait pas l'objet d'une formation proprement dite. De même, on veillait à ce que les enfants se comportent bien dans la rue (CE 1,1,4). Maintenant, c'est une attention constante à la manière de se comporter en société qui est requise. Et **nous connaissons les mêmes problèmes éducatifs** : incivilités, tags...

Un Maître zélé s'appliquera soigneusement à faire pratiquer à ses écoliers les règles de la Civilité chrétienne, non pour leur enseigner la mondanité, mais pour en faire des hommes qui sachent vivre avec honneur et se faire estimer dans la société. Il réformera en eux tout ce qui sera répréhensible dans leurs manières, leur apprendra comment ils doivent saluer, interroger, répondre,

etc., encore plus par la pratique que par des explications, se contentant de les reprendre à mesure qu'ils feront des fautes contre la civilité.

Il tâchera de leur servir lui-même de modèle [...] ; il exigera, mais d'une manière engageante, que les écoliers le saluent toutes les fois qu'ils passeront devant lui, et qu'ils lui parlent toujours debout et découverts, et en termes respectueux ; il leur inspirera le même respect pour les autres Frères, les personnes avec lesquelles ils auront des rapports, etc.

[...] Les enfants étant portés naturellement à se quereller, à se donner des sobriquets, à insulter les passants, on leur inspirera un grand éloignement pour toutes ces grossièretés, ainsi que pour l'inclination qu'ils ont à écrire ou à faire des figures sur les vitres, les portes, les murailles, etc., soit dans l'École, soit ailleurs (p. 105-106)⁶³

DES LIMITES DANS L'ÉLAN SPIRITUEL

“Que pourrions-nous y voir [dans le monde] qui ne soit pour nous un sujet de chute et de scandale ?”

S'il y a une orientation éducative qui prend en compte bien des aspects de la vie du monde, un mouvement semblable ne s'est pas produit dans la démarche spirituelle proposée aux Frères. La circulaire du 28 décembre 1838, publiée peu après la mort du Frère Anaclet, porte largement sur *les principaux devoirs de l'état religieux* : à part le mot “emploi” (“on parle des emplois qu'on a exercés”), rien ne se rapporte au ministère du Frère. Le Supérieur insiste sur la modestie des yeux :

Eh ! Qu'avons-nous à voir dans le monde, nos très chers Frères, qui puisse nous porter à Dieu ? Ou plutôt, que pourrions-nous y voir qui ne soit pour nous un objet de chute et de scandale ? Malheur au Religieux imprudent qui a la témérité de promener ses regards sur toutes sortes d'objets... (Circulaire 28/12/1838, p. 158)

Les Frères “comprennent que le monde n'est pas le lieu de la révélation de Dieu” (Gil, 1999, p. 205). Certes, le “monde” dont parle la Circulaire est

⁶³ Le Maître doit savoir entrer dans les détails : “Les Maîtres recommanderont beaucoup à leurs écoliers de ne point faire dans les rues, encore moins près des églises, leurs nécessités naturelles, comme étant une chose opposée à la pudeur et à la modestie, et les avertiront d'aller pour cela en des lieux où ils ne puissent être aperçus” (p.106-107). C'est la pudeur qui est invoquée, et non l'hygiène ni le respect des autres et du cadre de vie !

compris dans un sens différent de celui qu'étudient les sciences. Mais il faut bien constater que les ouvertures pédagogiques du Comité général de 1834 n'ont pas leur correspondant au niveau spirituel. À terme, **ce décalage peut être nuisible à l'unité de la vie** de l'éducateur lasallien. Pour les Frères de la première moitié du XIX^e siècle, le dommage ne semble pas grave : leurs conditions de vie, aussi modestes, voire misérables, que celles des jeunes qu'ils accueilleraient dans leurs écoles gratuites, leur faisaient comprendre les besoins de ce monde populaire des villes, et leur association leur permettait d'y répondre de façon coordonnée.

CONCLUSION

Le Comité général a-t-il marqué "le début d'une ère nouvelle" dont parle Georges Rigault (1945, p. 137) ? Oui, peut-on dire, au sens où il élargit les tâches que doit remplir le Frère qui enseigne dans la grande classe, auprès des élèves de la section d'honneur : ce sont eux, bientôt qui constitueront des herbiers, des collections pour un musée scolaire ; mais les maîtres des petites classes ne sont pas encore amenés à développer le contenu de leur enseignement, ni leur méthodologie.

Tous, néanmoins, sont concernés par le bon usage de l'émulation, par l'appel à l'abandon des châtimens corporels, par la formation à la civilité, ainsi que par quelques emprunts à la méthode mutuelle. Il faudra plus de temps pour que, par quelques années passées dans un pensionnat, la poursuite de leurs études au contact de Frères expérimentés leur ouvre des horizons nouveaux et les rende plus aptes à prendre davantage de responsabilités. Ce seront souvent ceux qui partiront à l'étranger qui manifesteront une adaptabilité, moins visible chez ceux qui restent en métropole.

On peut regretter que le Comité, qui a mieux structuré ce qui concerne le catéchisme, n'ait pas envisagé de façon neuve l'éducation de la foi. Ce qui est ajouté à 1828 concerne le soin d'apprendre aux élèves à se confesser (p. 100) et *le Mémorial* (p. 101-103) : il s'agit là d'un carnet du Frère qui note régulièrement le niveau de connaissance de chacun de ses élèves sur les principales vérités de la foi chrétienne et la qualité de sa conduite. "Par ce moyen, un Maître pourra en tout temps se rendre compte de l'état spirituel de son troupeau" (p. 103).

Au fond, l'apport majeur de ce Comité, au niveau pédagogique, c'est la perception fondée que l'Institut, grâce à la mise en réseau de l'expérience des Frères, est maintenant en possession d'une méthode qui sera bientôt reconnue comme la meilleure. Pour les années qui viennent, c'est un facteur de cohésion et la capacité d'une grande expansion de l'Institut.

Cependant, comme nous l'avons noté, la méditation des Frères ne sera guère dirigée vers la recherche des signes de Dieu dans ce monde, à cause d'un déficit – fréquent chez tant de leurs contemporains – d'une théologie de l'Incarnation qui leur permette de prendre en compte la naissance d'une nouvelle humanité en marge de l'Église.

Chapitre 8 - LA PÉDAGOGIE LASALLIENNE ET LA QUESTION DU LATIN : QUAND LA LOI N'EST PAS ADAPTÉE À LA VIE

Peter Killeen fsc

Cet essai est une réflexion sur un épisode controversé de l'histoire des Frères des Écoles Chrétiennes aux États-Unis d'Amérique que l'on nomma *La question du latin*. La controverse débuta en 1853 et dura jusqu'en 1923. Afin d'établir le contexte de l'histoire de *La question du latin*, il est nécessaire d'abord de donner certaines informations sur le statut de la langue latine dans l'Institut à son origine. Ici, l'essai rappelle les moments significatifs du long drame de La question du latin et conclut par une réflexion sur les liens entre *La question du latin* et la Pédagogie lasallienne.

Trois aspects de la Pédagogie lasallienne - ses destinataires, son programme, et la communauté des Frères - sont particulièrement pertinents en lien avec *La question du latin*. L'étude de *La question du latin*, nous espérons, stimulera la réflexion sur la Pédagogie lasallienne contemporaine, qui cherche sans cesse à se renouveler au service des jeunes de l'Église et du monde.

LE LATIN ET L'INSTITUT À SES DÉBUTS

En 1690 de La Salle envoya le Frère Henri L'Heureux à la Sorbonne, à Paris, pour étudier en vue de la prêtrise, dans l'espoir que le Frère Henri deviendrait un jour Supérieur de l'Institut naissant. Quand le Frère Henri L'Heureux mourut peu de temps avant d'être ordonné prêtre, de La Salle y vit un signe de Dieu qui voulait que l'Institut soit composé uniquement de Frères religieux laïcs, de ne jamais permettre à un prêtre d'entrer dans ses rangs, ni de permettre aux Frères de recevoir l'ordination au sacerdoce⁶⁴.

⁶⁴ L'Église, le Peuple de Dieu, est composé de la hiérarchie, du laïc et des consacrés. La hiérarchie est formée par ceux qui ont été ordonnés – diacres, prêtres et évêques – et la hiérarchie est chargée de la tâche d'enseigner, sanctifier, et gouverner l'Église au nom de Jésus et par sa puissance. Les laïcs par-

À cause du lien intime entre le latin et le sacerdoce, notre Fondateur a inclus les interdictions suivantes contre le latin dans la *Règle* des Frères.

Les Frères qui auront appris la langue latine n'en feront aucun usage dès qu'ils seront entrés dans la Société et ils s'y comporteront comme s'ils ne la savaient pas, ainsi il ne sera pas permis à aucun Frère d'enseigner la langue latine à qui que ce soit, soit dans la maison soit dehors. Il ne sera pas même permis à aucun de lire aucun livre latin ni de dire un seul mot de latin sans une nécessité absolue et indispensable et par ordre du Frère Directeur, lors par exemple qu'il se présentera quelque occasion de parler à un étranger qui ne saura pas la langue vulgaire et qui saura la latine. Il n'y aura dans aucune des maisons de l'Institut aucun livre purement latin sinon des livres d'offices. Il n'y en aura même aucun qui puisse servir à apprendre la langue latine, et s'il y en a de latins traduits en langue vulgaire ou le latin soit d'un côté et le vulgaire de l'autre, il ne sera permis de les lire (excepté dans une lecture publique) qu'à ceux qui auront l'âge de trente ans et en qui on ne remarquera aucune affection pour le latin et ils n'y liront que le vulgaire (RFD, 2002, p. 96 ; CL 25, p. 93).

La logique de cette interdiction, insérée dans la *Règle*, était triple. La Salle et les premiers Frères pensaient que les études classiques, dont le latin faisait partie, était (1) inutile dans leur vocation de maîtres d'école primaire, (2) une tentation possible vers le sacerdoce, et (3) une distraction dans la vie de prière communautaire et dans la préparation de la classe⁶⁵.

Pour obtenir une compréhension véritable du rôle du latin dans la vie du début de l'Institut, il est important de dire que, malgré les mots forts des articles ci-dessus de la *Règle*, le latin n'était pas complètement interdit aux premiers Frères. Ceci aurait été impossible car le latin était la langue de la messe et la langue de beaucoup de prières communautaires des Frères.

tipicent au rôle sacerdotal, prophétique et royal du Christ et sont chargés d'apporter l'Évangile sur la « place » (c'est-à-dire au monde séculier). La vie consacrée est formée de ceux qui professent les conseils évangéliques de pauvreté, chasteté et obéissance et elle attire des membres à la fois de la hiérarchie (ceux qui sont ordonnés) et du laïc (non ordonnés). Tout en appartenant à l'appellation « vie consacrée », les Frères des Écoles Chrétiennes n'acceptent que des membres du laïc (mais pas de la hiérarchie). Les Frères n'ont pas de membres qui appartiennent à la hiérarchie : pas de diacres, pas de prêtres et pas d'évêques. C'est dans ce sens que les Frères sont connus comme des religieux laïcs (« religieux » vient de vie religieuse qui est numériquement le type le plus important de la vie consacrée) cf. Le catéchisme de l'Église catholique. 873.

⁶⁵ « Mémoire sur l'habit » (RFD, 2002, p. 183; CL 11, pages. 349-354).

Nous lisons dans la *Règle* de 1705 que les Frères peuvent étudier le latin après avoir assisté à la Messe du matin :

À six heures on assistera à la sainte messe. Depuis la sainte messe jusqu'à sept heures un quart les Frères s'occuperont à l'écriture ou à la lecture du français ou du latin ou des lettres écrites à la main pour s'y perfectionner selon qu'il sera réglé par le Frère Directeur et selon l'ordre qu'il en aura reçu du Frère Supérieur de l'Institut (RFD 27.9, p. 98).

Malgré le manque total de clarté de cette recommandation par rapport au rôle du latin après la messe, il est certain que l'étude du latin par les Frères était limitée à la compréhension de la lecture, pour pouvoir aider les Frères à bien participer à la messe et à leur prière communautaire. Ils n'avaient pas besoin de plus de qualification en latin que celle requise par la compréhension de la lecture des textes de la messe et de la prière communautaire.

La *Règle* de 1705 montre que les Frères n'avaient pas l'interdiction complète d'enseigner le latin. Les Frères enseignaient aux élèves qui avaient déjà maîtrisé le français à lire le latin suffisamment bien pour faciliter leur participation aux offices⁶⁶. La *Règle* de 1705 dit que : « Ils apprendront à lire aux écoliers 1. Le français, 2. Le latin, 3. Les lettres écrites à la main et à écrire » (RDF, 7.4, p. 36).

Bien que les Frères fussent autorisés à étudier et enseigner le latin à un degré limité, il n'en reste pas moins que l'Institut a volontairement limité l'étude du latin. Ainsi, la Pédagogie lasallienne, notre « façon » de conduire les écoles, était partiellement définie par le rôle limité que le latin jouait dans nos Institutions éducatives⁶⁷. Les fortes interdictions contre le latin restèrent dans notre *Règle* pendant plus de 200 ans jusqu'en 1923, quand le Pape Pie XI nous demanda de changer cette pratique. Ce changement

⁶⁶ Cf. Notes to the Introduction à The Conduct of Christian Schools, 1996, p.272.

⁶⁷ Notre autocensure du latin a provoqué le développement d'un programme Pédagogique lasallien qui était différent de l'éducation libérale traditionnelle. Par exemple, en France l'Institut a produit le premier enseignement systématique de l'agriculture et de la viticulture. En Belgique la Pédagogie lasallienne a contribué au développement des écoles Saint Luc, où architectes et artisans étaient formés à la construction et à la décoration des églises gothiques. En Allemagne nous pouvons aussi citer la contribution de la Pédagogie lasallienne au développement des méthodes commerciales. Je remercie le Frère Gerard Rummery pour cette information.

inspiré par le pape a été accéléré par une période dramatique de l'histoire de l'Institut impliquant ce que l'on appelle *La question du latin*.

DÉVELOPPEMENT D'UN DRAME

La question du latin fut véritablement un drame. Elle opposa beaucoup de Frères américains et la majorité de l'Épiscopat américain aux Frères Supérieurs français et au Saint-Siège⁶⁸. Elle justifia l'attention de plusieurs Chapitres généraux. Elle attira l'attention de journaux américains et européens importants, du Ministère de l'Éducation des États-Unis et du Secrétariat d'État des États-Unis et elle a suscité une rivalité entre la branche américaine de l'Institut et la Société de Jésus. Elle a conduit à l'exil nombre de Frères américains importants. De plus elle ne fut réglée que par un acte du Saint-Père.

À la base, la question du latin était une controverse centrée – surtout mais non exclusivement – sur la façon de mieux préserver et favoriser un aspect constant de la Pédagogie lasallienne, à savoir celui de diriger nos efforts éducatifs vers les pauvres et la classe ouvrière. En Europe, l'étude des classiques – la littérature et les langues latine et grecque – était associée à l'éducation supérieure, considérée du domaine de l'érudition, et était particulièrement liée aux écoles pour la classe supérieure. Le Supérieur général des Frères – tous furent français jusqu'en 1966 – et ses assistants à Paris voulaient à juste titre favoriser l'unité parmi les Frères. Ils pensaient qu'en enseignant le latin, les Frères des États-Unis favoriseraient une division dans l'Institut entre les classiques hautement spécialisés d'une part et les Frères enseignant des matières communes dans les écoles paroissiales élémentaires d'autre part. À l'époque de la question du latin nos Supérieurs français étaient préoccupés car ils jugeaient que l'enseignement du latin et le développement d'institutions d'études supérieures aux États-Unis détourneraient les Frères américains de l'effort éducatif en faveur des pauvres et de la classe ouvrière.

⁶⁸ Tous les Supérieurs généraux Frères furent français jusqu'en 1966. La Maison généralice (centre administratif) des Frères était située à Paris jusqu'à ce qu'elle soit transférée à Lembecq-les-Hal, en Belgique au début du XX^e siècle. La Maison généralice resta en Belgique jusqu'en 1936 date à laquelle elle fut transférée à Rome, où elle se trouve actuellement.

De leur côté, les Frères américains arguaient que l'enseignement du latin ne mettrait pas en danger notre mission envers les pauvres et la classe ouvrière. Les Frères américains firent remarquer qu'aux États-Unis l'étude du latin n'était pas réservée aux écoles de riches, et que l'étude des classiques n'était pas sélective et bourgeoise. Les collèges (décernant des diplômes) et les académies (n'en décernant pas) des Frères aux États-Unis où le latin était enseigné n'étaient qu'une petite partie de la mission globale des Frères. En 1897 les Frères enseignaient environ 20 000 élèves dans les écoles paroissiales élémentaires, 4000 orphelins et seulement 1000 étudiants dans les collèges et académies où l'enseignement classique se faisait (Battersby, 1967, p. 79). Les Frères américains pensaient que leurs Institutions d'études supérieures, qui demandaient une faible contribution financière, étaient comparables aux internats techniques payants dirigés par les Frères en Europe. Les deux types d'écoles servaient les classes moyennes et apportaient d'importantes ressources aux Frères de l'ensemble de la mission.

La situation commença en 1853 lorsque l'archevêque de Saint-Louis demanda que l'académie des Frères de cette ville inclue le latin et le grec au programme pour que quelques jeunes qui avaient exprimé leur intérêt pour le sacerdoce, puissent être préparés à entrer au séminaire. Le directeur, Frère Patrick, accéda à la demande de l'archevêque. En 1854 le même Frère Patrick, alors délégué au Chapitre général, expliqua aux capitulants du Chapitre les circonstances particulières qui avaient conduit à l'adoption du latin et du grec dans son école de Saint-Louis et dans quelques autres œuvres des Frères aux États-Unis: c'est-à-dire, favoriser les vocations sacerdotales et religieuses et préparer les catholiques immigrants à servir la société américaine en position de leaders (Battersby, 1967, pages 12-13).

Développer les vocations au sacerdoce et à la vie religieuse était extrêmement important pour l'Église aux États-Unis, pays à majorité protestant. Jusqu'en 1908 l'Église considéra les États-Unis comme « un territoire de mission » et le nombre de prêtres était insuffisant pour servir la population catholique immigrée qui se développait. Manquant de prêtres pour enseigner dans les petits séminaires, un certain nombre d'évêques demandèrent aux Frères de préparer des candidats potentiels au séminaire en

offrant à ces jeunes gens une éducation classique dans nos écoles (Battersby, 1967, p. 13).

Par un vote oral, les capitulants du Chapitre général de 1854 accordèrent à l'Institut aux États-Unis une dispense de l'interdiction de la *Règle* contre l'enseignement du latin. Les 40 années suivantes, les études classiques furent introduites dans neuf collèges de Frères (décernant des diplômes), et dans environ vingt de nos académies (n'en décernant pas ; Battersby, 1967, p. 5). L'éducation offerte dans les collèges et académies classiques des Frères des États-Unis ajouta une nouvelle branche aux programmes de la Pédagogie lasallienne. Les programmes de ces écoles étaient tout à fait différents de celui des internats techniques dirigés par les Frères en Europe. Les Frères du collège de Saint-Louis proposaient un programme de latin et grec caractéristique de la plupart de ceux des collèges des Frères (cf. Battersby, 1967, pages 383-385).

L'introduction du latin et du grec dans ces œuvres conduisit en certaines occasions des « étrangers » à accuser les Frères d'irrégularité. Par exemple, en 1858 les Jésuites de Saint-Louis, Missouri, inquiets de la perte d'étudiants au profit du collège des Frères, se plaignirent à la Sacrée Congrégation de la Propagande (de nos jours Congrégation pour l'évangélisation des peuples) de l'enseignement classique des Frères⁶⁹. En conséquence, le Primat d'Amérique, l'évêque de Baltimore, fut envoyé pour enquêter dans notre collège à Saint-Louis. Son verdict fut que les Frères « devaient être laissés en paix » (Gabriel, 1948, p. 485). Huit années plus tard les Jésuites déposèrent une autre plainte contre les Frères auprès de la hiérarchie des États-Unis. Des Frères importants furent convoqués au Second Conseil plénier des évêques américains pour expliquer la situation. Satisfaits des explications des Frères, les évêques encouragèrent les Frères à continuer ce qu'ils faisaient (Gabriel, 1948, p. 485)⁷⁰.

Beaucoup d'évêques encouragèrent les Frères à continuer l'enseignement des classiques, même dans les villes où les Jésuites dirigeaient déjà des col-

⁶⁹ Pour voir d'autres exemples de la rivalité entre les Jésuites et les Frères des Écoles Chrétiennes, cf. Battersby, 1967, pages 46-50.

⁷⁰ Cf. Document n°3 dans le dossier du Fr. Maurelian.

lèges classiques. La principale raison à ces encouragements était que de nombreux évêques américains préféraient voir leurs séminaristes potentiels formés par les Frères plutôt que par les Jésuites, dans l'espoir de sauvegarder les vocations des jeunes séminaristes au clergé diocésain. Dans les villes américaines où le collège ou l'académie des Frères était le seul établissement enseignant les classiques (Memphis, Tennessee, par exemple) ces œuvres étaient jugées indispensables⁷¹.

La diffusion du latin et du grec dans les œuvres de l'Institut aux États-Unis conduisit à d'amples discussions à ce sujet dans certains Chapitres généraux. Par exemple, les minutes du Chapitre général de 1873 rapportent qu'il fut question du « sujet de l'enseignement du latin dans certaines de nos maisons en Amérique ». Ce Chapitre accorda à nouveau aux Frères des États-Unis la permission d'inclure le latin dans le programme de leurs œuvres, mais stipulait que cet enseignement devait être fait par « des professeurs extérieurs à notre congrégation ». Les minutes du Chapitre donnèrent l'explication suivante à cette décision positive :

... (1) que c'est à la demande des ordinaires eux-mêmes que cette demande a été faite ; (2) qu'un nombre considérable d'élèves, ayant étudié le latin dans nos pensionnats, se sont consacrés au service de Dieu tant dans le sacerdoce que dans notre Institut ; (3) qu'il était nécessaire d'avoir des Institutions de ce type afin de posséder la propriété en commun ; (4) que nos écoles ordinaires profitent des droits ci-dessus mentionnés, parce qu'elles sont considérées comme des annexes de l'internat, et parce que la réputation de ces derniers rejaillit sur elles et les rehaussent dans l'estime du public. Ces motifs de grand poids et la situation exceptionnelle en beaucoup d'endroits des États-Unis où les écoles publiques sont en général confiées à des professeurs qui ne sont pas catholiques, semblent justifier pour le Chapitre l'essai en question et il doit être continué aussi longtemps que le demanderont les circonstances, mais avec cette double réserve : que ces leçons soient données par des professeurs extérieurs à notre Congrégation, et que ceci ne soit pas un précédent pour les pays où de semblables motifs n'existent pas (Battersby, 1967, p. 23; cf. Registre capitulaire, p. 439).

⁷¹ Le Collège des Frères de Memphis, Tennessee était le seul collège catholique des États du Tennessee, d'Arkansas, et du Mississippi (cf. Battersby, 1967, p. 33).

Ces deux dernières décisions ne furent pas imprimées dans la Circulaire qui fut publiée après le Chapitre et distribuée à tous les secteurs de l'Institut. Cette omission étrange se produisit parce que, d'après les mots mêmes du Supérieur général à une époque ultérieure, ces deux décisions « faisaient référence à un pays particulier, dont on ne souhaitait pas rendre publique la situation irrégulière à l'ensemble de l'Institut » (Circ. 101, p. 5). Les Capitulants américains au Chapitre ne pouvaient pas avoir été d'accord avec la réserve que le latin soit enseigné seulement par des « professeurs extérieurs à notre Congrégation » car des Frères américains continuaient à enseigner les langues classiques, ce qui était expressément contraire aux stipulations de la permission particulière.

La question du latin resurgit aux Chapitres généraux de 1882, 1884 et 1894. Ces Chapitres émirent des décrets pour limiter l'enseignement du latin. Mais parce que les décrets faisaient référence aux États-Unis seulement et parce que nos Supérieurs ne voulaient pas que la situation irrégulière des États-Unis soit connue du reste de l'Institut, ces décrets ne furent jamais officiellement communiqués dans une circulaire officielle.

Deux appels contre les décrets anti-latin des Chapitres généraux cités ci-dessus furent présentés à la Sacrée Congrégation de la Propagande : l'un en 1894 par l'évêque de Halifax, au Canada, et un autre en 1895 par quatre archevêques américains. Ils suggérèrent même que les Frères américains pourraient devoir couper les relations avec l'Institut en Europe :

Très Saint-Père, notre conviction que des résultats désastreux pourraient résulter, si la politique des Supérieurs français était imposée à ce pays, est si profonde que s'il n'y a pas d'autres remèdes, nous penserions être de notre devoir de demander à Votre Sainteté de permettre aux Frères des Écoles Chrétiennes des États-Unis de couper leurs liens avec les Supérieurs français et qu'ils forment une communauté séparée (Battersby, 1967, p. 57).

Naturellement certains Frères étaient en accord avec les sentiments des quatre archevêques. Des journaux comme le Washington Times, le Chicago Daily News et le St. Louis Republic reportèrent même qu'une séparation était possible ! Le Washington Times inclut ce qui suit dans un article qui fut publié en 1900 :

Tout ami de l'éducation supérieure en Amérique regrettera la décision qui a été prise à Rome : que la société des Frères des Écoles Chrétiennes de ce pays doit immédiatement et à jamais abandonner la pratique de donner des cours de sciences et des cours classiques, et de limiter leur travail aux écoles paroissiales élémentaires. Ordinairement les relations entre les différents ordres religieux de l'Église catholique en Amérique et ceux qui les contrôlent en Europe ne sont pas d'ordre public. Mais le cas des Frères des Écoles Chrétiennes est exceptionnel pour plusieurs raisons, et l'action qui a été décidée par les autorités pontificales ne sera pas simplement déplorée mais encore ressentie dans tout le pays... Beaucoup de Frères et de prêtres, et quelques-uns des évêques des États-Unis sont favorables à ce que les Frères se séparent de la Maison-mère de Paris... et établissent un ordre séparé et distinct propre (Battersby, 1967, pages 178-179).

Heureusement les Frères des États-Unis ne se séparèrent jamais du corps de l'Institut suite au conflit avec leurs Supérieurs français au sujet de l'enseignement du latin. Le fait que les Frères américains ne se séparèrent pas du corps de l'Institut montre la confiance des Frères américains dans la divine Providence et leur fidélité au vœu de stabilité⁷². Ce fait est hautement significatif, car la communauté des Frères elle-même est un élément important de la Pédagogie lasallienne. Les Frères aspirent à accomplir leur ministère « ensemble et par association ». Une partie de leur enseignement et du processus d'apprentissage pour les élèves dans les institutions lasalliennes est que, on espère, ils se trouvent devant un groupe de religieux qui ont consacré leur vie au Dieu tout-puissant en communion avec l'Église et au service des jeunes. La communion de cœur et d'esprit que les Frères cherchent à favoriser entre eux et entre ceux qui sont dans les institutions lasalliennes veut être un levain de la communion de l'Église et, en dernier lieu, de la communion avec toute la famille humaine dans la Sainte Trinité.

En réponse aux appels de 1894 et 1895, le Supérieur général de l'Institut, Frère Joseph, écrivit à la Sacrée Congrégation de la Propagande et défen-

⁷² En plus des vœux traditionnels de pauvreté, chasteté et obéissance, les Frères des Écoles Chrétiennes font deux vœux de plus : « association » et « stabilité ». Une partie de l'article 42 de la *Règle* des Frères des Écoles Chrétiennes définit le vœu de stabilité : « Par ce vœu, ils s'obligent à y demeurer pour réaliser sa mission spécifique et à y vivre en communion fraternelle et apostolique, fidèles à l'Institut et à son esprit, à leurs Frères et à ceux qu'ils servent dans leur ministère ».

dit les décrets du Chapitre général de 1894 dans les mots suivants :

(1) La *Règle* qui interdit aux Frères d'enseigner le latin est claire et catégorique. (2) De La Salle interdit le latin pour une bonne raison. (3) La Bulle d'approbation a avalisé de façon indirecte la *Règle* du Bienheureux de La Salle en interdisant aux Frères d'aspirer au sacerdoce. (4) Pendant 200 ans l'Institut a toujours considéré la règle qui interdit aux Frères d'enseigner le latin comme fondamentale et essentielle afin qu'ils puissent préserver l'esprit de leur vocation et ne se départissent pas de leur fin. (5) Que l'Institut a toujours eu des internats et des collèges pour la classe moyenne mais que ces écoles, conformément à notre tradition, ont toujours offert une éducation technique, non classique. (6) Que le Chapitre général de 1894 a décrété : « toutes les prescriptions du chapitre 28 des *Règles communes* sont maintenues dans leur vigueur pour tous les établissements ». Le chapitre 28 interdit aux Frères d'étudier et d'enseigner le latin. (7) Une dispense de la *Règle* contre l'enseignement du latin ouvrirait la porte à de nombreuses demandes du genre venant d'autres parties du monde. (8) Un grand nombre de congrégations religieuses ont des collèges où l'on enseigne les classiques. La conduite de tels établissements devrait leur être confiée (Circ. 81, pages 35-41).

La mort du supérieur général, Frère Joseph, en 1897, entraîna un nouveau Chapitre général. Le chapitre élu Frère Gabriel-Marie comme nouveau Supérieur, un homme fermement opposé à la position américaine sur la possibilité d'enseigner le latin. Frère Gabriel-Marie était convaincu que l'esprit de l'Institut et sa fin providentielle, sa tradition de travailler au profit des pauvres et des classes laborieuses, seraient affaiblies s'il était permis d'enseigner le latin. Il prévint que les Frères qui enseignaient le latin pourraient devenir orgueilleux et ambitieux. Il suggéra même que si ces choses venaient à se passer Dieu pourrait susciter une autre congrégation religieuse dans l'Église pour remplacer l'Institut qui aurait perdu sa voie. Il parla en ces termes au Chapitre général de 1897 :

Si notre Institut, contrairement à notre *Règle*, devait admettre l'enseignement des classiques dans ses établissements, il en résulterait en peu de temps une déviation complète de son esprit et de sa fin providentielle. Il se laisserait envahir par des idées d'orgueil et d'ambition qui lui seraient fatales; il dévierait rapidement de sa voie, et l'Institut du Bienheureux de La Salle deviendrait bientôt méconnaissable. Ce serait le signe de la décadence, et sans doute l'heure serait-elle venue où Dieu lui substituerait une

autre famille religieuse afin de remplir le vide laissé dans l'armée de l'Église (Circ. 75, 1897, pages 67-68).

En même temps qu'il élut un Supérieur fermement opposé à la position américaine, le Chapitre général de 1897 rectifia tout manque de clarté au sujet de l'enseignement du latin dans l'Institut en communiquant ses décrets à l'ensemble de l'Institut. Frère Gabriel-Marie expliqua les faits de la situation dans la circulaire 101 :

Les Chapitres généraux de 1882, 1884, 1894 et 1897 passèrent des décrets plus ou moins précis et accentués afin d'arrêter l'extension du système dangereux suivi aux États-Unis, pour restreindre graduellement les abus qui avaient été soulignés, et pour finalement arriver à la suppression complète du latin dans nos institutions ; mais, comme en 1873, et pour les mêmes motifs et causes, les décrets des Chapitres de 1882, 1884 et 1894 ne furent pas publiés et ils n'eurent aucun effet utile. Il était nécessaire de mettre fin à un tel état de choses, car les décisions de 1894 étaient alors suffisamment connues aux États-Unis pour provoquer quelques esprits aventureux, et elles furent trop mal présentées et trop peu soutenues par ceux qui leur parlèrent pour amener des réformes ; de plus la situation irrégulière de ces maisons en Amérique commençait à être plus ou moins connue partout et à conduire à être imitée, surtout dans des endroits éloignés du centre de l'Institut. À cause de ces motifs et pour d'autres raisons graves, les décrets du Chapitre général de 1897 furent communiqués à tous les Frères des Écoles Chrétiennes (Circ. 101, p. 5).

Un troisième appel à la Sacrée Congrégation de la propagande en faveur de la position américaine fut envoyé en 1899 au nom de près de la moitié de la hiérarchie américaine. Une décision sur cet appel de la Sacrée Congrégation de la propagande, confirmée par le Saint-Père et communiquée au Supérieur général le 11 janvier 1900, prétendit résoudre la question du latin. La Sacrée congrégation répondit à l'appel avec cette expression grandiose et définitive, *négative et amplius* (Circulaire 91, pages 5-6). L'enseignement du latin et du grec était seulement toléré jusqu'à la fin de l'année scolaire et aucun autre appel ne fut autorisé (Circulaire 91, p. 2). Ainsi, après 40 ans d'enseignement du latin, l'Institut aux États-Unis fut forcé de modifier sa voie.

LES EFFETS DE L'INTERDICTION

L'interdiction définitive par le Saint-Siège de l'enseignement du latin dans les œuvres de l'Institut eut un effet considérable sur le travail des Frères aux États-Unis. En avril 1901 le Supérieur général, Frère Gabriel-Marie, publia une circulaire intitulée « Conséquences de la suppression de l'enseignement du latin » où il essayait de présenter la situation sous un éclairage favorable. La réalité fut que la suppression du latin conduisit à un déclin prévisible du recrutement et à beaucoup d'épreuves et de difficultés car les Frères des États-Unis se centrèrent sur la transformation de leurs collèges en institutions qui se spécialisèrent dans les sciences physiques, l'ingénierie, et la formation industrielle (Battersby, 1967, p. 197). Un exemple typique, représentatif des autres collèges, est le Collège La Salle de Philadelphie qui passa de 150 élèves avant le décret à seulement 96 l'année suivant le décret. Le collège jésuite de Philadelphie doubla sa population scolaire à la même époque (Battersby, 1967, p. 200). Dans les villes où le seul collège catholique était dirigé par les Frères, les jeunes catholiques devaient maintenant aller dans des institutions non catholiques afin d'étudier les classiques. Des neuf institutions offrant des diplômes que les Frères dirigeaient aux États-Unis en 1900, seules quatre demeurent institutions de l'enseignement supérieur à ce jour (Manhattan : New York, La Salle : Philadelphie, St. Mary's : Californie, Christian Brothers : Memphis). Trois des neuf collèges changèrent finalement leurs statuts et devinrent des lycées parce que sans les classiques ils ne pouvaient pas survivre comme collèges (Calvert Hall : Baltimore, Christian Brothers : St. Louis, St. John's : Washington). En conséquence de l'interdiction du latin, les Frères aux États-Unis perdirent une insertion plus visible dans le monde de l'enseignement supérieur.

On doit aussi mentionner qu'entre 1898 et 1901 le Supérieur général exila treize Frères américains, principalement en Europe mais aussi en Égypte et au Sri Lanka (Battersby, 1967, p. 395). Il n'est pas surprenant que ces 13 Frères étaient les supporters principaux et les promoteurs de la position américaine; ils étaient les leaders des Districts et les chefs des institutions en question. Nous pouvons être édifiés par le fait que la majorité des exilés souffrirent leur situation dans un esprit d'obéissance religieuse.

AMÉRICANISME

Frère William Battersby, l'éminent historien de l'Institut, maintenait que l'attitude européenne envers la question du latin devait être considérée dans l'optique de l'anti-américanisme présent en Europe au cours des années 1890 (Battersby, 1967, p. xvi). L'américanisme est l'étiquette qui fut attribuée pour décrire l'attitude quasi hérétique de ceux qui suggéraient que l'Église catholique devait s'adapter à la mentalité américaine et à sa forme républicaine de gouvernement. Les Frères des États-Unis semblaient avoir cette attitude quasi hérétique car ils croyaient que la situation culturelle différente de l'Amérique leur permettait d'enseigner le latin. De plus, les États-Unis étaient impopulaires en Europe à cette époque à cause de la guerre qu'ils menaient contre l'Espagne. Cette guerre porta beaucoup d'officiels de l'Église en Europe à s'opposer à tout ce qui était américain (Battersby, 1967, p. xvi). L'historien de l'Institut Ronald Isetti a résumé ce sentiment anti américain :

En 1854, les délégués français qui contrôlaient le Chapitre général tenu cette année-là accordèrent aux Frères américains la permission d'enseigner le latin dans leurs écoles en partie pour des raisons nationalistes... Cependant, au cours de la dernière décennie du XIX^e siècle, les développements en Europe et en Amérique braquèrent les Frères français contre leurs confrères américains... Les principes politiques américains rendirent les catholiques européens prudents également. Pour les Frères français, les États-Unis étaient l'incarnation des idéaux des lumières auxquels ils s'étaient opposés depuis 1789. Les institutions américaines comme la séparation de l'Église et de l'État, l'éducation publique non confessionnelle et le gouvernement républicain étaient détestés. Les évêques libéraux d'Amérique tombèrent sous la suspicion des autorités ecclésiastiques de Rome quand ils commencèrent à vanter le gouvernement démocratique de l'Amérique, le dialogue avec les protestants et à souligner le besoin de cultiver les vertus d'indépendance et d'innovation... Il existe un lien direct entre la lettre de Léon XIII de 1899, *Testem Benevolentiae*, qui condamnait la soi-disant hérésie de l'américanisme et les édits publiés à la fin de la même année par la Sacrée Congrégation de la Propagande de la foi qui repoussaient les appels de la hiérarchie américaine. Ce qui relie ces deux documents n'est pas seulement leur tendance anti-américaine mais aussi la conviction que l'Église devait être prudente en s'adaptant aux circonstances historiques du changement (Isetti, 1979, pages 18-19).

RESTAURATION DES CLASSIQUES

Des demandes occasionnelles non officielles d'autoriser le latin continuèrent au cours des deux premières décennies du XX^e siècle, mais elles allaient rester inopérantes pendant presque un quart de siècle. Les circonstances firent qu'en 1923 le Pape Pie XI leva l'interdiction. Parmi les nombreuses raisons de ce changement, il y eut le fait que la progression de l'Église aux États-Unis largement composée d'immigrés fut grandement gênée par l'impossibilité pour les Frères américains d'enseigner les classiques. Neuf jours avant l'ouverture du Chapitre général des Frères, le Secrétaire d'État du Vatican adressa la lettre suivante au Supérieur général au nom du Saint-Père :

Très honorable Frère, plusieurs fois les membres de l'Épiscopat, en particulier les Évêques des États-Unis d'Amérique, ont sollicité du Saint-Siège qu'il permette aux Frères des Écoles Chrétiennes d'enseigner le latin dans leurs écoles... Dans l'intention louable de maintenir l'Institut dans la plus grande fidélité à la *Règle* de son saint Fondateur, nous [le Saint-Siège] n'avons pas souhaité jusqu'à présent modifier sur ce point l'observance traditionnelle, excepté dans quelques cas particuliers et avec des restrictions appropriées. Cependant, face à un besoin sans cesse grandissant et urgent ressenti en divers pays, et en considération des changements de grande portée que la période moderne a introduits dans les programmes et les statuts de l'éducation, et aussi en vue d'une participation plus importante de toutes les classes de la société à toutes les sortes d'études, Sa Sainteté juge que l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes devrait, dorénavant, étendre son enseignement aux études classiques, comme il l'a fait avec succès pour les sciences éducatives supérieures au profit de la classe aisée. Pietro Cardinal Gasparri (Circ. 236, pages 56-58).

Naturellement, les Frères américains se sentirent justifiés par ce changement, et une nouvelle étape commença donc dans la vie de l'Institut. De 1680 à 1923 les programmes de la Pédagogie lasallienne étaient bâtis sur le fait que le latin ne pouvait pas figurer dans les études de nos écoles. Avec le Décret pontifical de 1923 un nouveau chapitre s'ouvrait dans le « livre » de la Pédagogie lasallienne.

Le célèbre intellectuel français Jacques Maritain commenta le décret du pape Pie XI, favorisant le latin, dans un discours d'entrée au Collège de

Manhattan en 1951. Maritain était d'avis que les Frères des Écoles Chrétiennes des États-Unis étaient les précurseurs de choses à venir en apportant le don d'une éducation aux arts libéraux aux jeunes de toutes conditions sociales et non pas seulement aux enfants des riches. En voici un extrait :

J'observe que dans la recommandation faite par le Cardinal Gasparri il est dit que cette extension de l'enseignement des Frères des Écoles Chrétiennes aux classiques ne changerait absolument rien à la nature de leur Institut, dont la finalité principale doit être, à l'avenir comme par le passé, l'école pour les pauvres. Nous avons ainsi l'école pour les pauvres et l'enseignement du classique réunis... On pourrait alors maintenir que si l'enseignement des classiques et l'école pour les pauvres sont unis, cela veut dire finalement que l'héritage culturel et intellectuel de l'humanité doit être offert, comme l'éducation américaine cherche à le faire, aux jeunes de toutes conditions sociales. Dans cette optique, le fait particulier dont je discute à présent, la tâche assumée par les Frères des Écoles Chrétiennes dans l'éducation libérale avec l'encouragement des évêques américains, apparaît un gage d'une éducation libérale pour tous que l'on doit espérer, je crois, de notre civilisation future. J'ai plaisir à penser à ce propos que l'expérience multiséculaire des Frères des Écoles Chrétiennes s'avérera particulièrement utile, et qu'ils joueront maintenant, comme leur fondateur le fit au XVII^e siècle, le rôle de précurseurs (Battersby, 1967, pages 358-359).

LA PÉDAGOGIE LASALLIENNE CONTEMPORAINE ET LA QUESTION DU LATIN

La *question du latin* nous offre une pause pour réfléchir au rôle de l'uniformité dans la Pédagogie lasallienne. Il semblerait évident que l'uniformité était hautement appréciée par la direction de l'Institut à la fin du XIX^e siècle. À notre époque de l'après Vatican II, on pourrait dire que le contraire est en faveur ; que des idées comme l'adaptation, la subsidiarité et la diversité sont estimées tout comme l'uniformité dans la vie religieuse l'était jadis. À la lumière de ce fait, nous pouvons nous demander : « qu'est-ce qui devrait être uniformément présent ou absent dans la Pédagogie lasallienne à travers le monde ? »

La *question du latin* nous donne aussi l'occasion de réfléchir au mandat

durable de diriger la mission éducative lasallienne vers les pauvres et la classe ouvrière. Comment les Districts et les Régions de l'Institut en font-ils leur priorité ? Comment les Frères et les collègues lasalliens sont-ils éduqués et équipés pour combattre la tendance humaine naturelle de travailler avec une population scolaire considérée comme plus douée, plus raffinée et plus prestigieuse ?

Je n'ai pas conscience d'une situation contemporaine dans l'Institut qui égale la question du latin au sens strict. Alors que les gouvernements, ici et là, mettent certainement des limites à ce que l'Institut peut ou ne peut pas offrir aux jeunes, ni l'Église, ni l'Institut lui-même interdisent ouvertement la présentation des sujets scolaires dans leur entièreté. Alors qu'il n'y a plus d'interdiction du latin, l'impératif de la Pédagogie lasallienne sur laquelle la question du latin fut largement, bien qu'à tort, combattue demeure : orienter notre mission vers les pauvres et la classe ouvrière. La prescription 14 de la *Règle* des Frères reflète cet impératif et a des ramifications profondes pour la Pédagogie lasallienne.

La mission confiée aux Frères par l'Institut est une mission en particulier envers les pauvres. En tant que communauté ils prennent de plus en plus conscience des raisons de la pauvreté qui les entoure et s'impliquent donc sérieusement dans la promotion de la justice et de la dignité humaine à travers le service éducatif qu'ils offrent. Ce souci des Frères pour les pauvres sert aussi à motiver leurs activités quand ils travaillent avec des personnes d'un milieu social plus favorisé, en les poussant à se sensibiliser davantage aux situations injustes dont les pauvres sont souvent les victimes (RC 14).

La Pédagogie lasallienne demande que nous, Frères et Lasalliens, établissions la priorité de la promotion de la justice et de la dignité humaine dans le programme et l'éthique de nos écoles. Cela veut dire que dans nos écoles qui servent une classe sociale plus favorisée, nous travaillons à sensibiliser les étudiants aux causes de l'injustice. Notre Fondateur serait pleinement satisfait si des éducateurs catholiques posant la question : « où pouvons-nous trouver l'enseignement social de l'Église vivant pour les jeunes ? », ils s'entendraient répondre : « allez à l'école lasallienne. » La promotion de la justice et de la dignité humaine, en même temps que la promotion adaptée de notre foi catholique, doivent être les axes constants de la Pédagogie lasallienne.

Chapitre 9 - LA RÉVISION DE LA CONDUITE VERS UN RÉSEAU ÉDUCATIF LASALLIEN MONDIAL

León Lauraire fsc

Depuis sa fondation, l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes a toujours choisi de fonctionner comme réseau fondé sur l'esprit d'association. Un réseau qui transcende les frontières des paroisses, des diocèses et des pays. Cette particularité le distinguait clairement du type de fonctionnement des écoles populaires sous l'Ancien Régime français.

C'est dans cet esprit que l'Institut se développa, tandis que les réalités du contexte sociopolitique ou scolaire changeaient autour de lui. Heureusement, les mécanismes d'analyse, de discernement et de décision mis en place dès 1694 permettaient d'adapter, en les actualisant, les grandes lignes du Projet Éducatif Lasallien. Ce fut spécialement le cas en 1717, 1787, 1811, 1838 et 1860, comme en témoignent les rééditions de la *Conduite des Écoles*.

Le dernier quart du XIX^e siècle fut aussi l'une de ces périodes délicates qui appelaient une remise en cause sérieuse du fonctionnement des écoles et du réseau. Les raisons en furent diverses et complexes. Nous voudrions en souligner principalement trois.

TROIS FACTEURS DE CHANGEMENT

Pendant la seconde moitié du XIX^e siècle, malgré une extension à divers pays, l'Institut demeurait numériquement français. Les statistiques que nous possédons l'attestent amplement. Mais sa survivance en France n'était plus facile.

Une législation d'exclusion

Au début du XIX^e siècle, dans la réforme de l'enseignement entreprise sous le Premier Empire, l'Institut avait été intégré dans le système scolaire d'État, ce qui lui avait permis, en particulier, de conserver son idéal de gratuité scolaire considérée depuis La Salle comme *essentielle à l'Institut*.

Toutes les difficultés n'avaient pas disparu, comme en témoigne l'histoire même de la gratuité, mais les Frères pouvaient se prévaloir de divers apports positifs à la pédagogie, aux programmes et au fonctionnement du système. À cause du nombre important de leurs écoles, ils étaient pris en considération par les plus hautes instances du Ministère de l'éducation. En témoignent les relations des Ministres de l'éducation ou de l'instruction publique avec les Supérieurs généraux de l'Institut, particulièrement le Frère Philippe. Le long généralat de celui-ci s'étendit sur plusieurs régimes politiques successifs : la Monarchie de Juillet, la Révolution de 1848 et la Seconde République, le Second Empire et les débuts de la III^e République.

Le Frère Philippe n'eut pourtant pas à connaître les bouleversements opérés par les partisans d'une République radicale, car c'est à partir de 1876, lorsque les républicains radicaux devinrent majoritaires à l'Assemblée nationale et au Sénat, que se mit en place une politique scolaire défavorable aux Congrégations enseignantes. Se considérant comme les lointains héritiers des idées de la Révolution de 1789, ces républicains voulaient les mettre en œuvre. Il s'agissait surtout de trois principes généraux : l'obligation scolaire, la gratuité de l'enseignement, et la laïcité ou neutralité de l'enseignement et des enseignants. On voulait réaliser le programme que la première révolution n'avait pu mettre en place.

Pour illustrer ces propos, il suffit de rappeler les principales lois votées par les parlementaires durant les années 1880, lois qui marquent une politique d'exclusion des congréganistes :

- 1881 : Loi du 16 juin qui généralise la gratuité de l'enseignement public.
- 1881 : Loi exigeant le Brevet de Capacité pour tous les maîtres de l'enseignement primaire. Les Lettres d'obédience ne sont plus valables.
- 1882 : Loi du 29 mars instaurant l'obligation scolaire de 7 à 13 ans. En même temps, l'enseignement public est déclaré neutre. Les ministres des cultes n'ont plus accès aux locaux scolaires publics.
- 1884 : Loi obligeant à enlever tous les insignes religieux des écoles publiques.

- 1886 : Loi du 30 octobre selon laquelle l'enseignement dans les écoles publiques est exclusivement confié à du personnel laïque.
- 1889 : Loi militaire qui retire le bénéfice de l'exemption du service militaire aux maîtres d'école et aux séminaristes.

Même s'il y avait quelques délais pour l'exécution de ces lois, il apparaît clairement que les Frères étaient inexorablement cantonnés à des établissements privés. Ceux-ci existaient depuis le début du XIX^e siècle, parallèlement aux établissements publics. On devine le paradoxe : les Frères qui avaient lutté pour conserver la gratuité étaient amenés à percevoir des scolarités, tandis que les écoles publiques qui avaient instauré la rétribution scolaire, bénéficiaient désormais de la gratuité.

Pour être complets, il faut ajouter que cette orientation allait être conservée pendant les années suivantes et même renforcée, dans les premières années du XX^e siècle, par des lois de suppression des Congrégations enseignantes, d'abord les non autorisées, puis les autorisées, par la loi du 7 juillet 1904, qui supprimait les congrégations autorisées, dont les Frères des Ecoles Chrétiennes. Les religieux devaient se retirer de tous leurs établissements scolaires dans un délai de dix ans. Tel était l'aboutissement du processus de laïcisation et d'anticléricisme qui se développait depuis vingt-cinq ans.

Cette exclusion progressive du système scolaire public posait nécessairement de nombreux et difficiles problèmes aux responsables de l'Institut. Il fallait repenser et réorganiser l'ensemble du réseau lasallien en France. Il fallait décider comment fonctionner au mieux et de manière autonome, au service des enfants et des jeunes. C'est là qu'à travers les Chapitres généraux de 1882, 1884, 1894, 1897 et 1901, les travaux de diverses Commissions et les Circulaires des Supérieurs généraux, s'esquisse le profil d'un réseau éducatif lasallien autonome. Sa configuration et son organisation présentent quelques éléments permanents sur lesquels nous allons revenir.

Les apports des sciences de l'éducation

Les dernières décennies du XIX^e siècle constituent aussi une étape essentielle dans l'histoire de l'éducation : les sciences humaines font leur appa-

rition dans le paysage culturel et commencent à proposer leurs suggestions aux enseignants et éducateurs. Psychologie générale, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, sociologie et psychanalyse, exposent leurs découvertes, leurs conseils ou leurs solutions aux situations pédagogiques habituelles. Elles prétendent même – non sans raison – solutionner des difficultés rencontrées chez certains élèves. Considérées d'abord avec une certaine défiance, elles sont bientôt mises à contribution dans les écoles. Les Frères Gabriel-Marie, puis Imier de Jésus, Supérieurs généraux, les conseillent aux Frères, tout en incitant ceux-ci à la prudence et au discernement. Tout n'est pas recevable dans ces sciences. Les Circulaires : 129 du Frère Gabriel-Marie en 1903 et 194, du Frère Imier-de-Jésus, en 1914, non publiée pour cause de première guerre mondiale, en sont deux exemples intéressants.

Mais en ce début du XX^e siècle, les sciences humaines n'en sont qu'à leurs premiers balbutiements. On pressent toutefois qu'elles peuvent apporter beaucoup plus. La suite du XX^e siècle le prouvera. Encore faut-il avoir la capacité de discerner dans les écrits de ces auteurs, ce qui est véritablement fondé et ce qui risque d'égarer les praticiens de l'école.

La mondialisation de l'Institut

Ouvert à l'Église universelle, comme le montrent certaines décisions et quelques écrits de saint Jean-Baptiste de La Salle, l'Institut des Frères n'avait pas tardé à franchir les frontières de la France. L'envoi de deux Frères à Rome en 1702 en fut le premier témoignage. A la fin du XIX^e siècle, ce sont plus de trente pays dans lesquels on trouve des écoles de Frères. En provoquant le départ hors de France de plus de trois mille Frères, la loi de juillet 1904 contribua à la mondialisation de l'Institut. Au terme des dix ans concédés pour l'exécution de la loi, le réseau lasallien s'étendait sur les cinq continents.

Même si les délégués français sont encore majoritaires aux Chapitres généraux de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle, peu à peu émerge la conscience de cette extrême diversité. Le système scolaire français ne peut plus être la référence unique lorsqu'on traite de questions scolaires ou pastorales, ni la Conduite des Écoles le même texte pour tous. On procède cependant à une nouvelle édition du texte – mais assez profondément

remanié – en 1903. Une édition longtemps espérée et demandée : plus de quarante ans (1860 – 1903) sans modifications conséquentes. Le Gouvernement de l'Institut a pris son temps parce qu'il voulait intégrer dans ce texte des apports des sciences de l'éducation. Si elle est rééditée, de manière assez semblable, en 1916, c'est sans doute que les circonstances – éclatement de la première guerre mondiale – ne permettent guère de mettre en œuvre le processus habituel d'actualisation du texte ou son remplacement par quelque chose de plus adapté.

Cette mondialisation de l'Institut va obliger celui-ci à modifier les modalités d'animation, particulièrement dans le domaine éducatif qui constitue le cœur de son engagement apostolique. Car cette situation présente un double défi :

- celui de maintenir la fidélité dans un environnement en constante et rapide évolution ;
- celui de préserver l'unité d'inspiration dans un ensemble de plus en plus divers.

Le Frère Gabriel-Marie, dans la Préface de la *Conduite* de 1903, insiste d'ailleurs sur la fidélité. Après avoir rappelé succinctement les principales rééditions de la *Conduite* depuis les commencements, il ajoute : « aujourd'hui, de nouvelles expériences, les progrès de la méthodologie et les prescriptions législatives, nous ont conduits à modifier le texte de 1877 ». Mais il continue :

En procédant à cette révision, nous avons conservé l'économie générale de la *Conduite* traditionnelle, les principes et les usages de notre Institut en matière d'éducation chrétienne, et les conseils si judicieux que l'expérience de nos prédécesseurs nous a légués. Pas plus que les précédentes, l'édition que nous vous offrons n'est définitive ; elle nous semble répondre aux exigences actuelles de l'enseignement, mais nos successeurs se verront sans doute obligés de l'améliorer à leur tour, suivant que pourront le leur imposer les circonstances, et les transformations survenues dans les programmes (CE, 1903, p. 6).

UN RÉSEAU ÉDUCATIF LASALLIEN MONDIAL

Exclu du système scolaire public français par les lois signalées ci-dessus,

L'Institut des Frères devait organiser de manière nouvelle sa contribution à la mission nationale d'éducation de la jeunesse. Ce fut l'œuvre progressive des huit Chapitres Généraux qui se tinrent entre 1874 et 1905. C'est cette dynamique qui se dégage des décisions prises pendant cette période que l'on peut interpréter comme l'édification d'un réseau éducatif lasallien au niveau mondial. L'urgence des problèmes concrets à résoudre explique sans doute en grande partie le retard pris dans la rédaction d'une nouvelle version de la *Conduite des Écoles*, malgré l'impatience des Frères devant ce retard.

Ce réseau lasallien est encore essentiellement animé par des Frères. S'il fait occasionnellement appel à des collaborateurs laïcs, c'est habituellement à titre provisoire et comme à regret. Ils sont plus tolérés que désirés. Selon le Chapitre Général de 1897, il vaut mieux faire appel à des *jeunes qui sortiront de nos classes*. Cela témoigne d'une recherche d'homogénéité dans les mentalités, les attitudes et les pratiques pédagogiques. On répète ce qu'on a vu faire à ses propres enseignants. Cette constitution d'un réseau éducatif lasallien se dessine à travers six éléments essentiels :

- La qualité et le contenu de la formation des Frères,
- La production et la publication d'outils pédagogiques et didactiques,
- Des textes d'inspiration et d'accompagnement : Circulaires des Supérieurs,
- Des publications pédagogiques spéciales et nouvelles dans l'Institut,
- Des moyens inédits d'émulation et d'évaluation,
- Deux ouvrages de synthèse pour guider les enseignants : le Directoire Pédagogique et la Conduite des Écoles de 1903.

Études et Formation des Frères

Depuis Jean-Baptiste de La Salle, l'Institut a toujours été pionnier dans le domaine de la formation initiale des maîtres. Cela demeure vrai en cette fin du XIX^e siècle. On en trouve des preuves à différents moments :

- En 1875, au 25^e Chapitre général est présenté un important Rapport sur « l'Instruction et l'Éducation des Frères ». Parmi les

demandes qui y sont faites, on trouve celle d'un ouvrage méthodique sur l'éducation des élèves à la politesse. Ce serait une reprise actualisée et simplifiée des *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes* du Fondateur. Avant de servir aux élèves, il contribuerait à la formation des enseignants.

- En 1882, le Chapitre général consacre une importante séance aux études des Frères et constate qu'un grand effort est réalisé en ce sens. L'urgence est d'autant plus grande que les premières lois sur l'enseignement sont déjà connues. Cette question est reprise plus longuement dans la Circulaire du 3 janvier 1883 qui rend compte des travaux du Chapitre. Cinq pages sont consacrées à la formation pédagogique : « Elle a toujours été, sans doute, très importante pour notre Institut, mais on peut dire que, de notre temps, elle est devenue capitale » (p. 17). Dans ce même document, on parle aussi de la formation continue, *pendant toute la durée de la vie*. On propose ensuite, en termes très concrets, que la formation pédagogique commence dès les années du Juvénat.
- Deux ans plus tard, en 1884, le 27^e Chapitre général revient sur le même sujet. Par exemple : « Un capitulant demande que le procès-verbal enregistre les notes suivantes : 1° Les Frères se pénétreront de plus en plus, par l'étude assidue de la Conduite des Ecoles Chrétiennes, des Douze vertus d'un bon maître et des Traités de pédagogie, de l'importance des devoirs qu'impose la fonction d'instituteur de la jeunesse. 2° Nos études pédagogiques et méthodologiques doivent être tenues à la hauteur des circonstances et des besoins actuels, surtout dans les Scolasticats. Les cours seront à la fois théoriques et pratiques. 3° Les Frères Directeurs profiteront des Conférences pédagogiques pour faire donner aux Frères des leçons pratiques sur les différentes spécialités » (Registre C, p. 223).
- Dix ans plus tard, dans la Circulaire du 21 novembre 1894, le Frère Joseph, Supérieur général, souligne : « La pédagogie est devenue de nos jours une vraie science. Serait-il téméraire d'avancer que cette science, au moins en ce qui concerne l'enseignement primaire, doit au Bienheureux de La Salle une partie notable de ses progrès, et que sa Conduite des Écoles Chrétiennes en a posé tous les grands prin-

cipes et, sur plusieurs points même, indiqué les détails très précis. Quoi qu'il en soit, il est certain qu'un Institut enseignant doit avoir à cœur la culture de la science pédagogique. Nous sommes des maîtres religieux, des Frères des Ecoles Chrétiennes. Nous devons à l'honneur de notre Congrégation, à l'honneur de la sainte Eglise dont nous sommes mandataires auprès de l'enfance, de prendre tous les moyens en notre pouvoir afin que dans leur modeste sphère, nos écoles se maintiennent au premier rang » (p. 23).

- A son tour, le Frère Gabriel-Marie revient longuement sur la formation des Frères. Le Chapitre de 1897, qui l'avait élu, vota plusieurs Recommandations sur la « formation intellectuelle et pédagogique ». « Ces connaissances, tout en les mettant en état d'obtenir les diplômes qui leur sont indispensables, leur permettront de maintenir nos écoles à une place d'honneur, dans les luttes soutenues par l'enseignement chrétien » (p. 31). On pourrait allonger la liste des citations relatives à ce sujet capital. Le texte majeur du Frère Gabriel-Marie sur ce sujet de la formation, c'est la longue Circulaire du 3 décembre 1903, presque entièrement consacrée à la formation.

Production d'outils pédagogiques

Nous savons que plusieurs écrits de saint Jean-Baptiste de La Salle étaient utilisés dans les écoles, déjà de son vivant. En particulier pour l'apprentissage de la lecture (les *Devoirs d'un chrétien*, les *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne...*) ou pour la formation chrétienne (les *Abrégés*, les *Exercices de piété...*). Au cours du XVIII^e siècle, et jusqu'à la Révolution Française de 1789, les Frères publièrent divers manuels scolaires destinés à leurs écoles ou pensionnats. La tradition fut reprise au XIX^e siècle, dès avant 1830, puis continuée pendant le généralat du Frère Philippe. Dès cette époque, des Commissions de travail furent constituées dans le but de produire du matériel didactique. Elles se réunissaient périodiquement – spécialement pendant les vacances – pour réaliser des productions communes qui, sans porter le nom *Par une réunion de Professeurs*, correspondaient à ce que deviendrait un peu plus tard la signature officielle des manuels de l'Institut.

Ce travail continua pendant le bref généralat du Frère Jean-Olympe (1874-1875), comme en attestent divers documents de cette année-là. Il s'agissait donc d'un dynamisme pédagogique bien lancé et qui devait continuer, en France, pendant plus d'un siècle, tandis qu'il se manifestait vigoureusement dans d'autres pays : Canada, Espagne, Italie, Belgique, Équateur, etc. Avant d'être élu Supérieur général, le Frère Gabriel-Marie avait été, pendant un temps, coordinateur des différentes Commissions de travail. On sait qu'il fut lui-même auteur de volumineux et doctes ouvrages de mathématiques qui ont été récemment réédités, tant leur qualité est remarquable. On peut aussi citer les noms de quelques autres contributeurs importants à cet effort de production pédagogique. Le Frère Justinus fut un grand Secrétaire général de l'Institut et dirigea, de 1891 à 1910, *L'Éducation Chrétienne*, revue pédagogique hebdomadaire de l'Institut. Il planifia aussi la participation de l'Institut à l'Exposition Universelle de Paris en 1900. Le Frère Alexis, d'origine belge, devint célèbre pour ses remarquables travaux en géographie qui lui valurent des éloges admiratifs, y compris en dehors de l'Institut. Le Frère Paul-Joseph fut chargé de coordonner la préparation de l'ouvrage *Éléments de Pédagogie pratique (2 volumes parus en 1901 et 1902)* et de réviser le texte de la *Conduite des Écoles* pour l'édition de 1903.

Succédant au Frère Jean-Olympe comme Supérieur général, le Frère Irlide (1875-1884) ne fut pas en reste dans le domaine des publications scolaires. Dans la Circulaire du 1^{er} août 1875, il rappelle que le premier souhait du Chapitre général qui vient de se tenir concerne la révision des livres classiques et la composition des traités qui manquent encore. Quelques années plus tard, dans la Circulaire du 26 juin 1880, il revient plus longuement sur la question des livres scolaires. Le contexte général des écoles privées s'est détérioré. On pressent une rivalité accrue entre enseignements public et privé. Les mesures prises par le Ministre de l'éducation concernent aussi *les livres reconnus propres à être mis en usage dans les écoles*. On peut préférer d'autres livres à ceux de la liste établie par le Ministère, mais il faut justifier son choix. La Circulaire du Frère Irlide donne donc des conseils pour ce choix et propose une liste d'ouvrages en usage dans les Écoles Chrétiennes. Tout cela incite les auteurs de manuels à réaliser des productions de qualité. Ils y parviennent manifestement,

puisque le Chapitre général de 1882 leur vote des félicitations et le Frère Joseph leur réitère ses compliments dans la Circulaire du 21 novembre 1894. Le Frère Gabriel-Marie, à son tour, les stimule par les paroles suivantes : « Il est nécessaire de se tenir constamment à la hauteur de tous les progrès accomplis autour de nous, de ne pas nous laisser distancer par nos concurrents ou nos émules, et aussi de donner satisfaction autant que cela se peut aux exigences des diverses catégories de classes et d'élèves » (Circulaire du 26 avril 1897, p. 63).

Le Chapitre de 1897 a tenu à souligner le mérite des auteurs en se faisant « l'interprète de la reconnaissance générale envers les religieux dévoués qui consacrent des mois et des années à un labeur obscur, de longue haleine, souvent ingrat, et qui parfois leur attire, de la part d'esprits d'ailleurs bien intentionnés, plus d'observations critiques que d'encouragements » (Circulaire du 26 avril 1897, pp. 63-64).

Pour compléter les apports des livres scolaires, la même Circulaire recommande la constitution de bonnes bibliothèques communautaires. Elles doivent faire l'objet d'une *particulière sollicitude* de la part des Frères Directeurs. Ouvrages de spiritualité, de formation intellectuelle et de pédagogie. Cette préoccupation se traduit aussi dans la publication, par la Procure Générale des Frères, d'un « Catalogue aussi complet que possible » d'ouvrages de qualité.

Ces quelques citations montrent combien le souci de la formation des Frères était présent dans le gouvernement et l'animation de l'Institut, mais aussi comment cette formation voulait être spécifique et adaptée au réseau. On pourrait reprendre aussi les décisions des Chapitres concernant : l'apprentissage d'une deuxième langue par tous les Frères, l'ouverture de Scolasticats et en particulier d'un « Scolasticat Supérieur » pour des études universitaires, la préparation de nouveaux diplômes (Brevet Supérieur, Baccalauréat, Licence).

Inspiration et Accompagnement

Étant donné le nombre croissant et la dispersion géographique de plus en plus grande des Frères, ceux-ci ne peuvent plus être connus ni accompagnés personnellement par les Supérieurs, comme cela se faisait au

temps de Jean-Baptiste de La Salle. Les Frères sont 11 000 en 1875 et plus de 15 000 en 1901. Les relations individuelles sont donc remplacées par la communication collective. En cette fin du XIX^e siècle, l'accompagnement et le conseil se faisaient naturellement par les Comptes rendus des Chapitres généraux, les Circulaires instructives et administratives, les Revues de l'Institut, le Bulletin des Écoles Chrétiennes, la *Conduite des Écoles*. La tradition des Circulaires remonte aux origines de l'Institut, mais elles ont pris une importance plus grande au XIX^e siècle. Les Supérieurs successifs en ont usé selon leur charisme ou selon les événements. On peut dire que ceux de la période que nous évoquons furent particulièrement prolixes. Quelques brefs rappels en relation avec le thème du réseau éducatif lasallien.

- Le 26^e Chapitre général, en 1882, amène le Frère Irlide à écrire une longue Circulaire dans laquelle il évoque « la formation des Maîtres, les programmes, les livres et les méthodes pour nos écoles, c'est-à-dire tout ce qui regarde la fin extérieure de notre Institut, ou l'exercice de la charité envers le prochain ». Dans la Circulaire qui rend compte des travaux de ce Chapitre, la formation pédagogique occupe encore cinq pages.
- Au Chapitre général de 1894, cinq Commissions sur huit travaillent sur des questions scolaires ou éducatives : la formation religieuse des Frères, la formation intellectuelle et pédagogique, les écoles et les pensionnats, les œuvres de jeunesse et les livres classiques. Dans la Circulaire du 21 novembre de la même année, le Frère Joseph rend compte de tous ces travaux et ajoute quelques considérations sur une Revue pédagogique éditée par l'Institut : « Depuis longtemps, le besoin s'était fait sentir, dans l'Institut, d'une Revue pédagogique destinée à guider nos Frères dans la pratique de l'enseignement. Cette revue a été créée, il y a quelques années, sous le titre l' 'Éducation Chrétienne', et nous sommes heureux de dire qu'elle compte parmi les meilleures du genre. Le Chapitre s'est plu à exprimer toute sa satisfaction pour le bien qu'elle a déjà réalisé, au point de vue de la formation pédagogique de nos Frères et de la direction donnée à notre enseignement à tous

ses degrés ».

- Déjà avant d'être élu Supérieur puis pendant son généralat (1897-1913) le Frère Gabriel-Marie manifesta un intérêt particulier pour les questions pédagogiques. En témoignent deux longues Circulaires : celle du 22 septembre 1901 sur la « méthodologie de l'enseignement de la religion » et celle du 3 décembre 1903 consacrée essentiellement aux études des Frères, à l'occasion de la publication de la nouvelle *Conduite des Écoles*.
- Au Chapitre général de 1907, le 32^e, dans une période dramatique pour l'Institut, le même Frère Gabriel-Marie rappelait aux Capitulants les publications récentes de l'Institut, attestant de la vitalité de la réflexion éducative. Il présentait successivement : les récentes Circulaires parues, le Bulletin des Écoles Chrétiennes, les ouvrages propres à l'Institut et les manuels scolaires. Malgré les graves problèmes du moment, le Chapitre discutait de l'instruction des Frères et des propositions de la « Commission des Écoles et des Pensionnats ». Une manière de ne pas céder au découragement.
- Pendant les dix années (1913-1923) où il fut Supérieur, le Frère Imier-de-Jésus se distingua par la densité et la longueur des Circulaires qu'il adressa aux Frères. Elles dépassaient généralement les cent pages et traitaient des principaux aspects de la vie du Frère. Nous retiendrons plus particulièrement le « projet de Circulaire » qui aurait dû porter la date du 15 août 1914, dont on trouve le texte aux Archives de la Maison généralice, mais qui ne put paraître à cause du début de la première guerre mondiale. Elle traite du projet d'une nouvelle revue pédagogique pour l'Institut et de la formation des Frères.

FONDEMENTS THÉORIQUES DE L'ACTION ÉDUCATIVE

Depuis 1706, le Chapitre général procédait parfois à une actualisation de la *Conduite des Écoles*, sans indiquer les motifs des changements opérés. En 1894, le 28^e Chapitre général discuta de la publication d'une Revue pédagogique et créa une Commission de la formation intellectuelle et pédagogique chargée de préparer un *Traité de Pédagogie chrétienne*, conçue

d'après les principes pédagogiques du Fondateur, et chargée aussi de la réédition de la *Conduite des Écoles*. A propos du « Traité », le Registre C des Chapitres généraux précise : « L'ouvrage a déjà reçu un commencement d'exécution. Il sera divisé en cinq parties : l'Éducation, l'Enfant, l'Éducateur, l'Enseignement, l'École. Ce plan embrasse toutes les questions réclamées par les besoins actuels. Chaque chapitre présentera un développement, un résumé et un tableau synoptique. On conservera intégralement l'esprit des méthodes qui ont assuré pendant plus de deux siècles la prospérité des Écoles Chrétiennes » (Registre C, pages 291-292). Quelques jours plus tard – le samedi 27 octobre 1894 – une première rédaction de l'ouvrage est distribuée aux capitulants, lecture en est faite publiquement, accompagnée de commentaires et explications par le Secrétaire général. L'ouvrage parut en 1897, à la Procure générale des Frères. Ces *Notes de Pédagogie Chrétienne* avaient explicitement pour but de « servir à la préparation d'une nouvelle édition de la *Conduite des Écoles* ». C'était aussi l'occasion de revivre le processus associatif mis en œuvre lors de l'élaboration de la *Conduite* de 1706.

L'orientation générale de l'ouvrage est brièvement expliquée dans les trois premiers alinéas de l'introduction : « La pédagogie consiste, d'après l'étymologie même du mot, dans la conduite des enfants. La pédagogie est à la fois une science et un art. Comme science, c'est la connaissance raisonnée des principes fondamentaux de l'éducation ; comme art, c'est la manière de les mettre en œuvre. Art ou science, la pédagogie doit aboutir à l'éducation, au sens actif de ce mot, c'est-à-dire à élever l'enfant tout entier, à diriger ses facultés vers le bien, vers Dieu » (p. XIII).

« *Éléments de Pédagogie Pratique* » : 2 volumes parus en 1901 et 1902

Les rédacteurs de la prochaine version de la *Conduite des Écoles* disposaient donc d'un bon matériau pour leur travail : les *Notes de Pédagogie Chrétienne*. Cependant, une autre publication fondamentale était en cours de réalisation. Elle s'intitulait : *Éléments de Pédagogie Pratique*, et parut en deux volumes en 1901 et 1902. Il fallut donc du temps pour réaliser cet ouvrage. La table des matières recoupe partiellement celle des *Notes de Pédagogie Chrétienne*, mais offre un contenu plus large. Le premier volume est centré sur l'éducation et aborde successivement :

- L'Éducation chrétienne en général : 2 chapitres.
- L'Éducateur religieux : 4 chapitres.
- L'Enfant : 9 chapitres.
- Les moyens généraux d'éducation : 7 chapitres.

Le second volume traite de la « Méthodologie spéciale » :

- Enseignement de la religion : 7 chapitres.
- Enseignement de la langue maternelle : 10 chapitres.
- Enseignement de l'histoire et de la géographie : 10 chapitres.

Émulation – Évaluation

Avant les lois françaises des années 1880, les Frères qui enseignaient dans les écoles publiques étaient naturellement soumis aux inspections en vigueur dans le système scolaire. La marche des écoles était également évaluée. Cela disparut quand les congréganistes furent exclus de ces écoles.

Or, on peut se tromper sur la qualité du travail réalisé quand on est juge et partie. Un regard extérieur peut aider à mieux s'évaluer et la perspective de distinctions prestigieuses peut stimuler les efforts et améliorer la qualité. Cela peut expliquer l'attitude favorable de l'Institut des Frères à l'égard des Expositions qui se multiplièrent pendant la seconde moitié du XIX^e siècle, principalement en Europe et en Amérique. Les établissements participèrent à bon nombre de ces manifestations et y obtinrent de nombreuses distinctions.

Il existait déjà aussi un système interne d'évaluation, réalisé par les Inspecteurs, Directeurs et Visiteurs. Cela fonctionnait depuis le début de l'Institut. La participation aux Expositions leur permettait de se mesurer à d'autres établissements, d'affronter le jugement de personnes neutres, et de recueillir d'intéressants éléments d'appréciation. Même si elles ne constituaient qu'une sélection, les productions d'élèves qui étaient présentées aux Expositions avaient valeur de test.

Dans une Circulaire du 25 janvier 1879, le Frère Irlide traite longuement de la participation à l'Exposition universelle. Il reproduit quelques jugements élogieux obtenus par les productions de l'Institut, mais invite les

Frères eux-mêmes à porter un regard critique et à ne pas oublier les projets et les ambitions de l'Institut. Il est particulièrement important, en ces temps difficiles et de remise en cause, de parvenir à un haut degré de qualité.

Quinze ans plus tard, le Frère Joseph parle de la participation de l'Institut à l'Exposition de Chicago et de l'éclatant succès des travaux envoyés. Il ne s'agit évidemment pas seulement des élèves de France, mais aussi de travaux provenant d'Angleterre, des États-Unis, d'Espagne, d'Italie, d'Orient, d'Amérique du Nord et du Sud. Un échantillon représentatif de l'internationalité de l'Institut.

Dans une Circulaire du 2 octobre 1900, le Frère Gabriel-Marie se félicite des *Résultats de l'Exposition Universelle de 1900 à Paris*. Cela occupe seize pages et des annexes. Il y détaille les *Récompenses décernées par les Jurys internationaux à l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes*. Un extrait du Journal Officiel du 18 août de cette année-là donne la liste des médailles obtenues par l'Institut : 3 grands prix, 13 Médailles d'or, 21 Médailles d'argent, 14 Médailles de bronze. Soit un total de 48 distinctions. De quoi conforter les établissements dans le travail qu'ils réalisent. C'est en effet un élément important d'émulation et d'évaluation, qui concerne les élèves et les enseignants de plusieurs pays. Mais ce ne peut être le seul moyen d'évaluation.

C'est pourquoi il ne faut pas minimiser les moyens intérieurs à l'Institut que nous avons déjà signalés. Et on peut y ajouter ceux que rappelait le Frère Joseph en 1894, quand il parlait de la revue *Éducation Chrétienne* : « Par les concours qu'elle a ouverts dans ses colonnes, elle a établi comme un centre d'émulation et d'activité intellectuelles pour nos principales écoles, et par les suppléments qu'elle envoie régulièrement, elle fournit à ceux de nos maîtres qui donnent un enseignement spécial, tous les éléments dont ils ont besoin pour une sérieuse préparation de leurs élèves aux divers examens. Suivant le désir du Chapitre, rien ne sera négligé afin que la Revue de l'Éducation Chrétienne continue à se tenir au niveau de tous les progrès véritables et à donner à nos Frères, dans la mesure du possible, toutes les instructions, tous les documents et conseils utiles, pour conserver dans un rang très honorable, et si c'est possible au premier, l'en-

seignement des écoles chrétiennes » (pages 25-26). Il est intéressant de relever, chez les Supérieurs généraux de cette époque (Irlide, Joseph, Gabriel-Marie) cette recherche d'excellence. L'émulation, et même une certaine rivalité, peuvent y contribuer.

Les « fruits » de ce travail

Au cours de son histoire, l'Institut ne s'était jamais contenté d'ouvrages théoriques. Il avait traduit ses objectifs éducatifs et pastoraux dans des textes concrets, détaillés, des guides de l'action pédagogique. En particulier, dans la *Conduite des Écoles*. Avec le recul, on peut mesurer la chance qu'avaient les Frères de posséder constamment un manuel pratique de mise en œuvre du Projet Éducatif. Chance tellement précieuse que d'autres enseignants voulurent en profiter : des Congrégations enseignantes masculines et féminines, des Maîtres laïcs. Certains procédèrent à des adaptations nécessaires. Au long du XIX^e siècle, la diffusion de la *Conduite* dépassa largement les limites de l'Institut.

La constitution d'un réseau éducatif lasallien – que nous venons de rappeler – déboucha naturellement sur des productions concrètes que nous voudrions maintenant présenter brièvement, dans l'ordre chronologique de leur publication.

NOUVELLES PRODUCTIONS PÉDAGOGIQUES LASALLIENNES

Le Directoire Pédagogique de 1903

Une nouveauté. C'est la première fois, dans l'histoire de l'Institut, que l'on propose ce type d'ouvrage aux Frères. Il parut peu de temps avant la *Conduite des Écoles*, en 1903. C'était un ouvrage de même format que la *Conduite*, également édité par la Procure générale des Frères. Il comptait 256 pages et 23 chapitres distribués en cinq parties :

- L'École chrétienne et son règlement intérieur
- L'initiation de l'enfant à la vie chrétienne
- L'organisation pédagogique et les principes généraux d'enseignement
- L'enseignement des diverses spécialités du programme primaire

– La discipline

Il s'agit d'expliquer au Maître comment mettre en œuvre ces différents éléments. L'Avant-propos situe clairement l'ouvrage dans l'éventail des publications de ces années-là : « ce nouvel ouvrage a un caractère de vademecum de classe ». Si possible, il doit être encore plus concret que la *Conduite*. Car, dit le même Avant-propos : « Nous croyons même que cette nouvelle *Conduite* ne peut être rédigée qu'après plusieurs essais, de sérieuses discussions, et avec la collaboration des maîtres les plus expérimentés. Le présent *Directoire pédagogique* est un de ces essais ».

Sachant que ce *Directoire* parut quelques mois avant la *Conduite*, on comprend mieux la phrase suivante de l'Avant-propos : « Pussions-nous atteindre le double but que nous nous sommes proposé en publiant ce *Directoire* : aider les jeunes religieux dans le début de leur professorat, et provoquer de la part des maîtres compétents, l'envoi de notes dont profitera la rédaction ultérieure d'une *Conduite des Écoles* ». Effectivement, à la fin de l'année 1903, les Frères pouvaient se référer à la fois au *Directoire* et à la nouvelle version de la *Conduite*.

Conduite des Écoles de 1903

Une édition longtemps souhaitée, réclamée et impatientement attendue par les Frères. On en parlait déjà au Chapitre général de 1882. Vingt ans d'attente ! Ce que nous avons rappelé ci-dessus permet de comprendre pourquoi cette réédition tarda tant. En particulier, il était clair que cette nouvelle version devait être une émanation cohérente des deux ouvrages de base sur la pédagogie chrétienne et la pédagogie pratique.

Finalement, cette nouvelle *Conduite des Écoles* paraît à la fin de l'année 1903. Elle est annoncée et saluée par une importante Circulaire du Frère Gabriel-Marie datée du 3 décembre : « *Nouvelle édition de la Conduite des Écoles – Les Études du Religieux éducateur* ». C'est un document très important pour comprendre l'ensemble des travaux et publications pédagogiques de ces années. Dans une Introduction assez longue, le Supérieur encourage les Frères à étudier, en particulier dans le domaine pédagogique. C'est pour cela que l'on a publié les *Éléments de Pédagogie pratique* et le *Directoire pédagogique*. La nouvelle édition de la *Conduite* a été pru-

demment modernisée et on en annonce le plan. La première partie est consacrée à cette édition de la *Conduite*, avec une allusion aux difficultés politiques des années précédentes.

Ce texte s'est fait longtemps attendre, mais le résultat en vaut la peine. L'économie générale du contenu est une recherche d'équilibre entre un profond respect des traditions éducatives lasalliennes et l'amour du progrès véritable qui sauve de la routine. L'ouvrage se divise en quatre parties:

- I. L'Éducation: 7 chapitres.
- II. Les Exercices de l'École : 18 chapitres.
- III. L'organisation de l'École : 8 chapitres.
- IV. Les vertus et qualités du Maître : 14 chapitres.

On retrouve donc globalement la structure des éditions antérieures – sauf la première partie qui est nouvelle – mais le contenu diffère sensiblement. Cette première partie est manifestement le résultat des apports des sciences de l'éducation. Les autres parties traduisent les objectifs habituels de l'ouvrage, que l'Avant-propos exprime dans les termes suivants : « La *Conduite des Écoles Chrétiennes* remonte à saint Jean-Baptiste de La Salle. Elle a pour but de déterminer, de préciser, les méthodes en usage dans les écoles dirigées par les Frères ; d'indiquer aux Maîtres les procédés pédagogiques éprouvés par l'expérience, et dont ils peuvent avantageusement se servir ; enfin d'établir parmi eux l'uniformité d'enseignement » (p. 1). Ce rappel est suivi d'un bref historique des principales éditions de la *Conduite* et se conclut sur la réaffirmation du souci de fidélité créative. « Aujourd'hui, de nouvelles expériences, les progrès de la méthodologie et les prescriptions législatives, nous ont conduits à modifier le texte de 1877... En procédant à cette révision, nous avons conservé l'économie générale de la *Conduite* traditionnelle, les principes et les usages de notre Institut en matière d'éducation chrétienne, et les conseils si judicieux que l'expérience de nos prédécesseurs nous a légués » (p. 6-7).

Le Manuel de Pédagogie

La vie et les écrits du Frère Gabriel-Marie témoignent de l'intérêt particulier qu'il portait à la pédagogie. Cela explique sans doute pourquoi il fut amené à composer et à publier – sous le pseudonyme d'Edmond-Gabriel

- un *Manuel de Pédagogie*. L'exemplaire que nous avons consulté appartient à la deuxième édition de 1909. C'est un ouvrage de 348 pages, de même format que le *Directoire Pédagogique* ou la *Conduite des Écoles*. L'auteur le destine à l'ensemble des écoles catholiques du pays, et pas seulement à celles des Frères. Donc, il vise un public plus large et plus diversifié. Dans une courte Préface, il exalte la mission des enseignants chrétiens et c'est pour les encourager et les aider dans leur tâche qu'il a voulu leur offrir ce Manuel.

Le plan du livre recoupe en grande partie ce que l'on trouve dans la *Conduite* et dans le *Directoire* de 1903. La première partie traite de l'éducation et la seconde de l'enseignement. Il est normal qu'on ne retrouve pas l'organisation de l'école et les vertus du maître qui constituaient deux aspects particuliers des écoles lasalliennes. Bien qu'il ne se situe pas explicitement dans le fil de la *Conduite des Écoles*, ce *Manuel* mérite d'être évoqué pour plusieurs raisons : son auteur d'abord, son contenu, la période de sa publication et, sans doute, le fait qu'il fut lu aussi par des Frères.

La Conduite des Écoles de 1916

Moins d'un an après la parution de la *Conduite* de 1903, fut votée en France la loi du 7 juillet 1904 qui remettait en cause l'existence même des écoles des Frères dans ce pays. Le Gouvernement de l'Institut dut abandonner la Maison de la rue Oudinot, à Paris, et se transporter à Lembeccques-Hal, en Belgique. On imagine les tracasseries et les bouleversements que cela provoqua chez les Frères. D'autres ouvrages ont décrit tout cela. Nous n'y revenons pas. Mais on peut se demander : pouvait-on encore penser à la *Conduite des Écoles* ?

Au Chapitre Général de 1913, le Frère Gabriel-Marie présenta sa démission – qui fut acceptée – et il fut remplacé par le Frère Imier-de-Jésus. En plus de longues Circulaires sur la vie religieuse, celui-ci en prépara une intitulée : *Bulletin Pédagogique et Études Pédagogiques*, qui devait paraître le 15 août 1914, mais en fut empêchée par la déclaration de guerre. Elle témoigne du vif intérêt du Supérieur pour les questions pédagogiques. Le *Bulletin Pédagogique* devait remplacer, en l'actualisant, l'ancienne *Éducation Chrétienne*. La seconde partie de la Circulaire reprend le sujet des *Études Pédagogiques* dont nous avons déjà parlé. Mais la présentation est

renouvelée : nécessité, avantages et multiples applications possibles. Il est regrettable que, ni ce texte, ni le Bulletin n'aient pu voir le jour. Les quatre longues années de la première guerre mondiale en sont responsables.

Malgré tout, l'intérêt du Frère Imier-de-Jésus pour les questions pédagogiques l'amena à faire préparer une nouvelle édition de la *Conduite des Écoles*, celle de 1916. Ce ne fut pas seulement une reprise à l'identique de celle de 1903, mais une révision minutieuse et un enrichissement. Le texte de 1916 compte une centaine de pages de plus. Le plan est très semblable, mais on a introduit des enseignements nouveaux par souci d'actualisation.

Ce devait être la dernière édition de la *Conduite* pour l'ensemble de l'Institut. 1706 – 1916 : ainsi prenait fin une tradition de 210 ans...

CONCLUSION : FIN D'UNE ÉPOQUE

Pendant les dernières décennies du XIX^e siècle et les premières années du XX^e, l'Institut dut s'organiser pour continuer son service éducatif. Pour cela, il dut :

- Assurer et améliorer la formation initiale et continue des Frères.
- Leur permettre d'acquérir les qualifications et les compétences nécessaires en vue d'assurer un enseignement de qualité.
- Maîtriser et intégrer à leur pratique éducative les apports intéressants des sciences de l'éducation.
- Fonder théoriquement les choix de leur action pédagogique.
- Assurer la bonne marche des établissements en les équipant de matériel pédagogique : ouvrages scolaires, matériels didactiques, outils d'évaluation, intégration de disciplines nouvelles, organisation des locaux et de la vie scolaire...
- Harmoniser les pratiques pédagogiques de tous les établissements afin de rendre le réseau cohérent.

Le *Directoire Pédagogique* et la *Conduite des Écoles* de 1903 représentent l'aboutissement de tous ces efforts. Mais ils sont aussi les témoins de la fin d'une époque dans l'histoire de l'Institut. La loi française du 7 juillet 1904

modifie radicalement la situation en provoquant l'émigration de près de 4000 Frères et le retrait d'à peu près autant d'autres. Deux conséquences apparaissent immédiatement : d'une part les Frères travaillant en France deviennent minoritaires ; d'autre part, l'Institut s'implante dans de nouveaux pays, parachevant ainsi sa mondialisation.

La diversité des civilisations et des systèmes scolaires est telle qu'il devient impossible de reproduire pour tous le modèle traditionnel de la *Conduite des Écoles*, malgré l'exception de l'édition de 1916. S'il n'y a plus de nouvelles éditions, c'est essentiellement parce qu'un même texte n'est plus pertinent pour tous.

C'est la fin d'une époque, vers une ère nouvelle...

Dans le domaine de la pédagogie, la première moitié du XX^e siècle peut apparaître comme une période de stagnation ou d'incertitude. Viennent ensuite quelques initiatives significatives qui augurent d'une ère nouvelle. On peut rappeler brièvement les dates suivantes :

- **1951** : Première édition du texte initial de la *Conduite des Écoles*, celui de 1706, à l'occasion du tricentenaire de la naissance du Fondateur. Devançant les recommandations du Concile Vatican II, l'Institut opère un retour aux origines. Le Frère Anselme d'Haese fut le maître d'œuvre de cette édition, mais au terme du travail d'une Commission internationale de Frères, nommée par le Frère Supérieur général.
- **1956** : Création du service des Études lasalliennes, à Rome, dont les apports à la réflexion et à la recherche ont été considérables et difficiles à mesurer. Le N° 24 des *Cahiers lasalliens* reproduit les textes de 1706 et 1720 de la *Conduite des Écoles*. Non dans un esprit d'archéologie pédagogique, mais comme source d'inspiration pour aujourd'hui. Et cela a bien été le cas, si on considère les nombreuses contributions parues depuis.
- **1967** : Le 39^e Chapitre général rédigea et publia la très riche *Déclaration : Le Frère des Écoles Chrétiennes dans le monde d'aujourd'hui*. C'est peut-être le genre de texte qui convient à la diversité internationale de l'Institut. Le succès qu'il a connu partout tend à

le prouver.

- **1987** : Le Secrétariat à l'éducation, créé à la Maison généralice en 1983, après le travail d'une Commission européenne de Frères, publie les « Caractéristiques de l'École lasallienne aujourd'hui ». Soit 52 propositions, volontairement générales, qui avaient pour but de rappeler les axes essentiels de l'école lasallienne, mais surtout de provoquer l'éclosion de Projets éducatifs lasalliens au niveau local. Ce qui fut effectivement le cas et dure encore.
- **2006** : Première réunion de l'Assemblée Internationale de la Mission Educative Lasallienne, dans laquelle une large place est faite aux Délégués laïcs, afin de tenir compte de la réalité actuelle du réseau lasallien. Son rôle correspond à celui qui était dévolu auparavant au Chapitre général : évaluer, analyser, proposer... afin que le dynamisme éducatif et pastoral du réseau lasallien continue dans un esprit de fidélité créatrice. Il lui revient aussi de trouver la meilleure manière de transmettre à tous les résultats de son travail. Pourquoi pas une nouvelle *Déclaration* ?

De l'itinéraire Fondateur au Système Pédagogique

Synthèse de la Deuxième partie

Pedro M^e Gil fsc

En parcourant les diverses étapes de cette seconde partie, nous nous rendons compte que, cent pages plus loin, nous sommes dans un autre monde.

Passent ou ont passé devant nous deux ou trois siècles de Modernité qui transforment toutes les institutions sociales. Déjà, nous ne sommes plus témoins de la manière dont se constitue la communauté lasallienne ou se dessine sa pédagogie. Maintenant, plus d'une fois, nous voyons un groupe déjà constitué face à la société, une institution stable, qui comprend sa pédagogie de façon particulière. L'apport de cette seconde partie est un élément décisif dans notre étude.

Cette conclusion invite à relire ses quatre chapitres (plus celui en Annexe) et à se demander : que reste-t-il de cette définition initiale que nous formulions autour de trois axes tels que nous les voyons dans l'itinéraire fondateur : **orientation à partir des pauvres, relation personnelle et constitution d'un réseau de projets et de personnes** ? Est-ce qu'ils demeurent, disparaissent ou se reformulent ? Qu'en est-il de la Pédagogie lasallienne, cent ou deux cents ans après ?

Nous avons écrit les chapitres précédents pour donner du sens à ces questions. Voyons où ils nous amènent dans l'ensemble.

1.

Il existe un épisode (ou un document) dans l'histoire pédagogique lasallienne qui nous permet de nous situer avec précision face à ces questions et surtout de le faire unitairement et synthétiquement. C'est la Circulaire N° 21 du Frère Irlide, Supérieur Général, datée du 6 janvier 1881. Elle n'est pas apparue dans les chapitres précédents, bien qu'elle ait des liens

avec beaucoup de ce que nous y avons réfléchi. Elle trouve bien sa place dans cette conclusion pour montrer la face concrète de tout ce discours de relecture du système et pour définir le témoin que nous lèguent les temps passés, en ce début du XXI^e siècle.

Le fait en lui-même est double. D'un côté, la célébration qui clôturerait le second centenaire de l'Institut. En premier lieu, elle sert au Frère Supérieur pour évoquer et remercier. Mais elle lui sert surtout pour proposer aux Frères une compréhension de la réalité qui leur permette d'assumer la dureté de la politique éducative du moment.

Car, d'un autre côté, se trouve le grand événement : le début de la mise en œuvre de la politique éducative de la III^e République, à partir de 1880. Autour de cette date, s'ouvre un processus d'environ un quart de siècle qui se terminera par l'expulsion de l'Institut des Frères des écoles françaises, en 1904. Pour le moment, en 1881, on présente l'objectif et l'esprit du Ministère de l'instruction publique, autour de la trilogie : gratuité, obligation, laïcité. Au début de cette année, n'apparaissait pas encore toute la portée du troisième de ces termes – il le fera à partir de 1886 – mais on pouvait le deviner dans l'interprétation des deux premiers.

Logiquement, ceux qui n'entreraient pas dans ce cadre devraient d'abord abandonner l'école publique, et ensuite l'école confessionnelle. En une douzaine d'années, tout changea. En 1881, le projet admettait encore la possibilité d'une école confessionnelle privée, et les Frères se préparaient à organiser leur réseau d'une manière nouvelle. La tâche devait être énorme, étant donné qu'à ce moment-là environ 90% de leurs écoles étaient publiques. A partir de 1886 – quand la laïcité de l'école publique s'appliqua, non seulement aux programmes, mais aussi aux enseignants – ils disposeraient de six ans pour les quitter toutes et constituer un nouveau réseau, capable de survivre en dehors du financement public.

Au moment de la Circulaire du Frère Irlide, les Frères ne le savent pas encore. Ils pensent qu'ils doivent se mettre à jour et améliorer la qualité de leurs écoles et de leur formation. C'est à cela que se consacre la Circulaire, c'est-à-dire, le document qui essaie de lire la situation.

2.

C'est un texte fascinant, professionnel, concret, organisateur. Mais en outre, il fut efficace, en ce que cette Circulaire obtint, en très peu d'années, la rénovation des maisons de formation, sur le modèle qui avait existé de manière éphémère à l'époque du Frère Agathon, cent ans auparavant, et que la Commission Générale de 1834 ainsi que le Chapitre Général de 1837 avaient recommandé en vain.

La Circulaire comporte quatre parties : la première, ce sont les vœux de Nouvel an. La deuxième évoque les fêtes du second centenaire de l'Institut et leur présentation d'ensemble comme une affirmation du sens de l'institution lasallienne. La troisième et la quatrième sont plus positives et considèrent l'adaptation et l'amélioration du fait lasallien, tant dans son concept d'école ou d'éducation que dans la personne de l'éducateur et dans sa formation.

Le point de départ, la pointe, dénonciation et proposition d'avenir, est un reproche que l'on fait aux Frères et à leurs écoles : elles ne sont ni de leur temps, ni de leur pays⁷³.

Voici, sans commentaire, un passage de la parole du Frère Supérieur, à propos du modèle d'école et de pédagogie. Si nous nous permettons une citation aussi longue, c'est parce qu'il s'agit d'un témoignage exceptionnel. On rencontre rarement quelque chose de semblable, qui exprime avec une telle clarté, la conscience que les Frères avaient de leur situation pédagogique, simplifiant énormément la tâche d'interprétation :

... Soyons donc de notre temps... comme l'a été spécialement notre vénérable Père ; soyons aussi de notre pays, comme le Saint des Saints, notre divin Maître et Modèle. A son exemple, arrosons de nos sueurs la partie du champ du Père de famille que la Providence nous a donnée à cultiver, quelque stérile et rebelle qu'elle paraisse, après avoir reçu nos soins les plus dévoués. Aimons-la, attachons-nous-y, soit qu'elle appartienne à notre patrie d'origine, ou bien à la patrie adoptive où notre vocation, par la voix de l'obéissance, nous a conduits. Qu'aucune contradiction ni persécution

⁷³ La possible vérité de la plainte ne peut pas nous faire oublier sa malveillance, convertie en préjugé ou lieu commun, qui empêche de voir la réalité d'une autre manière : il y eut des deux, vérité et malveillance.

ne nous porte à l'abandonner ; car peut-être, dans les desseins de la Providence, est-ce notre sang qu'il fait ajouter à nos sueurs pour lui donner fertilité, et lui faire produire de riches moissons pour le ciel (Circ. 21, 1881, p. 20).

.....

Déjà nous vous avons dit que c'est en vous dévouant pour la propagation de l'instruction parmi le peuple, en arrosant, à cette fin, de vos sueurs, et au besoin de votre sang, le sol de la patrie d'origine ou d'adoption, que vous devez répondre à ceux qui accuseraient le Frère des Écoles Chrétiennes de *n'être pas de son pays*.

Vous vous appliquerez également à éviter qu'un semblable reproche ne puisse être adressé, soit à vos élèves, soit à vos écoles. Pour cela, vous aurez soin que votre enseignement ait, en quelque sorte, *la couleur locale*, ainsi que nous vous l'avons recommandé dans plusieurs de nos Circulaires. Dans ce but, il faut que la plupart des leçons et des devoirs scolaires aient rapport aux produits agricoles ou industriels de la commune, de la province ou du département ; que le cours de géographie ait son point de départ dans l'école même, et passe en revue les cours d'eau, les voies de communication, les divers gisements : sel gemme, tourbe, houille, etc., les carrières, les mines, s'il y en a dans la localité ou aux environs, avant d'embrasser l'étude générale de la contrée, et surtout celle des pays étrangers. Le *Musée scolaire* vous facilitera beaucoup cette partie de l'enseignement, si, comme cela doit être, une place très considérable y est réservée aux échantillons qui représentent les richesses minérales, les produits naturels et les industries diverses du pays.

Le cours d'histoire doit être fait au même point de vue, en mentionnant d'abord les personnages et les événements qui ont illustré la commune ou la province, et avec plus de détails que les autres faits de l'histoire nationale. Nous ne saurions trop insister sur la prudence avec laquelle vous devez apprécier les événements, surtout ceux qui sont racontés diversement, selon les opinions politiques auxquelles ont appartenu les historiens. Étrangers à ces diverses opinions, préoccupés d'intérêts infiniment supérieurs à ceux des partis qui se disputent le *Pouvoir*, respectueux et soumis envers tous ceux à qui la Providence le confie, vous devez éviter avec le plus grand soin de froisser les sentiments que vos élèves ont puisés au sein de leurs familles, ou que d'autres circonstances ont développés chez eux, pourvu que ces sentiments ne soient pas contraires à la morale ou à la religion.

L'administration de la commune, d'abord, du canton ou de la province ensuite, que vous devez faire connaître de bonne heure à vos élèves, vous amènera à expliquer le fonctionnement de la Constitution civile du pays, les attributions des grands corps de l'État, la distinction entre les trois pouvoirs... ainsi que les principaux organes ou rouages de ces mêmes pouvoirs.

En expliquant la forme des institutions politiques de la contrée que vous habitez, N. T. C. F., ayez soin que jamais on ne puisse donner à vos paroles un sens tant soit peu opposé. Toutes les formes de gouvernement sont, en principe, légitimes et bonnes ; elles ne demandent, pour contribuer à la prospérité des nations, à la paix intérieure, comme aux bonnes relations extérieures, que des hommes capables, intègres et vertueux, pour les représenter et les faire fonctionner. Toute forme qui ne répond pas au génie et aux aspirations légitimes d'un pays ne peut sans doute durer longtemps, mais tant qu'elle subsiste, c'est le devoir de tous les bons citoyens de la respecter... (Circ. 21, 1881, pages 24-25).

.....

Une erreur trop générale, c'est de croire que, plus les élèves sont jeunes et peu instruits, moins leurs professeurs ont besoin d'avoir de connaissances profondes. C'est le contraire qui est vrai : il faut être en effet parfaitement maître de son sujet, le posséder dans tous ses détails, pour pouvoir le présenter avec toute la clarté désirable, et illuminer ainsi les intelligences encore peu familiarisées avec l'étude.

Travaillez donc avec ardeur, N. T. C. F., à l'acquisition des connaissances que vous devez communiquer à vos élèves : mais travaillez méthodiquement, mettant de l'ordre et suivant une marche rationnellement progressive dans vos études. Cela aura le double avantage et d'accélérer vos progrès, et de vous préparer à donner avec plus de succès vos leçons, dont le fruit dépendra, en grande partie, des procédés que vous saurez employer.

La connaissance, même approfondie, des diverses matières du programme ne suffirait pas seule, en effet, à un maître. Autre chose est de connaître pour soi-même, et autre chose est de *savoir communiquer les connaissances aux autres*, au moyen de procédés qui leur en rendent l'acquisition plus facile, et les résultats plus durables. Ces procédés, sont ce qu'on appelle la Méthode.

Chaque branche de l'enseignement comporte une Méthode spéciale ; mais il y a des principes généraux qui conviennent à toutes les méthodes particulières ; l'ensemble de ces principes constitue la science des

Méthodes ou Méthodologie, qui a fait depuis quelques années des progrès considérables, surtout par rapport à l'enseignement primaire.

La *Conduite des Écoles* et *l'Explication des douze vertus d'un bon maître*, forment comme les deux parties du Manuel de Méthodologie usité dans notre Institut. Non seulement il a suffi pendant longtemps, mais il donnait même aux Frères qui le possédaient bien une grande supériorité, en fait de Méthodologie, sur la plupart des autres instituteurs. Aujourd'hui, il convient d'y ajouter un autre ouvrage, composé par un de nos Frères, sous ce titre : *Cours de Pédagogie et de Méthodologie*. Il se trouve à notre Procure Générale... (Circ. 21, 1881, pages 30-31).

3.

C'est le message du Frère Irlide et de l'institution lasallienne, dans les dernières décennies du XIX^e siècle.

En le rappelant, on comprend peut-être mieux que nous ne prétendions pas évoquer toutes les situations significatives de l'histoire lasallienne en relation avec sa pédagogie. Celles qui sont étudiées ont dû nous laisser des conclusions suffisamment claires, surtout si nous les considérons dans le contexte du panorama qui suit ces pages, en Annexe.

Elles nous montrent que nous sommes passés à un autre monde, par rapport à la génération des origines. Chacune d'entre elles nous rappelle que notre institution compte déjà un siècle de vie ou plus, et pour cela, que ses gestes éducatifs doivent être nouveaux, au moins pour le temps parcouru (entre cent et deux cents ans). Elles s'inscrivent dans des contextes sociaux différents, tant par leurs lieux d'origine que parmi d'autres nouveautés que nous devinons. Leur nouveauté est l'aspect le plus immédiatement évident.

Nous nous rendons compte cependant, que nous sommes toujours devant la même institution que nous avons vu naître. Pour tous, par exemple, la *Conduite des Écoles* demeure la référence essentielle, bien que ses différentes éditions supposent des nouveautés importantes. Et malgré leurs imprécisions répétées sur l'idée de consécration, les Frères continuent à s'en remettre à la première définition de la foi et du zèle, aux modèles ascétiques et spirituels du *Recueil* (plus que des *Méditations*, en fait) et à une

pratique communautaire que nous connaissons (bien qu'elle nous paraisse plutôt continue)⁷⁴. Ils sont les mêmes.

C'est pourquoi, dans le parcours de cette deuxième partie, nous ne trouvons pas seulement la nouveauté. La continuité nous semble également évidente, de sorte que très vite, perplexes, nous nous demandons : en quel sens l'évolution institutionnelle valide-t-elle ou invalide-t-elle le modèle pédagogique des origines ?

Donc, évoquer cette synthèse – les Pauvres, la relation personnelle, la constitution du réseau – peut nous permettre d'avancer dans la définition de la Pédagogie lasallienne, en la suivant dans le passage de son état de formation à celui de sa formulation définitive (« définitive », au moins tant que durent les temps de la Modernité dans lesquels elle naquit et se développa). Examinons donc ce qu'il en fut.

Nous verrons que le passage des ans fit que **cette structure initiale se consolida en même temps qu'elle s'incarnait dans des catégories d'un autre ordre.**

C'est la thèse générale que nous apporte cette deuxième partie : nous reconnaissons l'institution, mais ils sont loin les jours de sa jeunesse. Voyons maintenant si cette thèse se décline en propositions significatives sur les trois axes de notre première définition de la Pédagogie lasallienne.

⁷⁴ Pour mieux le comprendre, et en utilisant un langage d'aujourd'hui, nous pouvons voir le chemin de l'Association ou le Réseau Lasallien sur une scène animée par deux types de leadership éducatif : l'organisationnel et le transformationnel. Dans les temps de première installation, de création, de formulations nouvelles et osées, le leadership que vivent les institutions éducatives doit tendre à transformer les faits qui se présentent, les situations héritées. Il doit chercher une nouvelle configuration des personnes, des méthodologies, pour vérifier, des profils professionnels sans expérience. Il doit cultiver, comme système pédagogique, la communauté éducative, le groupe qui trouve une forte cohésion autour d'un objectif. C'est un leadership transformationnel. En revanche, quand la formule a déjà été éprouvée, les risques ne sont déjà plus le manque de création, mais le désordre, le manque de conformité au modèle reconnu. Il faut chercher la continuité, et dans le groupe prédominera facilement l'organisation par-dessus l'élévation personnelle du projet. C'est un leadership surtout organisationnel (peut-être est-il le plus visible dans cette deuxième partie). Ainsi, avec le type de leadership éducatif, nous parlerons de deux modèles pédagogiques : tel leadership, telle pédagogie.

4.

De l'itinéraire au système

De ces trois clefs, la troisième est celle qui montre le mieux le changement et la continuité. Elle concerne l'association d'écoles en un seul réseau, avec un système pédagogique uniforme. C'était l'héritage, évidemment, mais nous reconnaitrons facilement que dans les écoles de 1850, par exemple, le « ensemble et par association » des origines résonne d'une autre manière. Cependant, nominalement, il s'agit du même réseau. Commençons donc par cet axe. Qu'en est-il un siècle et demi plus tard ? Comment se présente cet ensemble, quelle fécondité a-t-il et comment l'anime-t-on ?

Ces quatre chapitres nous ont montré que nous ne sommes plus devant un groupe humain qui cherche à asseoir son réseau d'écoles, mais devant une œuvre déjà consolidée et qui occupe une place et une fonction acceptées dans la société. Ses actions et ses documents le démontrent. C'est pourquoi nous parlons du passage de la fondation du réseau à sa stabilité : entre les deux, on nous parle de la manière dont la communauté lasallienne a dû modifier son concept de professionnalité. Les Frères ont enrichi ce qui, en principe, était surtout **vocationnel**, avec ce qui est maintenant, en plus, une institution puissamment **organisée**.

Devant ce changement, nous devons nous interroger sur sa portée possible par rapport au modèle pédagogique qu'ils disent professer. Ce sont deux situations institutionnelles différentes : vivre un projet éducatif qui commence et vivre un projet éducatif qui a un siècle et demi de tradition. Dans un cas, on vit pressé par la nécessité de créer, tandis que dans l'autre on vit en administrant les résultats positifs de ce qui est déjà créé. C'est la silencieuse conversion de quelque chose de neuf en quelque chose de propre (de particulier). Si les deux situations institutionnelles sont différentes, est-ce que la pédagogie l'est aussi ? En convertissant le neuf en personnel, maintient-on sa capacité de création ?

Dans une école ou dans un réseau d'écoles, comme dans n'importe quel autre type d'institution sociale, ces situations reflètent la dynamique qui va de l'instituant à l'institué et vice-versa. Dans la première situation doit prédominer le présent continu : on crée, on institue, c'est-à-dire que le code ou les systèmes ne sont pas encore apparus ou, au moins, ne sont pas

consolidés. Dans la seconde, en revanche, prédomine l'institué : les systèmes et les codes sont raisonnablement garantis et ne sont pas pressés par la nécessité de s'adapter à des situations nouvelles.

Bien qu'ils portent le même nom, les modèles pédagogiques de l'une et l'autre époque ne sont pas toujours égaux. Nous sommes face à la **transformation de l'itinéraire en système**, transformation dans laquelle le premier ne continue pas toujours à animer le second, car parfois ce dernier s'est émancipé du premier.

5.

Des Pauvres à l'instrumentalisation des savoirs

Examinons maintenant, à partir de cette perspective, les deux autres clefs de cette première formule :

- quel poids le monde des pauvres a-t-il dans la Pédagogie lasallienne de 1850 (par exemple) ?, et
- comment se présentent la relation personnelle au jour le jour et la présence de l'institution parmi les institutions sociales de 1890 (par exemple) ?

Nous pouvons imaginer qu'au bout de cent ans, de part et d'autre de la Révolution Française, ont dû se modifier les modèles ou les concepts de pauvreté et autres. Nous passons de l'Ancien Régime à la Restauration bourgeoise et au début de la grande révolution industrielle qui va secouer l'Europe. Ainsi, en même temps qu'une certaine amélioration de la situation matérielle ou économique, nous voyons un nouveau système d'administration sociale et un nouveau concept du droit. Les trois font que, vers 1830, n'existe plus le modèle de pauvreté de 1700, de sorte que l'animation de l'ensemble ou le leadership lasallien devront s'adapter à la nouvelle réalité.

Il s'agira du point culminant d'un chemin commencé vers 1750 : le passage de l'école de charité à l'école obligatoire. Cette évolution fera que, en même temps que les destinataires du projet éducatif, le programme compte beaucoup plus, un parcours indispensable pour que les pauvres

et les artisans puissent accéder à la vie sociale et à l'exercice de leurs droits civils.

C'est un changement très important ou peut-être même un processus définitif : maintenant on verra mieux le caractère instrumental de l'apprentissage des écoles lasalliennes. Il était déjà certainement contenu dans le modèle pédagogique du XVIII^e siècle, mais il deviendra beaucoup plus évident à mesure que l'on introduit dans la formation des classes populaires les diverses matières ou branches des connaissances. Vers 1830, dans l'école élémentaire entrent les contenus et les structures logiques qui caractérisaient cette pédagogie cent ans auparavant.

Cela suscitera des perplexités dont ne seront pas toujours conscients, et les amènera à cultiver parfois de manière irrationnelle la mémoire ce qui, c'est vrai, pourra les rendre affectés et prévisibles. Mais cela finira par leur enseigner la formule que le monde lasallien héritera d'un autre côté, après la seconde guerre mondiale. Des pauvres on passera d'abord à l'élémentaire, et de l'élémentaire on arrivera à l'instrumental. Ce dernier obligera déjà à transcender les dimensions de la première définition de la Pédagogie lasallienne.

Nous étions passés d'un discours de charité à celui de la systématique.

Cela suppose que ce qu'on soutenait initialement sur la charité est affirmé maintenant sur le système : il existe un facteur de stabilité, de garantie et de création, qu'on ne trouvait pas auparavant. Cela, comme on peut le voir, équivaut à la sécularisation du discours pédagogique.

Un autre élément serait : jusqu'à quel point les responsables de l'animation de l'Association lasallienne le prirent-ils en compte ? C'est là que nous trouvons notre discours sur l'institution éducative et son leadership et surtout son point de rencontre : la formation.

En effet, ce silencieux passage de l'élémentaire à l'instrumental pouvait ne pas être perçu, parce que l'héritage des pauvres se serait dissout dans l'aspect élémentaire des contenus. On aurait pu gagner en efficacité et perdre en humanité. Nous aurions peut-être oublié la référence fondatrice pour la remplacer par différents niveaux de programmes, s'adressant à l'un ou l'autre type de population.

Dans cette situation, selon qu'on le percevait ou non, nous nous trouvions devant deux types de pédagogie prétendument lasallienne : dans un cas, spécialisée dans la didactique des niveaux de base des contenus, dans l'autre, orientée par une compréhension instrumentale des savoirs...

C'est un chemin magnifique dans l'héritage familial : les pauvres du XVIII^e siècle continuent d'être présents dans la Pédagogie lasallienne du XXI^e, dans son orientation instrumentale prédominante. C'est le côté spécifiquement lasallien : **la perspective selon laquelle on arrive à l'instrumentalité des savoirs et qui constitue son système pédagogique.**

Il y aurait ou non Pédagogie lasallienne, si les Frères étaient ou non conscients de ce nouvel itinéraire, sans se limiter à remplacer l'un par l'autre.

6.

De la personne à la société

Avec l'axe suivant du système initial, nous observons que s'est présenté un chemin semblable, parfois stimulé et parfois ignoré par les organes d'animation et de gouvernement. Tout oscille entre l'attention à la transcendance, qui soutient les relations personnelles, et l'obsession de l'opérationnel, qui les réduit à l'organisation.

Nous le comprenons bien en rappelant l'itinéraire de la définition initiale. En effet, sans être irrévérencieux avec cette expression, nous pourrions dire qu'au début il y avait la misère et que sur elle planait le regard de l'Église, bien souvent impuissante. Mais cette misère finit par séduire – oui, séduire – des personnes et des groupes qui parvinrent à combiner l'engagement social et le regard de foi dans des formes institutionnelles adaptées. Ainsi naquit le projet lasallien.

Ensuite, avec le temps et la consolidation institutionnelle, cette synthèse initiale adopta diverses formes selon que l'on comprenait la formule toute faite de leurs premiers codes : l'esprit de foi et de zèle. Cet « esprit » - un et double – orientait la vie quotidienne des Frères.

Comme cela arrive toujours, il n'est pas facile de vivre entre les deux pôles. Ainsi, lorsque prévalait – et c'était le plus fréquent – l'esprit de zèle, la

dimension de transcendance de la relation personnelle devenait moins évidente, parfois étouffée par les urgences et l'effort pour les résultats ou pour le soutien des institutions. Leur modèle pédagogique était nécessairement reproducteur, mémoriel et réactif.

Lorsque était privilégié l'esprit de foi, ... en réalité il ne s'agissait pas de foi, car la foi ne peut prévaloir sur l'humain : elle lui donne sens ou le rencontre, mais n'est pas au-dessus. C'est pourquoi, lorsque prévalait une réalité en rapport avec la foi, c'est que très souvent il ne s'agissait pas de la foi, mais de dévotions. Et de nouveau on réduisait la relation personnelle à autre chose. Son modèle pédagogique était fuyant, désengagé et affecté.

Entre l'un et l'autre modèles, le rappel de quelques rares moments de la tradition pédagogique lasallienne dans ces quatre chapitres (cinq avec l'Annexe si importante) a pu nous montrer la véritable pierre d'angle de ce thème. C'est le réalisme social. Exactement, le réalisme social... croyant. Quand il existe, il y a Pédagogie lasallienne. Comme à l'époque de la fondation.

Quand on le vit à partir de l'engagement, l'esprit de foi ne dévie pas en spiritualisme, ni en activisme. Au contraire, cela arrive quand on le vit à partir de la simple intimité. L'engagement croyant fait que la réalité est reçue comme le lieu que Dieu soutient, aime et attend. C'est pourquoi tout ce qui est reçu, se reçoit de Lui et tout ce que se fait peut avoir du sens et du succès parce qu'on le fait en Lui. Il est le protagoniste invisible de la réalité, celui qui lui donne perspectives et dimensions.

C'est pour cela que ce réalisme ne nous renvoie pas d'abord au silence et à la distance, mais à l'engagement identificateur et à l'espérance. Ce réalisme parle de la radicalité de tous les modèles possibles, de leur aspect conjoncturel, de leur sens, de leur inclusion dans un projet plus grand que tous les modèles sociaux : tous prennent courage à partir de lui et tous sont dépassés par lui...

Oui, les siècles qui passent sur le projet institutionnel et éducatif lasallien nous permettent aussi maintenant de dépasser les possibles limites de son dernier axe : les relations des personnes. Si, au sujet du réseau d'écoles, nous sommes passés de l'engagement à la professionnalité, si à propos de

l'attention aux pauvres, nous sommes passés de la charité à l'instrumental... ainsi **maintenant nous passons de la personne à la société ou à l'histoire**. Et, de nouveau, il y aurait ou non Pédagogie lasallienne selon que les Frères étaient conscients ou non de ce nouvel itinéraire.

C'est à cela que nous nous référons en utilisant le mot « sécularisation ». C'est l'incarnation de la transcendance dans l'histoire, le visage humain de Dieu. En elle se base le passage que nous faisons maintenant des relations personnelles à l'appartenance et engagement sociaux.

Le passage, ou mieux l'inclusion du personnel dans le social, n'est pas quelque chose de spécifique à la Pédagogie lasallienne. Il appartient à toute pédagogie comme à toute anthropologie. En revanche, est spécifique la perspective à partir de laquelle se fait ce passage ou cette inclusion : la vue de la foi ou de l'incarnation de Dieu. Car l'approche personnaliste ou sociale de la Pédagogie lasallienne a une racine chrétienne (et en cela non plus, elle ne serait spécifiquement lasallienne mais commune à toute pédagogie chrétienne) : elle s'oriente à partir de l'espérance plus radicale en l'être humain et en la communauté humaine. C'est pourquoi elle ne peut être possibiliste mais nécessairement utopique, radicale jusqu'à l'espérance permanente qui n'est pas la non conformité. La capacité pédagogique d'une telle attitude est évidente.

Il est important de le rappeler dans une époque de changement, quand il devient évident que toutes les structures sociales naquirent plus tard que les espoirs des peuples.

7.

... Tout était dans les paroles du Frère Irlide qui recueillaient un siècle et demi d'expérience et la formulaient pour une prochaine diffusion dans le monde entier. Il vaut la peine de les relire et d'y trouver le visage concret, quotidien, de notre synthèse.

À travers ces paroles, nous survient la sensation claire d'avoir atteint à la réussite, de nous trouver devant une institution vivante et avec une identité pédagogique incontestable... En même temps, cependant, passée la

première impression, quand nous réfléchissons ou même en vivant tout cela, il nous vient comme une inquiétude diffuse. C'est une constante difficile à interpréter, mais en même temps importante, face aux temps qui viennent.

La constante a l'aspect d'un paradoxe : elle commence avec une sensation d'inconfort, une conscience de désadaptation sous ses diverses formes (échec, surprise, émulation, incapacité, projet, dépassement, etc.). Vient un temps de conscience claire de la situation et de ses défis, ainsi que la propre possibilité d'aller de l'avant. En conséquence, on organise des situations, des actions, des structures, et après un premier moment de réussite, revient tout de suite la sensation initiale de dérèglement, comme si tout l'effort n'avait pas atteint le but recherché.

Dans le cadre de cette seconde partie de notre étude, il y a davantage d'exemples de cette constante, mais il peut nous suffire d'en évoquer trois. Le premier, c'est la restauration de l'Institut en France entre 1810 et 1834. On dirait que le succès d'une génération redonne à l'Institut la conscience que, malgré tout, les temps avancent, comme si on n'avait pas obtenu les orientations institutionnelles suffisantes. Il arrive la même chose – également en France – dans le processus de rénovation qui va de la Circulaire du Frère Irlide jusqu'à l'Exposition Universelle de Paris en 1900 : à nouveau, c'est une situation de succès qui se combine avec une profonde perplexité à propos de l'adéquation des structures lasalliennes par rapport au temps que l'on veut servir. Et on peut probablement dire la même chose de la période qui va de la fin de la seconde guerre mondiale jusqu'aux jours de mai 1968 : tout augmente et se diversifie, et cependant, à la fin, on a la claire sensation qu'il aurait fallu aller plus loin...

C'est comme une indiscutable constante de vouloir et de ne pas y parvenir. Cela témoigne d'une limite. Mais ce n'est pas cela qui en fait un paradoxe. Car le paradoxe a en lui-même, comme une contradiction, quelque chose qui d'un côté est d'une couleur, et de l'autre d'une autre, d'un côté freine et de l'autre accélère, dit oui en un moment et en même temps semble dire non. C'est pourquoi nous disons que, avec ce que nous voyons, il manque quelque chose pour que cette sorte de constante devienne para-

doxe. Ce que nous voudrions souligner, c'est précisément le paradoxe de la limitation qui est toujours capable de se dépasser, et non la limitation elle-même.

Combattre plusieurs fois l'insuccès le fait parvenir au succès.

On dirait que la mesure du succès dans l'adaptation pédagogique consiste à le chercher et non à le trouver. Ainsi, le succès réside dans le processus qui le cherche, de manière qu'il s'achève en acceptant qu'il est inaccessible de manière ponctuelle, mais accessible comme état de courage, comme esprit de recherche. Le succès pédagogique, ainsi, c'est croire qu'il est possible, plus que l'atteindre.

Dans une institution comme l'institution lasallienne, cela dépend de l'esprit du leadership. Si le leadership est partagé et s'oriente vers la conscience et la fidélité, l'attitude pédagogique est celle qui convient. C'est pourquoi nous trouvons que cette pédagogie – comme tant d'autres institutions de notre société – est vivante dans la mesure où son animation unit les résultats à la fidélité.

Cette union est ce qui nous permet de parler de paradoxe : tout ce qui se fait est à la fois satisfaisant et insatisfaisant, dans l'éducation et en dehors. Et la mesure de la satisfaction possible est justement dans la conscience de l'insatisfaction possible, chaque fois qu'elle s'accompagne de l'engagement de celui ou ceux à qui il sert dans le projet éducatif. Tout simplement, c'est le paradoxe de l'espérance, incompréhensible et réelle.

C'est pourquoi, en terminant cette deuxième partie de notre étude, nous disons que le secret de ce paradoxe, ce qui le change en garantie au-delà de la perplexité qu'il suscite, c'est précisément le caractère institutionnel ou associatif du projet lasallien. Tant qu'elle s'appuie sur une institution, la Pédagogie lasallienne est vivante, a de l'avenir, même si elle est enveloppée dans ses propres déficiences. Tant qu'elle s'appuie sur une institution, elle a la garantie d'un « plus » de conscience sur sa pratique quotidienne et sa contextualisation dans l'espace et dans le temps.

Cela ne devrait pas nous surprendre. Nous sommes devant une pédagogie... institutionnelle.

Annexe de la Deuxième partie

RÉPONSES ÉDUCATIVES DE L'INSTITUT : ÉLÉMENTS POUR UNE VISION PANORAMIQUE

Bruno Alpago fsc

Fondé pour donner l'éducation élémentaire, par des écoles gratuites, « aux enfants des artisans et des pauvres », déjà pendant la vie du Fondateur, l'Institut montra sa capacité à proposer des réponses à d'autres besoins éducatifs. Les lignes qui suivent sont à peine une liste de certaines de ces réponses qui dépassent le cadre de l'école élémentaire. Après avoir cité quelques réalisations du XVIII^e siècle, notre attention se centrera sur les œuvres lasalliennes à partir du XIX^e siècle.

L'information détaillée est abondante dans les ouvrages de Georges Rigault et du Frère Alban, cités en bibliographie. Malgré tout, pour composer ce chapitre, on a surtout pris en compte les travaux du Frère Henri Bédel, également cités dans la bibliographie, dont nous présentons ici un maigre résumé. S'y ajoutent quelques faits pris dans certains *Bulletins* et guère plus.

XVIII^e SIÈCLE

Au XVIII^e siècle déjà, quelques écoles lasalliennes gratuites allaient plus loin que les rudiments :

- Ainsi, à Montauban, vers 1744, on enseignait la « tenue des livres en partie double ».
- Dès 1753, il y avait un maître de dessin dans la paroisse Saint Sulpice à Paris.
- A Cahors, le contrat stipulait qu'un Frère donnerait les principes de l'architecture et de la planimétrie, et qu'un autre enseignerait les mathématiques, la géométrie et le dessin.
- Le programme de Castres comprenait la règle des intérêts et de

société (« Règle de société »), la racine carrée, la géométrie pratique et, si possible, la tenue des livres en partie double.

- On affirme qu'à Saint Malo on enseignait la géographie, la comptabilité, la navigation et l'arpentage.
- Boulogne-sur-Mer avait une classe de commerce.

Dans les Pensionnats, les contenus étaient plus amples et diversifiés.

- « Commerce, finances, art militaire, architecture, mathématiques, en un mot tout ce qu'un jeune peut apprendre, excepté le latin », annonçait une description, peut-être incomplète, du complexe de Saint-Yon.
- Calligraphie, arithmétique, change des monnaies, tenue des livres en partie double, géographie, figuraient au programme de Marseille, qui pouvait s'étendre à la géométrie, l'algèbre, le dessin de figures et de paysages, l'architecture civile, la navigation, et - en engageant des professeurs extérieurs - la musique, la danse, l'escrime, les langues étrangères.
- Certains internes de Saint-Yon, de Maréville et de Mirepoix étaient enfermés : délinquants ou aliénés.

XIX^e SIÈCLE

Au début du XIX^e siècle, l'Institut n'avait d'existence officielle que dans les États Pontificaux : deux écoles à Rome, une à Ferrara et une à Orvieto.

L'approbation signée par Napoléon Bonaparte, le 3 décembre 1803, lui donnait une forme d'existence légale en France. L'Institut restauré se consacra exclusivement, pendant plus d'un quart de siècle, à l'enseignement primaire gratuit. Mais les temps apportaient des nouveautés. Certaines d'entre elles sont présentées ci-après.

FORMATION DES MAÎTRES

Les essais du Fondateur avec les « Séminaires de maîtres d'école pour la campagne » recommencèrent avec plus de succès au XIX^e siècle.

Même avant de diriger des Écoles Normales, les Frères s'occupèrent de la

formation de laïcs pour l'apostolat enseignant. En 1817 les autorités de l'Instruction publique signalaient le zèle avec lequel les Frères d'Auray (France) se consacraient à préparer les jeunes Bretons qui avaient l'intention de devenir religieux et désiraient enseigner dans leur propre village. À Lyon aussi, dans les années 1822-1823, il y avait des aspirants laïcs à l'enseignement qui, pendant un semestre, étaient initiés aux méthodes pédagogiques des Frères.

En 1829, après des années de négociations, on confia aux Frères une École Normale à Rouen (France). En 1836, une autre à Namur (Belgique) qui se transféra à Malonne en 1860. Puis une autre à Carlsbourg, en 1844.

Dans les années antérieures à 1850, les Frères de la « province » de Turin, développèrent un important programme de cours d'été (que l'on appela « écoles de méthode »), destinés à pourvoir les maîtres déjà en activité et ceux qui commençaient à peine, d'un certificat officiel pour l'exercice de l'enseignement.

Dans les statistiques de l'Institut pour l'année 1873, figurent des Ecoles Normales à : Rouen, Aurillac et Quimper (France) ; Malonne et Carlsbourg (Belgique) ; Quito (Equateur). Il y avait aussi des traces de normaliens au Canada et, en très petit nombre, en Angleterre et en Égypte.

Trente ans plus tard, la géographie était différente : les deux institutions belges continuaient, mais les autres Écoles Normales de l'Institut se trouvaient à Waterford (Irlande), Feldkirch et Vienne-Wahring (Autriche) ; Bogotà (Colombie) et Santiago (Chili) ; un petit groupe de normaliens figurait à Kotahena (Sri-Lanka). Peut-être y en avait-il d'autres.

L'expansion géographique de l'Institut au XIX^e siècle s'est accompagnée de la multiplication de ces institutions. En 1966, il n'y en avait pas moins de 40 consacrées à la formation d'éducateurs : 11 en Europe, 11 en Afrique, 4 en Asie-Océanie, 14 en Amérique Latine. Au XXI^e siècle, la même tendance perdure.

Les écoles de formation des enseignants ont multiplié et diversifié leurs propositions : qualification pour les différents niveaux d'enseignement, avec leurs multiples ramifications ; qualifications particulières pour la direction, pour des ethnies particulières, pour des situations spéciales, etc.

La formation des catéchistes mérite une mention particulière. Ce qui peut commencer comme une orientation élémentaire pour élèves ou anciens élèves qui s'engageaient dans quelque activité pastorale, s'élargit comme un éventail qui comprend des organismes académiques de formation générale systématique. Par exemple l'Institut Saint Pie X en Espagne ou de formation spécifique, comme l'Institut de Pastorale de l'Adolescence, en Argentine. Dans beaucoup de cas, la formation catéchétique fait partie des programmes de la formation à l'enseignement.

OUVRIERS ADOLESCENTS OU JEUNES

A partir de 1825, ou un peu avant, à Lille (France) on faisait la classe, à partir de onze heures du matin jusqu'à une heure de l'après-midi, à des adolescents ou jeunes ouvriers (mais certains adultes en profitaient aussi) qui pouvaient ainsi accéder à un enseignement qu'ils n'avaient pas eu auparavant.

Un peu après 1830, on mentionnait à Paris l'existence de cours du soir pour des ouvriers très jeunes (*apprentis*, dans le langage des documents de l'époque) qui étaient accueillis par les Frères à partir de cinq heures et jusqu'à sept heures du soir. Avec des variantes locales, ce service s'étendit à d'autres villes. D'après les chiffres donnés ci-après, cela ne semble pas avoir eu beaucoup de développement dans d'autres pays.

Au cours d'une audience que lui accorda le Pape en 1859, le Frère Philippe, Supérieur Général, dressait le tableau suivant : « En France, il se trouve un certain nombre d'enfants pauvres que les parents sont obligés de faire travailler fort jeunes ; ces pauvres enfants n'ayant pas fréquenté les écoles, ou ne les ayant fréquentées que peu de temps ne savent ni les prières, ni le catéchisme, nos frères les reçoivent le soir de 7 à 9 heures⁷⁵, pour leur apprendre un peu à lire, à écrire et surtout les prières et le catéchisme et les préparer à la première communion ; nous en avons environ 5800 en ce moment ».

⁷⁵ Cet horaire attire l'attention, explicitement indiqué, alors que dans d'autres documents on mentionne, avec une égale netteté, une nette différence entre l'horaire des adolescents et celui des adultes. Il faut croire que les situations variaient d'un lieu à un autre, ou d'un moment à un autre.

Les statistiques de 1873 donnaient pour ces élèves les chiffres de 7 552 en France et seulement 22 dans le reste de l'Institut. En 1903, ils étaient respectivement 711 et 83. Peut-être ces chiffres ne traduisent-ils pas toute la réalité. Il n'est pas facile de suivre l'évolution de ce service dans les époques plus récentes.

Une autre façon de s'occuper de cette clientèle furent les réunions dominicales, appelées parfois « patronages », qui permettaient aux jeunes un temps de saine rencontre et de détente, en même temps qu'un élargissement de leurs connaissances religieuses, grâce aux exposés que leur offraient certains prêtres. Dans ces rencontres, la mission assignée aux Frères était la vigilance ; Il est probable qu'ils faisaient plus que cela.

OUVRIERS ADULTES

Assumant une initiative prise par leurs prédécesseurs à la fin des années 1830, les Frères établirent à Paris une école du soir pour des ouvriers. Ses heureux résultats provoquèrent une rapide expansion de cette nouveauté.

Autour de 1836, une *Notice sur l'Institut* parlait de la « foule d'élèves de tout âge et condition » qui venaient aux cours de 8 à 10 heures du soir. On y voyait « ces parents qui, après avoir peiné au travail, viennent s'asseoir sur les mêmes bancs que leurs enfants ont occupés pendant le jour, pour recevoir docilement l'instruction qui leur a manqué pendant leurs premières années ». Et on informe que les sept écoles d'adultes reçoivent 1 280 élèves de 17 à 40 ans.

Une statistique de 1838 déclarait 22 écoles d'adultes, avec 56 classes et 4 850 élèves, tous en France. L'œuvre ne cesserait de croître, en France et en d'autres pays : Belgique, Piémont, Canada, parmi les premiers.

En s'étendant à de lieux plus nombreux, ce service s'adapta aussi à des situations diverses. La fréquence pouvait être quotidienne, ou seulement de plusieurs jours par semaine. La période pouvait être annuelle, ou seulement de la fin de l'automne jusqu'au milieu du printemps. Avec toutes ces variantes, en 1873, il y avait plus de 30 000 hommes qui, en France, profitaient de ce supplément d'instruction, et 2 500 dans d'autres pays.

A cette œuvre, on peut assimiler le travail de quelques Frères dans les casernes ou dans leurs propres écoles, en faveur de conscrits désireux de dépasser leur analphabétisme ou leur très rudimentaire instruction. Près de 4 000 soldats, tous en France et en Algérie, étaient aidés par l'Institut en 1873.

En 1903, les statistiques signalaient 1 763 adultes en France et 3 772 dans d'autres pays, comme élèves de ces cours spéciaux. Il n'est pas facile de suivre le développement de ce service proprement scolaire, ni la diversité de ses ramifications.

Les Frères ont également collaboré, d'abord à Paris, puis en d'autres lieux, aux réunions dominicales que le catholicisme social organisait alors pour les ouvriers, vers 1840. On les connaissait sous le nom de Sociétés Saint François Xavier. En 1859, le Frère Supérieur les décrivait ainsi, devant le Pape : « Nous appelons Œuvres de Saint François-Xavier des sociétés d'hommes de tout âge, qui se réunissent après les offices des paroisses pour passer utilement la soirée des dimanches. Le temps se passe en chant des Vêpres, lectures et entretiens utiles, et un sermon plein d'intérêt pour eux. On prépare ces braves gens à la réception des sacrements aux approches des grandes fêtes et surtout à la communion pascale. Ces hommes, qui dans un temps étaient extrêmement antipathiques au clergé, lui sont aujourd'hui très attachés ; c'est une amélioration remarquable dans la classe ouvrière... Nous avons bien 12000 hommes en France qui fréquentent ces réunions ». Il n'est pas facile de savoir quelle tâche revenait aux Frères dans ces rencontres, sauf de fournir des locaux et d'assurer une présence bénévole et discrète.

ORPHELINS

Après des négociations prolongées, à la fin de 1834, un groupe important de Frères se chargeait de l'orphelinat créé à Rome par Grégoire XVI. Surmontant les craintes du Frère Anacleto, alors Supérieur Général, réticent à engager des Frères « dans des services différents de l'instruction », les lasalliens prouvèrent leur capacité et leur abnégation dans ce nouveau champ d'activité. En 1838, ils recevaient 400 orphelins. Des œuvres semblables se multiplièrent dans les Etats Pontificaux. Un tableau statistique

de 1847 signalait là-bas 561 orphelins (en plus de 120 en France). Mais après 1848, les Frères furent contraints de les abandonner.

Le service, malgré tout, s'étendait ailleurs : Belgique (Namur 1846), Prusse (Kemperhof 1850) ; Modène (1852) ; Autriche (Vienne 1857). En 1859, le Frère Philippe le présentait ainsi au Pape Pie IX : « Les pauvres enfants privés de leurs parents et n'ayant aucun moyen d'existence, nous ont paru dignes de pitié, c'est ce qui nous a portés, avec la permission et le secours du clergé et des bonnes âmes, à nous charger de plusieurs de ces sortes d'établissements, nous en avons, en ce moment 10 qui comptent ensemble environ 2500 enfants ».

En 1873, parmi les dix orphelinats français, se distinguaient ceux qui appartenaient à l'œuvre Saint Nicolas comptant 2 000 élèves à Paris et dans des localités proches. La Prusse et l'Autriche avaient chacune un orphelinat. Sept institutions du même genre se trouvaient aux États-Unis, dont la principale était « Catholic Protectory » de Westchester, avec plus de 1 300 enfants. Il s'en trouvait également en Italie (Biella, Vercelli), Angleterre (Liverpool), Belgique (Enghien), Equateur, Singapour. L'ensemble dépassait 5 000 enfants et adolescents qui recevaient une éducation de base et, dans beaucoup de cas, une initiation professionnelle : ateliers de diverses spécialités, mais aussi : jardinage, horticulture, agriculture. On sait qu'en 1894, il existait un orphelinat au Chili, avec plus de 200 internes, totalement gratuit. En 1902, les Frères acceptèrent un orphelinat en Lorraine, incorporée à ce moment-là à l'empire Allemand.

Dans la statistique de 1903 figuraient au moins cinq œuvres pour orphelins en France (Choisinet, Fleury-Meudon, Clermont-Ferrand, Dunkerque, Grenoble), trois en Espagne (Sagrado Corazón et Santa Susana à Madrid, La Santa Espina), onze aux États-Unis et Canada (Toronto, Belmead, Eddington, Philadelphie, Albany, Halifax, Troy, Utica, Westchester, Freehamville, San Francisco), deux en Autriche (Orphelinat Impérial et le « Norbertinum », tous deux à Vienne), un au Chili (Santiago), en Colombie (Bogotá), en Italie (Biella). En Angleterre, les Frères avaient dû abandonner diverses œuvres destinées aux enfants orphelins ou abandonnés, mais ils avaient accepté « l'école professionnelle » de Manchester avec 400 internes gratuits. Et dans le Sud Est asiatique

on hébergeait des groupes d'orphelins à Hong-Kong, Mandalay, Maulmein, Penang, Singapour, Rangoon. En 1907, les Frères acceptèrent la direction de l'Institut créé à Pompéi (Italie) par le Bienheureux Bartolo Longo pour l'hébergement et l'éducation de garçons fils de prisonniers.

La statistique de 1923 comptait 4 217 élèves dans la colonne « Orphelins ». Ce total comprenait probablement des délinquants précoces, des fils de prisonniers. Tout cela porte à penser que le chiffre ne représentait pas toute la réalité.

Après la seconde guerre mondiale, les Frères d'Italie se distinguèrent par leur attention aux enfants et adolescents qui avaient souffert de quelque préjudice physique durable durant le conflit : les mutilés (*mutilatini*). Un service nécessairement temporaire par sa nature même.

La statistique de 1966 rendait compte de 4 900 « orphelins ». Cette dénomination comprenait aussi les sourds-muets, les enfants de prisonniers, les mutilés de guerre... Dans tous les cas cités, les institutions destinées aux orphelins étaient des internats. Les statistiques ne prennent pas en compte les orphelins qui allaient dans d'autres établissements d'enseignement, aux côtés d'élèves qui avaient leurs parents. Une certaine confusion est aussi possible par le fait que, sous le nom d'orphelins, se trouvaient des enfants de différentes situations : enfants de parents décédés, ou ceux qui ne pouvaient être soignés par leurs parents encore en vie, ou d'autres cas d'abandon. Sans exclure ceux qui étaient confiés à ces institutions par une intervention judiciaire.

PRISONNIERS

Après la Révolution Française, les Frères ne recommencèrent pas à tenir des institutions de réclusion comme celles de Saint Yon, Angers et autres villes, au XVIII^e siècle. Mais ils ne se désintéressèrent pas des personnes incarcérées. Voyons quelques exemples.

De 1817 à 1832, un groupe de Frères se chargea d'une maison de correction à Paris, le « Refuge ». En 1838, on signale à Namur (Belgique) le travail d'un Frère comme maître et catéchiste dans la prison locale. Dans les années suivantes, il y en eut d'autres, jusqu'à ce que le gouvernement les

en expulse, en 1859. Vers 1840, à Toulouse, sept Frères instruisaient et catéchisaient des prisonniers dans deux prisons. Quelque chose de semblable pour trois Frères à Nîmes. De 1840 à 1882, une communauté de Frères de Paris demanda à deux Frères d'aller faire l'école et le catéchisme aux prisonniers, dans la prison des mineurs connue comme la Petite-Roquette.

A partir de 1842, à la demande du gouvernement français, d'importants groupes de Frères furent chargés de diriger des prisons entières : Nîmes, Fontevault, Aniane⁷⁶. Travail ingrat et risqué, réalisé avec une générosité non démentie⁷⁷. Les changements provoqués par la Révolution de 1848 rendirent la situation insoutenable. Plus tard, les Frères se limitèrent dans ce milieu à un service pédagogique et catéchétique, que connurent aussi, pendant un certain temps, la Belgique et l'Italie.

En 1859, le Supérieur Général rendait compte de cet apostolat au Pape : « Dans plusieurs villes et notamment à Paris, à Bordeaux, à Reims, à Versailles, etc., nous donnons l'enseignement religieux aux prisonniers, ce qui les aide à supporter avec plus de patience les peines auxquelles ils sont condamnés ».

Certaines des institutions que les statistiques considèrent comme orphelinats, accueillait et instruisaient des enfants ou adolescents qui avaient connu des problèmes avec la justice. A certains moments, elles furent nombreuses et les Frères y faisaient preuve d'un dévouement exemplaire.

Un regard attentif sur les statistiques de 1966 révèle un important développement de cet apostolat : neuf maisons au Royaume-Uni, sept dans le reste du continent européen, une en Australie, deux en Afrique, sept en Amérique, avec une population de 3 830 élèves.

⁷⁶ Ces grands Centres de détention expliquaient le gros chiffre de prisonniers qu'atteint la statistique de 1847 : 6 764 au total, comprenant les 100 de Belgique et les 200 du Piémont (À la même date, les élèves des internats étaient de 3 159).

⁷⁷ Plusieurs Frères furent attaqués par des prisonniers. A Nîmes, l'un d'eux fut assassiné, l'assassin fut condamné à mort et exécuté, malgré la demande de clémence des compagnons de la victime.

SOURDS-MUETS

Le travail avec les sourds-muets commença à Saint-Etienne (France) en 1845. La tâche, nouvelle pour les Frères, avait été préparée avec soin. Le Supérieur Général la présentait ainsi à l'Institut : « Nous avons voulu que quatre de nos Frères suivent les cours de l'École Royale de Paris, pour les mettre dans les conditions d'offrir à cette catégorie d'enfants tous les services que leur infortune réclame ». Et devant le Pape, en 1859, il dit : « Nous avons aussi ouvert neuf classes gratuites pour les sourds-muets, qui ne sont pas moins à plaindre que les orphelins ».

En 1873, on comptait au moins 160 enfants sourds-muets accueillis à Saint-Etienne, Besançon et une école à Paris. Mais ils devaient être davantage. Sans qu'il soit facile de préciser la date, on connaît la présence de sourds-muets à Saint-Nicolas de Vaugirard et à Chambéry... En 1903, on signale quatre écoles pour sourds-muets en France (Besançon, Bourg-en-Bresse, Lyon et Saint-Etienne), et un hospice pour sourds-muets en Italie (Turin). Et à Saïgon figure un groupe de 33 sourds-muets, internes et gratuits.

On a vu ci-dessus que l'on mentionne les sourds-muets jusque dans les statistiques de 1966.

LES PENSIONNATS

Après la Révolution française - on l'a déjà dit - l'Institut rétabli se consacra d'abord exclusivement à l'enseignement primaire dans des écoles gratuites. Mais il recevait des demandes pour rétablir des institutions comme les Pensionnats qu'il dirigeait au XVIII^e siècle. En 1825, le Supérieur Général⁷⁸ « à qui diverses villes demandaient le rétablissement de telles maisons », s'adressa au Saint-Siège et obtint l'autorisation papale pour accéder à ces demandes. De plus longues tractations furent nécessaires avec le gouvernement français. De fait, le premier Pensionnat commença à fonctionner à Béziers, en 1831, suivi par celui de Passy en 1839.

⁷⁸ Le Frère Guillaume de Jésus avait passé une longue période au Pensionnat de Marseille, où il avait été une figure de premier ordre.

En 1859, le Supérieur les présentait ainsi au Pape : « A l'exemple du vénérable fondateur nous avons ouvert un certain nombre de pensionnats pour y élever chrétiennement les jeunes gens qui se destinent à l'industrie et au commerce, afin de les préserver des scandales qu'ils pourraient rencontrer dans d'autres écoles, surtout en France. Ces jeunes gens rentrés dans leurs familles se conduisent généralement bien, vivent en bonne intelligence avec le clergé et conduisent religieusement les ouvriers dont ils sont chargés. Nos Seigneurs les Évêques sont très contents de ces établissements, et plusieurs nous demandent d'en ouvrir de nouveaux dans leurs diocèses ».

Ces Pensionnats devaient se multiplier rapidement. En 1873, 146 maisons en France et 51 dans d'autres pays, abritaient respectivement 11 500 et 3 550 internes. Mais le même nom pouvait recouvrir des institutions très différentes, depuis celles qui étaient les mieux équipées, avec de nombreux élèves et un personnel abondant et qualifié, jusqu'à des petits collèges mis en fonction dans des conditions insatisfaisantes.

Parfois inclus dans la catégorie des Pensionnats, parfois séparés, apparaissent dans les documents ce qu'en français on appelait *caméristats* : sortes d'internats annexés aux écoles primaires et qui, dans des régions où la population était très dispersée, où les chemins étaient rendus impraticables par la neige ou la pluie, permettaient de loger des enfants et de leur préparer la nourriture que leurs parents leur fournissaient, le tout pour une modique rétribution. Divers Chapitres généraux, tandis qu'ils condamnaient un développement jugé excessif des Pensionnats, étaient favorables aux *caméristats*, dans lesquels ils voyaient même une bonne possibilité de recrutement vocationnel.

Adaptés aux besoins changeants des pays et des époques, les Pensionnats marquent pratiquement toute l'histoire de l'Institut et demeurent une réalité d'aujourd'hui.

ENSEIGNEMENT MOYEN ET SUPÉRIEUR

Pendant la première partie du XIX^e siècle, les Frères se limitèrent, et devaient se limiter, à l'enseignement primaire : lecture, écriture, rudiments de calcul et catéchisme. En France, la Loi Guizot (1833) imposa,

en plus, des notions d'histoire, de géographie et de dessin. L'évolution des besoins, et peu à peu aussi la législation, poussèrent, un peu partout, à étendre les programmes et les niveaux d'enseignement. Ainsi apparurent des appellations nouvelles : primaire supérieur, secondaire spécial, secondaire moderne, lycées de diverses orientations, second enseignement, etc.

Pour comprendre le processus, il convient de regarder d'abord les Pensionnats. Leur clientèle demandait une instruction plus poussée que l'enseignement primaire. Mais l'Institut ne pouvait, selon la Règle des Frères, enseigner le latin (et bien entendu le grec) base du secondaire classique. Conjuguant les besoins des élèves et les possibilités des enseignants, les Collèges lasalliens approfondirent l'enseignement des sciences physiques et naturelles, des langues vivantes et de leur littérature, du commerce, de l'agriculture et autres branches de l'enseignement technique. Lorsque Victor Duruy, Ministre de l'Instruction Publique de Napoléon III, voulut faire comprendre aux législateurs et aux Inspecteurs de l'enseignement, ce qu'était le « secondaire spécial » qu'il voulait implanter en France, il lui suffit d'inviter quelques-uns d'entre eux au Collège des Frères de Passy pour qu'ils voient directement comment cela fonctionnait.

Certains de ces établissements, en plus des internes, admettaient des demi-pensionnaires et des externes. À tous, on offrait le même niveau d'enseignement. De plus, on ouvrit d'autres Collèges qui n'avaient que des externes ou des externes et demi-pensionnaires, mais avec le même niveau d'instruction que les premiers.

Bien que la *Règle* des Frères l'interdise, divers Collèges des États-Unis se trouvèrent comme forcés d'introduire l'enseignement des langues classiques, dès 1850, dans des circonstances déjà exposées dans le chapitre 8. La même nécessité se présenta aussi dans quelques Collèges d'Italie et même de l'Equateur, pendant la seconde moitié du XIX^e siècle. Le long et pénible conflit provoqué par cette « infraction », connu heureusement une solution en 1923 lorsque, à la demande du Saint-Siège, l'Institut modifia sa *Règle* relative à l'interdiction du latin, s'ouvrant ainsi aux études classiques.

La même nécessité de répondre aux besoins des différents lieux d'implantation, poussa l'Institut vers l'enseignement supérieur, dès la seconde moi-

tié du XIX^e siècle. A la fin du XX^e, plus de 70 institutions lasalliennes, dans treize pays, offraient un très large éventail de carrières dans des Universités ou autres établissements de troisième niveau.

ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Cette dénomination peut s'appliquer à des réalités très diverses et il faut se résigner à quelques répétitions. Comme on l'a déjà noté, dès le XVIII^e siècle certaines écoles proposaient un cours de commerce à la suite des études élémentaires. Dans les Pensionnats, le programme était beaucoup plus étendu. Ces deux pratiques recommencèrent au XIX^e siècle. Beaucoup d'écoles primaires ajoutèrent, pour leurs diplômés, un cours élémentaire de pratiques comptables qui permettait à de nombreux adolescents et jeunes de trouver rapidement un emploi dans des maisons de commerce ou de petites entreprises. Mais d'autres établissements proposaient des programmes supérieurs qui conduisaient à la formation de véritables experts comptables. La formation de travailleurs manuels fut aussi très variée, depuis des ouvriers qualifiés jusqu'aux techniciens et ingénieurs.

En 1826, les Frères donnaient des leçons gratuites de « géométrie et mécanique appliquées aux arts et métiers », aux diplômés des classes élémentaires d'Orléans. Il y eut des « classes spéciales » en faveur des élèves plus avancés, prélude à ce qui s'appellerait plus exactement « enseignement technique » (Montpellier 1837, Lyon 1849) ou des cours de commerce (Paris 1843, Rouen 1846). En 1848, à Turin, une « école de jour » proposait un complément de formation pour graduer les adolescents comme ouvriers qualifiés, pour le commerce ou la fonction publique.

Dans les orphelinats, dans les instituts de détention de mineurs, il était courant d'offrir aux élèves qui y étaient reçus, une initiation aux métiers. Ainsi, dans le Refuge, à Paris, des moniteurs laïcs dirigeaient des ateliers de menuiserie, ébénisterie, cordonnerie, ajustage, etc. Les exemples pourraient être facilement multipliés.

Une sorte d'enseignement agricole existait déjà en 1841, dans un orphelinat proche de Clermont-Ferrand. Le Likès de Quimper formait des agriculteurs dès 1843, ainsi que l'établissement de La Saulsaie en 1844.

Le Chapitre général de 1894 constatait que, dans certains Pensionnats, en plus du baccalauréat (moderne) on proposait l'alternative de cours industriels, commerciaux ou agricoles, afin que les élèves puissent choisir. Le même Chapitre mentionnait les écoles d'art « Saint Luc » (Belgique) et les arts et métiers de Lyon, Saint-Étienne, Vaugirard, Lille, Rodez, Quimper, Reims, Saint-Chamond, Rives de Gier, Grenoble (France) et la liste n'était pas complète. Le Chapitre de 1897 n'oubliera pas d'applaudir à l'action des écoles d'arts et métiers.

Dans la seconde moitié du XX^e siècle, conformément aux désirs du Saint-Siège, l'Institut donna une nouvelle impulsion à l'enseignement technique, comme moyen de rechristianisation du milieu ouvrier, comme le disait le Chapitre général de 1956. L'Espagne semble avoir été le pays qui a donné la plus importante réponse à ces orientations.

En 1946, les filières commerciale, agricole, professionnelle et d'arts et métiers, comptaient près de 19 000 élèves, depuis les cours qui donnaient un complément d'instruction après le primaire, jusqu'aux études quasiment de niveau universitaire. En 1966, ils étaient plus de 45 000, répartis en : enseignement agricole (3 636), commercial (9 550), professionnel (19 890), écoles d'arts (2 664), secondaire technique (9 449). Parmi eux, 2 410 figuraient aussi dans la rubrique « orphelins » ou « délinquants ».

En réalité, ce qu'on appelle enseignement technique a atteint différents niveaux dans les établissements lasalliens. Cela peut se limiter à l'apprentissage élémentaire ou un peu plus avancé, d'un métier, en vue de former un ouvrier compétent. Ou avancer vers des niveaux plus élevés de maîtrise des habiletés et des fondements théoriques. Bien souvent, ce qui commença comme un modeste atelier, évolua jusqu'à parvenir au baccalauréat technique ou au niveau tertiaire.

Comme illustration, on peut choisir ce qui advint avec les écoles d'art Saint-Luc, en Belgique. Au début, ce fut une école dominicale pour jeunes apprentis. Ensuite, on y ajouta des cours du soir. Le succès entraîna de nouvelles demandes, les centres se multiplièrent, les spécialités se différencièrent et haussèrent leur niveau jusqu'à comprendre l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, elles délivrent des diplômes d'architectes.

Aujourd'hui aussi, tous les niveaux et beaucoup de spécialités de l'enseignement technique, sont représentés dans l'univers éducatif lasallien.

ŒUVRES DE JEUNESSE

Sous cette appellation, non spécifique elle non plus, peuvent se regrouper de nombreuses activités destinées à approfondir la vie spirituelle d'enfants et de jeunes. Parmi elles ont pris place des élèves et anciens élèves des écoles des Frères, mais aussi d'autres destinataires. L'adhésion à ces « œuvres » s'est prolongée, dans bien des cas, largement au-delà de la jeunesse. On pourrait citer ici les diverses confréries ou associations pieuses qui, depuis longtemps, étaient promues parmi les élèves, spécialement dans les Pensionnats : les Congrégations Mariales semblent être les plus précoces.

La situation des adolescents qui, après l'école primaire, intégraient le monde du travail dans les fabriques, commerces ou ateliers, préoccupa le Frère Philippe, qui sut communiquer à d'autres son zèle pour la persévérance de ces anciens élèves dans les principes qu'on avait essayé de leur inculquer à l'école. À cette fin, il promut les réunions dominicales, qu'il présentait ainsi : « Depuis longtemps nous nous apercevions que nos élèves, une fois sortis des écoles se perdaient bientôt par la fréquentation des mauvaises compagnies. Pour obvier à ce grave inconvénient, nous avons essayé de les unir en société, et des appeler dans nos maisons les jours de dimanches et de fêtes pour les faire assister à la sainte messe, leur donner quelques instructions et les maintenir dans les bons principes qu'ils ont reçus étant plus jeunes ».

C'était le début d'activités péri ou post-scolaires qui ont pris différents noms et formes, et qui ont essayé de maintenir le contact avec des élèves et anciens élèves, au-delà – dans l'espace et dans le temps – de l'école. La tâche des Frères dans ces activités, que les Chapitres généraux de 1858 et 1873 définissaient comme seulement une vigilance dans les réunions, recevait forcément d'autres développements. Selon les statistiques (les données sont seulement de France) disent qu'en 1873, environ 25 000 personnes profitaient de l'une ou l'autre des différentes œuvres « de persévérance ». En 1903, elles ne seraient pas moins de 30 000, en plus des 40 000 membres des associations d'anciens élèves.

Parmi les œuvres de jeunesse, qu'il soit permis de souligner la *Société de saint Benoît Joseph Labre*, née à Paris en 1882 et indissolublement liée au nom du Frère Exupérien : un idéal de vie spirituelle élevé, de fortes exigences d'engagement dans la vie quotidienne, et une profonde formation, caractérisaient ses membres. Parmi les fruits de cette Société, surgirent les premiers dirigeants du syndicalisme chrétien français. De fait, en 1883, le Frère Hiéron avait créé, à Paris, en faveur des jeunes qui fréquentaient le patronage de leur école, une sorte d'agence de logement pour les employés du commerce. Mais l'agence devint un lieu de rencontre. Beaucoup de ceux qui venaient au *patronage* appartenaient à cette Société. En 1887, 17 d'entre eux fondèrent le Syndicat des Employés du Commerce et de l'Industrie. Syndicat d'employés, non d'ouvriers, qui serait pourtant le noyau central de la Confédération Française des Travailleurs Chrétiens (CFTC), constituée en 1919.

Sans entrer dans les détails, on peut affirmer que les Frères se sont intégrés largement dans l'attention pastorale à leurs élèves, bien au-delà du temps strictement scolaire, ainsi qu'à leurs anciens élèves, et qu'ils ont participé généreusement à la promotion et à l'animation de mouvements ecclésiaux, principalement de jeunes.

ENFANTS ET JEUNES EN SITUATION À RISQUE

Plusieurs des situations déjà citées méritent de s'appeler « situations à risque ». On pourrait en nommer beaucoup d'autres. Voici quelques exemples.

Pendant les guerres (guerre franco-prussienne de 1870-71 ; première guerre mondiale), beaucoup de Frères se distinguèrent en s'occupant des blessés, allant même les recueillir sur le champ de bataille, au milieu du fracas des combats.

A Paris, vers 1860, les Frères Hortulan et Isidorus avaient observé les petits ramoneurs provenant majoritairement de Savoie, privés de toute aide religieuse. Emus d'une telle situation, ils commencèrent par les réunir chaque soir pour leur donner une formation religieuse et d'autres instructions. Une « Œuvre d'instruction et de persévérance des petits ramoneurs et ouvriers des rues de Paris » naquit dans une école lasallien-

ne de la capitale française⁷⁹. Quelque chose de semblable se montait au Piémont pour s'occuper de jeunes qui descendaient des régions montagneuses pour nettoyer les cheminées des villes. On pourrait aussi mentionner le travail en faveur des esclaves – et des libérés après 1848 – de La Réunion, où ressortent les noms du Bienheureux Frère Scubilion et du Frère Parascève.

L'activité des Frères en faveur de personnes en situation à risque n'a pas cessé de croître et de se diversifier, selon les situations. Pour avoir une idée de ce qui arrive aujourd'hui, on pourrait parcourir le choix d'œuvres, réparties dans le monde entier, que présente le N° 253 du Bulletin des Frères des Écoles Chrétiennes de l'année 2011. Pour la Région Asie-Pacifique, le Frère David Hawke énumère : « La Maison de La Salle, un foyer à Sendai (Japon) ; la formation professionnelle pour handicapés à Nha Trang (Vietnam) ; les services éducatifs dans les faubourgs de Colombo (Sri Lanka) ; le Centre de jeunes de Mount Hagen (Papouasie Nouvelle Guinée) ; le Centre éducatif de Yangon (Myanmar) ; les Boy's Towns en Inde et au Sri Lanka ; le Centre de réhabilitation pour drogués au Pakistan ; les programmes de Bahay Pag-asa, pour jeunes délinquants aux Philippines ; des Centres éducatifs en Thaïlande et Malaisie ; Kids Helpline en Australie ; orientation spécialisée à Singapour ; Centre lasallien à Changjiao en Chine » ; et tout cela « pour n'en nommer que quelques-uns ». De certains de ces services, le *Bulletin* offre une notice plus détaillée.

Pour l'Afrique-Madagascar, on décrit : un Centre Social de promotion féminine dans un quartier d'Antananarivo (Madagascar) ; le Centre Akwaba pour enfants de la rue d'Abidjan (Côte d'Ivoire) ; le Centre Mutien-Marie, développé par des Volontaires lasalliens à Mbalmayo (Cameroun) qui propose une formation intégrale et humaine à des jeunes plus défavorisés ; le projet d'éducation des Bakà (Pygmées) semi-nomades, à Lomié (Cameroun) ; le Centre de Rachat Sainte-Marie à Nyéri (Kenya).

⁷⁹ En 1879, les Frères furent exclus de cette école qui était communale, mais l'œuvre des petits ramoneurs put continuer encore quelque temps.

En Amérique Latine, on a sélectionné : le Centre éducatif « Maison de Jeunes La Salle » de Gonzalez Catán (Argentine) ; le projet Mères Adolescentes Proactives de Barrancabermeja (Colombie) ; l'Internado Infantil Guadalupano de Mexique ; la fondation Foyer Esperanza de Santiago (Chili).

Pour l'Europe-Méditerranée, on présente : un centre d'alphabétisation, au Caire (Egypte) ; la Communauté insérée à Scampia, périphérie de Naples (Italie) ; l'activité de l'Association Elkarbanatuz (partager) à Bilbao (Espagne) ; l'enseignement aux enfants du voyage (gitans) en France.

Pour les États-Unis et le Canada, on peut citer : le réseau des « Écoles Saint Miguel » qui facilite l'insertion des immigrés dans la culture locale et relance les jeunes en difficulté dans leurs études ; le Centre Résidentiel de Traitement, du Collège La Salle d'Albany (New-York) le programme « Tiden Family Services » pour jeunes de famille en difficulté, dans l'est des États-Unis ; le Centre Lasallien Saint Michel, pour enfants d'immigrés, à Montréal (Canada).

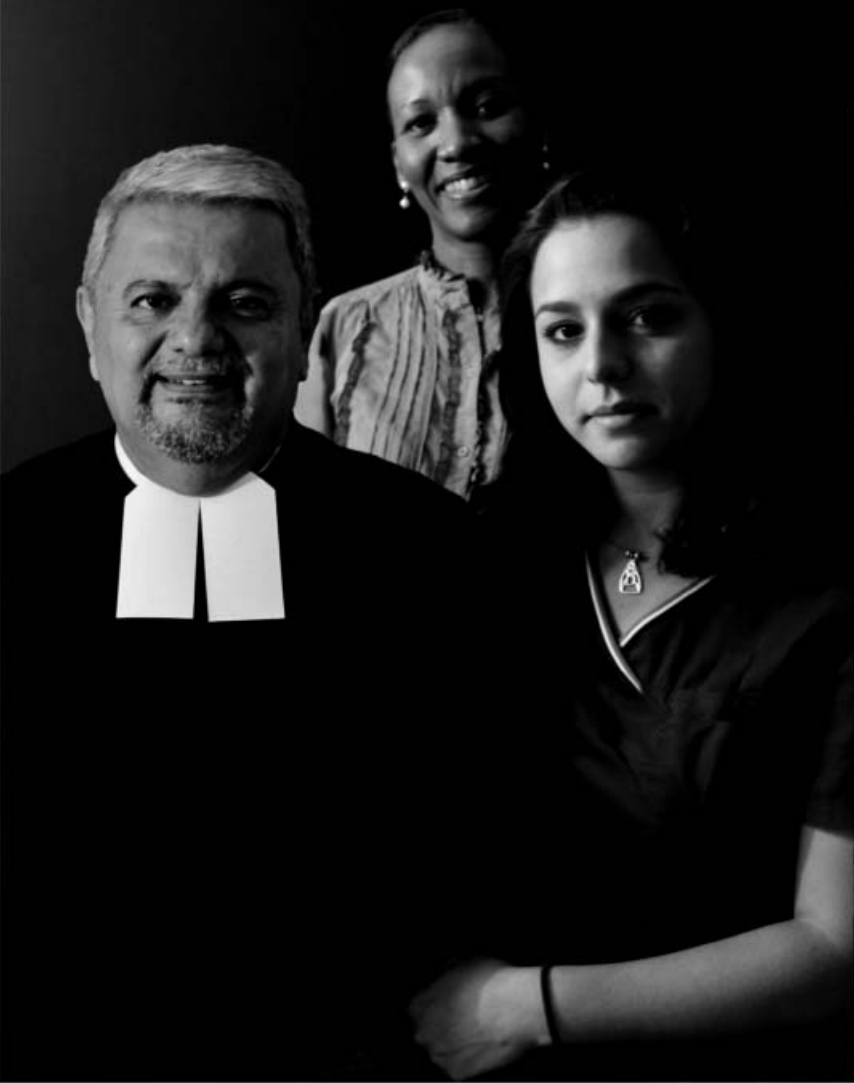
On pourrait citer davantage de réalisations, beaucoup plus. Il serait même nécessaire d'ajouter à presque tous ces noms, une description. Il faut ajouter que les Frères ne sont pas seuls dans ces œuvres, plus encore, dans certaines d'entre elles, il ne s'y trouve aucun : ce sont d'autres agents qui s'en occupent, poussés par le charisme de saint Jean-Baptiste de La Salle. Ou même, les Lasalliens – Laïcs et Frères – collaborent avec d'autres organismes dans des projets humanitaires et pastoraux.

* * * * *

La plus ancienne *Règle* des Frères était déjà explicite au sujet des contenus de l'enseignement scolaire : Les Frères « apprendront à lire aux écoliers 1. Le français, 2. Le latin, 3. Les lettres écrites à la main, et à écrire. Ils leur apprendront aussi l'orthographe et l'arithmétique [...] Ils mettront cependant leur premier et principal soin à apprendre à leurs écoliers les prières [...] les commandements de Dieu et de l'Église, les réponses de la sainte messe, le catéchisme, les devoirs d'un chrétien et les maximes et pratiques que Notre-Seigneur nous a laissées dans le Saint Évangile » (RC 7, 4-5).

Le texte demeura identique pendant plus de deux siècles. Les exemples donnés dans cet article montrent de combien de manières différentes peut se conjuguer le verbe « éduquer » quand le zèle pour la gloire de Dieu – et « la gloire de Dieu, c'est l'homme vivant » - amène à épouser la cause des pauvres et celle du Royaume.

3.



Pédagogie lasallienne aujourd'hui

Regardons maintenant le présent et demandons-nous s'il est possible de vivre l'héritage lasallien ou seulement de le rappeler.

La Première partie a été comme une « mémoire des origines ». La Deuxième a surtout évoqué l'historicité de la Pédagogie lasallienne et ses rencontres avec tout ce qui fut important pendant ces trois siècles. Maintenant, dans la Troisième, nous sommes mieux placés pour relire la Pédagogie lasallienne, à partir d'une hauteur panoramique, comme à partir d'une tour dans la ville, nous voyons d'où nous venons et où nous vivons.

3.

Pédagogie lasallienne aujourd'hui

Pedro M^e Gil fsc

Nous pouvons accepter que la Pédagogie lasallienne consistait initialement en une façon de vivre l'école, caractérisée par : 1. Une orientation à partir des marges sociales, objet d'attention préférentielle ; 2. Par l'orientation vers l'insertion sociale grâce au travail et 3. Par la mise en valeur des exercices et du raisonnement comme dimension transversale des programmes. Nous pouvons comprendre aussi que cet ensemble naisse et s'oriente vers un groupe humain dont les liens vont plus loin ; 4. Du contractuel ; 5. Ou même de la cordialité. C'était notre point de départ.

Nous pouvons aussi accepter que ces jalons du premier itinéraire donnent lieu à un système pédagogique articulé autour de trois axes : **l'attention aux marges, la qualité personnelle des relations et la constitution d'un**

réseau homogène de projets éducatifs. C'était la conclusion de la première partie.

Nous pouvons interpréter le passage des siècles de la modernité sur ce système et exprimer de nouveau ces trois axes de manière renouvelée : là où nous avons lu l'attention et l'orientation à partir des marges sociales, nous lisons l'orientation de l'école vers l'**instrumental**. Là où nous avons lu la valorisation du personnel dans les relations, nous lisons l'orientation de l'école vers l'insertion et l'**engagement social**. Et là où nous avons lu la constitution d'une association d'écoles, nous voyons la configuration d'un **réseau social de projets éducatifs** avec leur caractère propre.

Il s'agit de trois passages ou trois configurations successives d'une même réalité. Il est satisfaisant de le voir car cela montre une continuité et nous oriente. Nous pouvons même, si nous sommes lasalliens, croire que c'est notre héritage, celui qui nous a identifiés au long de l'histoire de la Modernité.

1.

Entre 1700 et 2010, se déroulent plus de trois siècles, comme nous l'indiquions dès le début de la Première Section de cette étude.

Ainsi, nous pouvons accepter notre proposition de Pédagogie lasallienne, car, d'une certaine manière, nous avons pu la détecter, aussi bien dans sa définition initiale que dans son itinéraire dans l'histoire. Cependant, contemplant le panorama des trois siècles, nous nous demandons si tout cela n'est pas déjà derrière. C'est la grande question de cette troisième partie : est-ce que nous parlons d'une réalité du passé ou d'une réalité actuelle ? Nous nous demandons si les concepts qui soutiennent le système de la Pédagogie lasallienne signifient quelque chose aujourd'hui, c'est-à-dire si nous pouvons aujourd'hui orienter notre pratique éducative à partir d'eux et vers eux.

Nous le comprenons mieux si nous évoquons l'arc du temps qu'embrasent nos itinéraires personnels : sans avoir besoin de très bien connaître les dimensions de notre monde, nous comprenons tous que ni les institu-

tions, ni la société, ni les personnes, ni les programmes, ni les ressources, ne sont les mêmes aujourd'hui qu'il y a soixante ou soixante-dix ans. Le monde que nous recevons est très différent de celui que nous quittons. C'est pourquoi aujourd'hui nous pouvons mieux comprendre que jadis le processus global de l'institution lasallienne. Par exemple, il est évident qu'en 1951, avec le tricentenaire de la naissance du saint Jean-Baptiste de La Salle, on célébrait davantage la continuité que la nouveauté. Peut-être alors, trois siècles ne nous paraissaient pas aussi longs.

Aujourd'hui, sans que personne nous l'explique, nous comprenons que le fait éducatif s'inscrit dans un cadre différent et nouveau : la globalisation de la vie et le rétrécissement ou l'élargissement des références à l'humain. Tout est un peu plus grand ou plus petit, selon qu'on le regarde. Et nous comprenons que, dans ces conditions, n'importe lequel de ces cinq axes, ou bien n'a pas de sens ou bien nous renvoie à autre chose.

Comme on le dit dans une expression qui est déjà un lieu commun, aujourd'hui nous savons que nous avons laissé derrière nous des époques de changement pour nous situer dans un changement d'époque. Le défi, maintenant, est intégral, et non sectoriel comme sans doute cela fait encore peu de temps.

2.

La globalisation a mis l'humanité devant des situations d'une ampleur inconnue. Maintenant, les dimensions réelles de l'économie, de la politique, de la confrontation des cultures, de la diffusion du bien-être, etc., posent des problèmes dont la solution dépasse la capacité de toutes les institutions dont nous avons hérité.

Cela a répandu dans le monde entier la sensation de l'impuissance devant l'amélioration de quelque chose que nous reconnaissons tous comme défectueux, mais en même temps, nous est commode ou au moins désirable.

Ainsi, peu à peu, la sensation d'impuissance laisse la place à une attitude de désengagement, de fuite des responsabilités. Peu à peu, comme le

signalent les auteurs, ce désengagement achève de se déguiser en innocence, c'est-à-dire, dans l'attitude de celui qui attribue à l'autre la faute de quelque chose au sujet de laquelle on se déclare innocent⁸⁰.

Donc, cette espèce de dérive universelle de la responsabilité vers la désintégration, amène toutes les institutions sociales à se poser dans le cadre du fonctionnement humain, fuyant le personnel. Toutes, en effet, tendent à considérer l'humain à partir de son opérativité, de son comportement moins autonome et ainsi s'impose dans le monde entier un style quasi impersonnel dans l'animation de la société.

Quel espace peut-il y avoir pour une pédagogie aussi personnaliste que la Pédagogie lasallienne ?

3.

Parallèlement, la globalisation suppose un accroissement d'information et de connaissances comme il n'y en eut jamais.

Cela suppose qu'il est plus difficile que jamais de maintenir une identité propre, sur la base d'une expérience que d'autres n'ont pas et méconnaissent. Aujourd'hui comme toujours, les acquis dans n'importe quel milieu humain se déplacent par les circuits spécialisés et dans ce sens la globalisation ne suppose aucune nouveauté. La nouveauté se trouve dans la disparition des délais entre le fait et sa connaissance, dans le renouveau abondant des circuits spécialisés et leur élargissement et diversification.

Les nouvelles technologies de l'information nous rendent immédiatement présents dans les lieux où se produisent les choses, où surgissent les idées, où se formulent les propositions. Ainsi, l'humanité connaît aujourd'hui plus de faits que jamais et les connaît de manière presque présente. La diffusion des moyens pour accéder à ce niveau d'information fait que partout on peut être au courant de tout et qu'on arrive à partager des expériences de manière immédiate, à des milliers de kilomètres de distance.

⁸⁰ C'est l'idée du P. Bruckner qui guide son analyse aiguë de nos jours, dans son œuvre « La tentation de l'innocence ». (1996).

Le résultat de tout cela, c'est l'homogénéisation des procédés, des expressions et des structures sociales. Les identités ne sont déjà plus autant héritées que partagées. Ainsi, un projet éducatif peut être regardé avec le même sens d'appartenance à un autre qui se développe dans une autre société, que dans sa propre histoire où l'on parle de projets semblables depuis cent ans. A cause de l'instantané et de son abondance, il est possible que nous devions parler davantage de ressemblance que de différence, au moins de façon intentionnelle, dans les institutions.

C'est pourquoi nous nous demandons à nouveau : quel espace peut-il exister dans un tel monde pour la Pédagogie lasallienne ?

4.

L'insignifiance du personnel et du spécifique : il y a une première réponse, évidente et immédiate, à ces deux questions.

La Pédagogie lasallienne sera d'autant plus insignifiante qu'elle se réduira à des procédés, techniques ou moyens concrets. De ce point de vue, elle doit disparaître devant la poussée de la globalité. Inversement, plus on la considère comme un esprit capable d'animer et de produire des gestes concrets, plus elle sera vivante et capable d'assumer dans le pédagogique les nouvelles dimensions de l'humain.

C'est pourquoi, présenter aujourd'hui la Pédagogie lasallienne en soulignant tels et tels moyens qui, dans un passé plus ou moins proche, ont donné de bons résultats, peut être une arme à double tranchant. Cela peut nous amener à la véritable source de tout, ou à sa négation, à la reproduction de quelque chose qui est dépourvu de sens ou d'avenir. Succès imprévu ou disparition: trop risqué!

Ainsi, en réfléchissant sur la validité du système appelé Pédagogie lasallienne, nous avons besoin de le vérifier en projetant sur lui la possible actualité de ces axes ou dynamismes initiaux, de ceux qui naquirent en leur temps comme moyens ponctuels. Nous pourrions dire qu'il s'agit de prendre chacun de ces critères constitutifs et de nous interroger sur leur réalité aujourd'hui, sur leur viabilité pour se constituer en un ensemble et

articuler le système de la Pédagogie lasallienne aujourd'hui. Ou nous demander si existent encore aujourd'hui des réalités que les premiers lasalliens et leurs successeurs avant la globalisation interprétèrent d'une manière singulière : les pauvres, la formation socio-professionnelle, l'expérimentation, la communauté éducative et l'intériorité chez les éducateurs.

Ce que nous dit ce premier contact avec la globalisation, c'est que nous devons être très rigoureux dans la formulation de nos questions. Il ne s'agit pas de se demander si aujourd'hui il est possible de faire des pauvres le lieu pédagogique préférentiel, ou si les programmes d'éducation peuvent se structurer autour du raisonnement et des questions concrètes de la vie quotidienne. Non. Procéder ainsi pourrait signifier que nous n'avons pas saisi le spécifique de la pédagogie dont nous parlons ou équivaldrait à n'avoir pas compris non plus le défi que pose la globalisation à notre système.

La question est autre : dans les conditions actuelles de la globalisation, peut-on continuer à vivre un esprit ou un caractère propre capable de convertir l'attention aux pauvres en lieu pédagogique de référence, qui structure les programmes, etc. ? Est-ce que cela a du sens de vivre aujourd'hui l'éducation de cette manière ?

La question concerne d'abord une manière d'être et non une manière de faire : qui est celui qui fait et non comment il fait les choses.

5.

Avec ce jeu être/faire nous montrons le chemin de la réponse à propos de l'actualité de la Pédagogie lasallienne : c'est l'orientation qui permet de la voir, davantage à partir de l'esprit que du processus. Et l'on pourrait croire qu'il n'y a rien de plus ou qu'avec cela tout a été dit. Mais il n'en est pas ainsi, car à mesure que nous y entrons, quelque chose d'imprévu apparaît : est-il possible de se constituer aujourd'hui en un groupe, une institution qui vive l'éducation avec cette attitude d'esprit ?

Dans les pages qui suivent, cela reste à vérifier, mais la réflexion sur la réalité du système pédagogique dans lequel nous sommes, nous amène, d'une façon ou d'une autre, à percevoir que si pendant un temps, il par-

vint à devenir réalité, féconde et puissante, ce fut par son caractère corporatif. En effet, on peut penser que ce caractère – déjà signalé dans l'une des cinq dimensions du système général – embrassait toutes les autres en leur donnant une couleur particulière. Avec lui, la question de la viabilité du système devient la question de la viabilité du groupe capable de vivre ce système.

En effet, le véritable défi de la globalisation pour ce que nous venons d'appeler Pédagogie lasallienne, n'est pas de savoir si on peut vivre chacun de ses axes, ni même si on peut vivre leur ensemble, mais si cela peut se vivre avec d'autres, de façon que sa garantie définitive soit un groupe d'identification ou d'appartenance.

Le fait communautaire ou partagé est la frontière des deux manières possibles d'envisager la Pédagogie lasallienne : si nous acceptons que cela est partie intégrante de sa définition, nous regarderons où elle existe, où peut exister une communauté ou un partage éducatif lasallien. Et si nous arrivons alors à la conclusion qu'elle n'existe pas et ne peut pas exister, la Pédagogie lasallienne sera une histoire, une réalité du passé, objet de mémoire et de reproduction ponctuelle. Dans le cas contraire, c'est-à-dire si nous voyons le communautaire ou le partage éducatif lasallien comme possibles, alors nous nous trouverons devant quelque chose de vivant.

La communauté ou le partage éducatifs sont la source et le premier destin de la pédagogie lasallienne. Ils se donnent vie mutuellement.

6.

De ce point de vue, la répercussion la plus importante de la globalisation sur la Pédagogie lasallienne, c'est précisément la modification de la conception de l'institution éducative.

La Pédagogie lasallienne naquit et se maintint selon un modèle d'institution éducative antérieur à la Révolution Française, que le XIX^e siècle répandit dans le monde entier. Sa base essentielle fut le Ministère public d'éducation. A l'intérieur, on concevait aussi bien le programme que le profil du maître, de manière autonome, orienté et classé sur un territoire

comportant des limites politiques précises. C'était son domaine de pouvoir ou de présence dans la société.

Au long du XIX^e siècle, principalement au cours des dernières décennies, ce modèle commença à se désintégrer sous l'effet de l'universalisation colonialiste bourgeoise, qui diffusait, mais en même temps adaptait, ses modèles sociaux dans le monde, toujours à son profit ou à celui de la société qui le soutenait. Quand ce processus d'universalisation parvint au paroxysme de la globalisation commerciale établie à partir de la seconde guerre mondiale, le modèle finit par éclater de toutes parts.

Déjà ne subsistait plus aucun Ministère national ou étatique d'éducation, sauf en ce qui concerne la régulation économique des éducateurs. Les programmes eux-mêmes, le profil des éducateurs comme celui des élèves, la relation entre les différents projets éducatifs et les diverses institutions éducatives, tout devint autre chose. Maintenant cela demeurait, au fond, hors de portée de toute instance purement territoriale.

L'institution éducative pourrait à l'avenir ressembler à celle d'un demi-siècle plus tôt, mais son cœur était autre. Lorsque sont arrivées dans l'éducation les nouvelles technologies de l'information, cela est alors devenu totalement évident. « École » ou « Institution éducative » signifient désormais autre chose. De la même manière, est restée en arrière cette communauté éducative conçue selon le modèle des philosophes des Lumières.

C'est ainsi que nous arrivons finalement à la question de savoir s'il est possible, dans ces conditions, de continuer à parler de Pédagogie lasallienne : est-il possible de vivre une communauté éducative et un projet institutionnel animés par l'esprit qui les créa avant la globalisation ?

7.

Les textes suivants prétendent nous aider à répondre de manière positive à cette question.

Tous supposent comme référence dernière la structure vie-profession exprimée dans la formule initiale : l'école a besoin d'un dévouement total, d'un engagement vital, « un homme tout entier ». A partir de cela, cha-

cun d'eux propose une relecture des différents axes du contenu de la Pédagogie lasallienne. Nous verrons ainsi ce que peuvent signifier aujourd'hui : éducation et pauvreté, programme, transcendance et foi, communauté éducative et relation avec l'administration sociale.

Et nous devons aboutir à une synthèse ou une vue d'ensemble, à partir de l'apport de chacun.

Chapitre 10 - LA PÉDAGOGIE LASALLIENNE EN DIALOGUE AVEC LE MONDE ACTUEL : PLURALISME, FRATERNITÉ ET TRANSCENDANCE

Cledes Casagrande fsc

L'éducation est une condition essentielle pour l'humanisation des individus, pour l'entretien de la vie humaine et pour l'existence des sociétés. Nous ne devenons humains, au sens strict du terme, qu'à mesure que nous passons par des processus de formation. Indépendamment du sexe, de la race, de la nationalité ou des croyances, tous les êtres humains ont besoin d'être éduqués. C'est pourquoi l'éducation est un droit fondamental, affirmé dans la *Déclaration Universelle des Droits de l'homme*⁸¹.

L'Église Catholique reconnaît aussi que tous les êtres humains jouissent du droit universel à l'éducation⁸². Dans une perspective ecclésiale, tous les chrétiens sont invités à participer activement au ministère de l'éducation, partout et en tout temps, comme une manière de collaborer à la construction d'un monde plus juste et plus fraternel.

Nous, Lasalliens, avons reconnu depuis longtemps la valeur de l'éducation dans la vie des personnes. Nous comprenons qu'il est possible, à travers l'éducation, de concilier humanisation et évangélisation, formation professionnelle et formation dans la foi. Humaniser est synonyme d'évangéliser, car « ouvrir l'homme à la vie, à la connaissance et à l'amour, c'est déjà faire l'œuvre de Dieu, dont le Règne ne se construit pas uniquement par l'activité de l'Église, mais aussi par le travail du monde » (*Déclaration* 41.3).

⁸¹ Dans la Déclaration Universelle des Droits de l'homme, de l'ONU, à l'article 26, nous trouvons l'affirmation que « tous ont droit à l'éducation ».

⁸² « Tous les hommes, de toute race, condition et âge, possédant la dignité de la personne, ont un droit inaliénable à une éducation qui corresponde à leur propre fin, à leur caractère, à leur sexe, et adaptée à la culture et aux traditions nationales, et en même temps, ouverte aux relations fraternelles avec les autres peuples, pour développer sur terre la véritable unité et la paix » (Concile Vatican II, *Gravissimum Educationis Momentum*, 1, pages 809-810).

L'Éducation et la Pédagogie lasalliennes, de tous temps et partout où elles se sont concrétisées, ont été des signes d'espérance, de dialogue, de fraternité et de transcendance. Actuellement, l'œuvre lasallienne est insérée dans un monde que nous pouvons considérer comme globalisé, pluriel et post-métaphysique. Les éducateurs sont des hommes et des femmes situés, qui se chargent d'une culture spécifique, de croyances et de valeurs diverses. Les phénomènes de la pluralité et du relativisme se sont accentués, entraînant de nouveaux défis et de nouvelles possibilités pour les Lasalliens.

Les nouvelles réalités culturelles, religieuses et sociales, nous posent quelques questions : que signifie être lasallien dans un contexte multiculturel, multireligieux et postmoderne ? Quels sont les défis pour l'éducation lasallienne et pour les éducateurs qui proviennent de ces nouveaux contextes sociaux, culturels et religieux ? Comment la Pédagogie lasallienne peut-elle être signe de transcendance et d'évangélisation dans un contexte de pluralisme culturel et religieux ? Nous comprenons que, pour réfléchir sur ces questions, nous avons besoin d'analyser les aspects suivants : a) l'héritage éducatif lasallien dans le contexte d'un monde globalisé, pluraliste et postmoderne ; b) le dialogue et la fraternité comme possibilités pour la Pédagogie lasallienne dans le monde actuel ; c) les défis et les possibilités qui se présentent aux institutions éducatives lasalliennes et à leurs éducateurs actuellement.

LA SOCIÉTÉ ACTUELLE ET L'HÉRITAGE ÉDUCATIF LASALLIEN

Nous pouvons affirmer, sans l'ombre d'un doute, que l'éducation lasallienne est située, c'est-à-dire débitrice de la culture, du temps et de la société dont elle fait partie. Nous comprenons que l'éducation lasallienne articule dialectiquement les éléments institutionnels historiques, son héritage – comme c'est le cas du charisme hérité – et des éléments de la culture actuelle, comme les croyances, les formes d'organisation sociale, les conventions et les lois en vigueur dans chaque pays.

Notre culture, que d'une manière générale nous pouvons cataloguer comme occidentale, postmoderne et capitaliste, est marquée par un fort

accent d'autonomie, d'individualisme et d'idées de liberté, de démocratie et de bien-être. Dans le domaine des valeurs et des croyances, nous vivons le retour de phénomènes comme le pluralisme et le relativisme qui, de manière spécifique, atteignent même l'absence de références solides, de critique de toutes les formes de pensée ou d'élaboration de propositions de fondement métaphysique, y compris celles d'origine théologique ou religieuse.

Au niveau des religions traditionnelles, nous observons l'émergence d'un nouveau paradigme, appelé post-religieux ou post-religieux. Ce paradigme a son origine dans la transformation culturelle en cours dans notre société, s'alignant sur les théories postmoderne et postmétaphysique. Il s'agit, d'une part, d'une nouvelle conscience individuelle qui passe avant les narrations, les valeurs, les croyances et les formes d'organisation des religions traditionnelles. D'autre part, il se réfère à la tendance individuelle de vivre la spiritualité et les croyances personnelles de manière indépendante de l'organisation et des mécanismes des religions (Eatwot, 2012, pages 261-300)⁸³.

L'éducation en général, et spécifiquement l'éducation lasallienne, souffrent des assauts provenant de ces phénomènes. La crise de la culture, des valeurs et des croyances, s'introduit dans les institutions éducatives, rendant difficiles la vie et la pratique de beaucoup d'éléments qui étaient estimés dans la tradition lasallienne. En plus de cela, les contradictions sociales, les problèmes politiques et économiques compliquent la réalisation, en beaucoup d'endroits, des idéaux de notre Fondateur.

Nous voyons que, situées socialement et marquées par leur propre histoire, les institutions éducatives lasalliennes possèdent une identité spécifique perceptible dans la manière de concevoir et de mettre en pratique les processus éducatifs, les modalités d'organisation et d'insertion sociale. La façon d'être lasallienne, indépendante de la société et de la culture, maintient des valeurs fondamentales, parmi lesquelles se détachent : la fraternité, le dialogue, la participation des divers agents du processus éducatif, l'accueil de l'autre, la lutte pour la justice, le respect mutuel et la soli-

⁸³ Voir spécialement le texte intitulé : *Toward a Post religious Paradigm ?*

darité. A cela s'ajoute la croyance que tous peuvent apprendre et la recherche de processus d'enseignement et d'apprentissage qui parviennent à plus de vie et de meilleures conditions d'existence pour tous les éduqués.

Dans un monde en évolution, marqué par le pluralisme et la différence, l'école lasallienne se caractérise par le dialogue, l'accueil et l'ouverture à l'autre. Les différences culturelles, de croyances et de races, constituent un défi quotidien et une motivation supplémentaire pour les Éducateurs Lasalliens. Le Frère Supérieur général, en se référant à cet aspect, affirmait dans l'une de ses Lettres pastorales aux Frères :

Quant au dialogue interreligieux, nous avons des écoles à majorité musulmane, bouddhiste, hindouiste ou avec des élèves de différentes religions. Je suis convaincu qu'elles représentent une des plus belles présences de l'Église. Comme pour le Fondateur, ce n'est pas la controverse sur des idées qui nous intéresse dans ces milieux, mais seulement, et à partir du dialogue de la vie, d'offrir aux enfants et aux jeunes la possibilité de se développer pleinement et qu'ils *aient la vie et l'aient en abondance*. En facilitant le dialogue, la tolérance et le respect, ces œuvres offrent au monde un service incalculable (Rodríguez Echeverría, 2009, pages 22-23).

Les différences provenant du pluralisme n'ont pas besoin d'être refusées pour que le processus éducatif d'enseignement et d'apprentissage soit effectif et pour que la mission lasallienne se concrétise. Elles doivent être comprises et assumées dans un processus éducatif plus large, ouvert, participatif et dialogal. Dans ce contexte, le dialogue et la fraternité deviennent des stratégies humanisantes et évangéliques, un témoignage de vie et des éléments constitutifs d'un projet éducatif pour des personnes humaines.

Le dialogue comme stratégie humanisante

L'être humain, en dépit de sa limitation historico-sociale, n'est pas un nomade isolé, ni une île. Buber (1974) nous rappelait que l'existence humaine authentique est celle qui est jalonnée de la rencontre avec l'autre, à travers le dialogue et dans la relation personnelle je-toi. Une telle relation implique, nécessairement, le développement de la capacité de compréhension mutuelle et de la vie en communauté.

Dans la perspective d'une Pédagogie lasallienne, nous partons du présupposé que « la capacité de dialogue est un attribut naturel de l'homme »

(Gadamer, 2004, p. 243). La capacité de dialogue présuppose l'ouverture à l'autre et un graduel rapprochement mutuel, au moyen duquel il devient possible d'atteindre en profondeur la communion humaine. Le dialogue est un élément clef du processus d'humanisation, pour l'insertion culturelle et pour la formation de la personne.

Le dialogue consiste en un élément constitutif de l'humain, dont les traces historiques peuvent être trouvées, en tant qu'artifice pédagogique et social, dans plusieurs cultures antiques, les cultures grecque et judéo-chrétienne. Dans la Grèce antique, les dialogues de Socrate avec ses disciples, rappelés par Platon, sont des exemples clairs de l'usage d'une situation de communication – interroger et répondre – comme technique pédagogique de clarification mutuelle, de formation morale et de recherche de la vérité. L'idéal de la *Paidéia*, modèle par excellence de formation du citoyen grec, parvenait à l'interaction dialogale comme première stratégie : dans la question et la réponse, dans la réflexion ensemble, on formait intellectuellement et moralement les jeunes pour l'exercice de la citoyenneté et pour l'élévation aux responsabilités de la vie dans la *pólis* (ville)⁸⁴.

Actuellement, selon la perspective de l'insertion des divers sujets dans le monde, le dialogue s'entend comme une instance fondamentale pour l'interprétation et la compréhension, un exercice mutuel de clarification qui peut se faire à propos des choses, des faits, des valeurs, des croyances ou des lois. À travers le dialogue, les différents participants d'une conversation peuvent exprimer leur manière de comprendre le monde et, en même temps, écouter comment les autres comprennent ce même monde. De cela découle la possibilité d'une réflexion commune à propos des divers points de vue, comme une autoréflexion qui conduit à de nouvelles façons d'entendre et de comprendre la réalité (Gadamer, 2005, p. 499).

En plus du dialogue en général, dans le contexte éducatif, nous observons l'existence d'une forme spécifique qui est le dialogue pédagogique. Il s'agit de l'une des formes les plus primitives du dialogue, qui se caractérise

⁸⁴ Pour un meilleur approfondissement du sujet en question, nous suggérons de consulter l'excellente œuvre de W. Jaeger (2001) : Pour une vision plus générale de la *Paidéia* grecque, voir F. Cambi (1999), spécialement pages 85 à 93.

spécialement comme une relation de conversation entre le professeur et les élèves dans le cours de l'enseignement. Dans le dialogue pédagogique, le fait de demander, d'écouter et de donner une réponse, a un rôle important. La question est la clef de la compréhension, lorsqu'elle ouvre la possibilité d'accès à l'autre, grâce à une situation de communication. L'écoute implique la reconnaissance de l'autre, en démontrant l'ouverture et l'acceptation, tant de son existence que des possibilités que la parole qu'il prononce soit vraie. Le dialogue se constitue, pour cela, dans une instance de formation et d'apprentissage.

L'éducateur brésilien bien connu Paulo Freire voyait dans le dialogue la possibilité de la communion entre êtres humains et de la réussite d'une pédagogie qui dénote la construction commune d'un monde de sens. Pour Freire, le dialogue consiste en une exigence existentielle qui se présenterait comme un acte de création de soi et du monde. C'est pourquoi il affirmait que « le dialogue s'impose comme chemin par lequel les hommes gagnent du sens en tant qu'hommes » (Freire, 2004, p. 79). La pédagogie, quand on l'entend comme un exercice de formation du « je » humain, devient une anthropologie. Avec ce prisme, le dialogue, spécialement le dialogue pédagogique, consiste en une instance de formation, d'humanisation, de construction commune de soi-même et d'un monde humain commun.

Dans la perspective d'une Pédagogie lasallienne, nous comprenons qu'est possible l'affirmation que la relation dialogale entre les divers sujets impliqués dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, joue un rôle privilégié, de manière que deviennent clairs les liens entre apprendre, comprendre, dialoguer. À travers le dialogue est rendu possible l'accès aux choses, aux autres et au patrimoine culturel constitué historiquement, en plus de rendre possible le dépassement des dichotomies du monde actuel.

La fraternité comme option existentielle et évangélique

L'option lasallienne de proposer une éducation aux enfants, aux jeunes et aux adultes dans des institutions éducatives qui s'organisent comme « communautés éducatives » révèle le choix intrinsèque de la fraternité et du dialogue. Affirmer que nos centres éducatifs s'organisent en communautés éducatives dénote le choix de modèles organisationnels et pédago-

giques participatifs, accueillants et ouverts.

La notion de fraternité, pour les lasalliens, s'inscrit dans « l'ADN » institutionnel, dans une expérience existentielle qui existe depuis la fondation de l'Institut. Saint Jean-Baptiste de La Salle constitue, avec les premiers maîtres, une communauté de formation qui leur garantit l'appui, la coopération, la coresponsabilité et la vie commune. L'organisation pédagogique, la planification des méthodes et des pratiques d'enseignement, la formation initiale et permanente étaient garanties par l'expérience et la vie communautaire des premiers Frères.

La fraternité – comprise sous l'optique pédagogique et vécue comme expérience d'un groupe concret d'éducateurs qui planifient, pratiquent, évaluent ensemble la tâche d'enseignement – était si fondamentale qu'elle devint critère de validation des méthodologies et des pratiques. C'est le cas de la *Conduite des Écoles chrétiennes* et des procédés successifs de sa révision. Dans la Préface de l'édition de 1720, on lit que cette *Conduite* a été une œuvre commune des Frères les plus expérimentés en classe, systématisée à la suite de débats, ce qui nous porte à croire qu'il s'agit de divers moments de rencontre et de concertation entre les Frères⁸⁵.

Actuellement, dans le milieu scolaire, en plus des contributions pédagogiques, nous pouvons voir que l'expérience de la fraternité nous amène à la coresponsabilité pour le bon développement de la mission éducative et, concrètement, de chaque centre éducatif lasallien. La véritable *association* entre les Lasalliens a du sens seulement du point de vue de la fraternité et de la convivialité communautaire⁸⁶. Et cela se traduit dans la pratique quotidienne en assumant ensemble et communautairement un projet éducatif qui désire transformer positivement la vie des personnes concernées (éducateurs et éduqués) et, par conséquent, de la communauté locale.

L'option lasallienne pour la fraternité et le dialogue fait siennes les attitu-

⁸⁵ En ce sens, on lit dans la *Conduite des Écoles Chrétiennes* : « Cette Conduite n'a été rédigée en forme de règlement qu'après un très grand nombre de conférences avec les Frères de cet Institut les plus anciens et les plus capables de bien faire l'école. » (CE 0.0.2).

⁸⁶ En ce sens, nous devons souligner que c'est un des éléments fondamentaux de l'Association lasallienne présentée dans la Circulaire 461, dans laquelle on lit : « L'Association implique l'appartenance à une communauté en vue de la mission. » (Frères des Écoles Chrétiennes, *Circulaire 461*, 2010, p. 24).

des du Jésus historique présenté dans les Évangiles. Jésus est toujours attentif à l'autre. Il dialogue constamment, interroge, écoute, établit des relations qui dépassent le niveau épistémologique et questionne les manières d'être et d'exister, les croyances, les valeurs et, surtout, le sens de la vie construit par ses interlocuteurs. En plus de cela, Jésus forme une communauté avec ses disciples. Ensemble ils proclament et vivent la Bonne Nouvelle du Royaume de Dieu.

Divers passages dans les Évangiles, nous montrent Jésus pratiquant le dialogue, l'accueil et la fraternité. Le dialogue que Jésus établit avec les disciples en route vers Emmaüs (Lc 24, 13-35) est iconographique. Dans une situation d'incertitude et d'angoisse devant le fait de la Passion, Jésus apparaît à ses disciples quand ils parcouraient le chemin du retour à leur propre maison. L'attitude de Jésus est d'accueil, de dialogue et de fraternité. Jésus écoute les angoisses de ses disciples, clarifie leurs doutes, vit et partage le pain avec eux. Comme le pédagogue qui accompagne les néophytes, Jésus parcourt le chemin avec ses disciples et fait, de cet itinéraire et de la situation de dialogue, une rencontre formatrice par excellence.

Attentifs aux besoins de la société, aux inspirations de l'Église et aux situations de marginalisation, les Lasalliens croient qu'ils travaillent pour la fraternité universelle de la grande communauté humaine. Contribuer à la construction du dialogue et de la fraternité requiert de tous ceux qui sont engagés un sincère respect mutuel, la prudence et la charité et, en même temps, un effort pour rencontrer, au moyen du dialogue et du partage, les valeurs humaines et évangéliques qui unissent tous les hommes dans la construction d'une fraternité universelle et d'un monde meilleur.

Les personnes humaines comme sujets du processus éducatif

En plus de l'option existentielle et évangélique pour la fraternité et le dialogue, la Pédagogie lasallienne a besoin de clarifier les références anthropologiques à partir desquelles elle se structure. Cette nécessité se réfère à une notion non réductrice de la personne humaine qui considère la multiplicité des dimensions constitutives de l'humain.

Le mouvement théorique postmoderne, caractéristique de notre temps, fait sien la forte critique des concepts de sujet et de personne humaine,

apparus dans la modernité. Les penseurs de la tendance critique ont développé un concept d'être humain démarqué par la pluri-diversité, par l'absence de références et par l'immanence⁸⁷. Toute trace de transcendance et d'éternité présente dans l'acceptation de l'être humain, selon eux, devrait être supplantée par des questions moins archaïques, qui démasquent la plasticité de l'être humain, la négation de la continuité et de la consistance, sans donner lieu à aucun discours en faveur de prototypes, de la durabilité ou de l'unité.

Nous comprenons que la Pédagogie lasallienne, bien qu'elle dialogue avec les actuelles conceptions anthropologiques, possède une conception différente de l'être humain, qui a des implications pratiques dans la manière de concevoir les processus éducatifs. Affirmer que l'éducation lasallienne se caractérise par son ouverture à la communauté universelle des êtres humains, et qui contribue à la construction de la fraternité universelle, implique que ceux qui travaillent dans cette optique, reconnaissent et conçoivent chaque être humain comme une créature de Dieu et, en même temps, comme une personne humaine individuelle.

Appuyée sur une discussion théorique actuelle et fidèle aux valeurs historiques qu'elle professe, la Pédagogie lasallienne assume la notion de personne humaine comme concept clef et de référence pour comprendre l'être humain. Le concept de personne humaine dénote un 'status' différent et systématique de l'humain. Cela signifie affirmer que chaque être humain, indépendamment de ses croyances et de sa culture, possède un 'status' et une nature propres qui transcendent les conditions objectives qui se circonscrivent dans les cultures, les races, les credos et les valeurs.

Comprendre la Pédagogie lasallienne comme une pédagogie centrée sur la personne humaine, implique aussi de dépasser les divergences et les contradictions à propos des structures, des compétences et des habilités relatives à l'humain. Par personne humaine, nous entendons un individu humain dans ses multiples dimensions, formé d'un niveau physique (un corps personnel, en langage anthropologique), un niveau psychique (qui

⁸⁷ Dans cette tâche critique, nous incluons les œuvres de Nietzsche, Kierkegaard, Heidegger, Marx, Sartre, Merleau-Ponty, et Foucault, entre autres.

englobe le conscient et l'inconscient), un niveau rationnel et spirituel (qui permet de transcender les conditions immédiates de l'être). En plus de cela, attribuer à quelqu'un le signe de personne humaine présuppose reconnaître en lui des capacités et potentialités, telles que : affect, intelligence, volonté, capacité d'apprendre, d'aimer, d'agir, de se dépasser lui-même et de créer un sens à ses propres actes et à sa propre existence⁸⁸.

En plus des éléments de nature anthropologique, nous ne pouvons oublier les apports que la psychologie et la sociologie présentent, en rapport avec le développement et la structuration de l'être humain. Dans ces domaines, il faut noter que la personne humaine se structure grâce aux processus de socialisation et d'interaction, dans le contact avec les autres, ainsi qu'en développant des structures, des compétences et des habiletés internes⁸⁹. À partir de la dynamique culturelle et sociale, l'individu intériorise des éléments pour former une notion d'identité du moi, qui lui permet de croître en autonomie, responsabilité, en dépassant les idiosyncrasies et les apories de sa propre société.

Nous devons ajouter à la conception anthropologique de la personne humaine, une conviction fondamentale : que tout être humain apprend ou que tous sont capables d'apprendre, à leur manière, à leur rythme et à leur temps. Apprendre, tant dans le domaine individuel que dans la société, est l'une des conditions de l'existence humaine. Être capable d'apprendre est une condition de l'humanisation et de la conduite de la vie humaine telle que nous la concevons.

LA PÉDAGOGIE LASALLIENNE, LES ÉDUCATEURS LASALLIENS ET L'APPEL À LA TRANSCENDANCE : DÉFIS ET POSSIBILITÉS

D'après le prisme d'une Pédagogie lasallienne actualisée, nous compre-

⁸⁸ Pour avoir de meilleures références sur ce sujet, consulter l'œuvre importante du philosophe jésuite brésilien Henrique C.L. Vaz (1995 et 2001) signalée dans les références bibliographiques.

⁸⁹ Bien que ce ne soit pas l'objectif de ce texte, il vaut la peine de rappeler des études connues relativement au sujet de la constitution du moi, contenues dans l'œuvre de J. Piaget (2007). En plus, nous signalons comme source anthropologique, la notion 'd'interaction symbolique' de G. H. Mead (1992), ainsi que la notion d'intersubjectivité de J. Habermas (2003).

nons que l'éducateur lasallien se caractérise par le fait qu'il est imprégné d'un idéal de dialogue, de la dimension fraternelle, afin de témoigner par son être et son agir, des valeurs institutionnelles, spécialement la foi et le zèle. L'action éducative du Lasallien consiste, avant tout, en une forme de témoignage de vie qui incorpore des attitudes d'accueil, de respect des différences, et d'amour pour la mission d'éduquer avec les contenus épistémologiques et méthodologiques.

Les aspects professionnels de l'éducateur lasallien doivent être intégrés harmonieusement dans les éléments existentiels d'une vie qui a du sens. De cette manière, les défis de la vocation et de la profession de l'éducateur deviennent des possibilités de rénovation de sa propre pratique et de la signification d'être éducateur aujourd'hui.

Plus loin, nous présenterons une liste de quelques défis et possibilités pour la pédagogie et pour les éducateurs lasalliens, qui nous paraissent essentiels, spécialement lorsque nous considérons le contexte éducatif auquel nous faisons référence : le choix d'une pédagogie du dialogue, l'invitation à la fraternité, le besoin d'une vie intérieure et d'un sens de la vie, l'intégration de la foi et du zèle et le rôle médiateur de l'éducateur, et la formation permanente des éducateurs.

Le choix d'une pédagogie du dialogue

Concevoir l'action éducative comme une pédagogie du dialogue présuppose une ferme conviction que nous, les humains, sommes forgés dans une matrice intersubjective, dans laquelle la communication, l'interaction et le dialogue constituent des instances de socialisation et d'individualisation. De plus, cela implique de penser la pédagogie avec les critères de l'anthropologie, ou bien comme instance et matrice d'humanisation. Dans le processus éducatif, en même temps que l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, l'enfant s'humanise, s'intègre dans un monde nouveau et peut ainsi se comprendre lui-même de façon différente. En apprenant à se dire lui-même, en apprenant à dire sa propre parole, l'enfant apprend à s'autobiographier, se créant et se recréant lui-même et son propre monde.

Le processus de création de soi-même et du monde ne consiste pas en un

être isolé. Nous autres, humains, ne sommes pas des îles. Nous sommes des êtres humains qui dépendons des autres, des êtres intersubjectifs par nature. Le dialogue, l'instruction et la participation nous mènent à la rencontre de l'autre, nous inquiètent, nous obligent à partager notre existence et notre monde commun. Si la pédagogie consiste, essentiellement, en une forme d'anthropologie, en un processus de création de l'humain, d'humanisation, l'éducateur lasallien est invité à être un artisan de vies, quelqu'un qui aide à modeler l'humain, à former un nouvel être et une nouvelle société. En ce sens, enseigner consiste à contribuer à ce que chacun apprenne à écrire sa propre vie, à écrire sa propre histoire, à écrire son autobiographie, dans la rencontre avec la culture et avec les autres êtres humains.

Dans le processus d'apprentissage et de formation de soi, l'accompagnement est un facteur fondamental de la pédagogie. Comme les anges gardiens dont nous parlent les *Méditations* 197 et 198 de Jean-Baptiste de La Salle⁹⁰, les éducateurs lasalliens sont invités à accompagner l'itinéraire de formation de leurs élèves.

Accompagner, c'est donc faire sentir au jeune qu'il n'est pas seul, que sa personne est précieuse et irremplaçable, et qu'il a une mission à accomplir. Accompagner, c'est aider les jeunes à se connaître, à s'estimer et à confronter leurs vies aux valeurs de l'Évangile... (Rodríguez Echeverría, 2009, pages 30-31).

Opter pour le dialogue et l'accompagnement dans le cadre scolaire pré-suppose une claire vision que les personnes ont quelque chose à apprendre les unes des autres. Le professeur a quelque chose à enseigner à l'élève et celui-ci, à son tour, a aussi quelque chose à enseigner au professeur. La situation de dialogue et d'interaction consiste en un espace et un temps privilégiés de convivialité et d'apprentissages mutuels. Ou bien, en exerçant la fonction d'enseigner, l'éducateur apprend aussi, construit et se construit autant lui-même que son monde. De la même manière, les éduqués, dans l'interaction et la convivialité avec les autres et avec l'éducateur, construisent des savoirs, lancent des hypothèses à propos de la réali-

⁹⁰ Cf. *Méditations pour le Temps de la Retraite*, spécialement les 197 et 198 (La Salle, 1988, pages 449-454).

té, développent des modes de socialisation et expérimentent des styles de personnalisation.

Une pédagogie du dialogue présuppose, dans le cas de l'éducateur, l'intention de témoigner d'un monde de valeurs et de sens, de manières d'entrer en relation avec ce monde, avec les autres et avec soi-même. En témoignant de son monde, de sa vie et de ses valeurs, l'éducateur convie les éduqués à participer à cet ensemble complexe de sens et, en même temps, à ce qu'ils construisent et reconstruisent, eux aussi, leur propre monde de sens.

Invitation à la fraternité

Comme nous l'avons déjà dit, l'une des caractéristiques de la Pédagogie lasallienne consiste dans son aspect communautaire ou fraternel. Communautaire, car les établissements sont de véritables « communautés éducatives », dans lesquelles tous les membres sont coresponsables pour que « l'école aille bien ». La communauté éducative lasallienne est conçue « comme un espace de réflexion et de dialogue, qui reconnaît la diversité et stimule l'observation et l'étude critique de la réalité. Elle se perçoit aussi comme espace de rencontre de Dieu, par l'intégration du dialogue foi et culture dans le processus formateur » (PERLA, 2011, p. 11).

Dans l'école lasallienne, les éducateurs, ensemble et par association, forment un collectif qui planifie, exécute et évalue le travail pédagogique. Les difficultés et problèmes, abordés avec la garantie de l'exercice de la responsabilité et de la subsidiarité, sont vécus comme des défis par l'ensemble des membres de la communauté éducative.

En plus de ce caractère fraternel plus pratique, relié à l'opérationnel dans les communautés éducatives, nous trouvons aussi des éléments plus fondamentaux qui rendent compte de l'identité et de la manière concrète d'être éducateur lasallien dans le monde d'aujourd'hui. Dans ce but, la fraternité devient un mode de vie, une valeur humaine et chrétienne fondamentale qui modifie le regard sur soi-même et sur les autres. Suivant les exemples de Jésus et de ses disciples, les éducateurs lasalliens sont invités à incarner, dans la pratique, l'idéal d'une communauté fraternelle. Saint Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères furent un exemple de vie

fraternelle consacrée à l'éducation. La fraternité est aussi une manière de vivre les valeurs évangéliques comme l'accueil, le respect, l'amour du prochain et l'entraide. Il s'agit d'une forme ou d'un choix de vie qui transcende les croyances et les religions. En ce sens, la fraternité est la condition pour le soutien d'un mode de vie authentiquement humain.

Vie intérieure et sens de la vie : intégration de la foi et du zèle et rôle médiateur de l'éducateur

Dans l'éducateur lasallien, indépendamment de la religion et de la culture, en plus de la compétence et d'une formation professionnelle pertinente pour son domaine de travail, il faut reconnaître une vie intérieure qui reflète un sens de sa propre existence et de sa pratique éducative vécue sous le signe de la foi et du zèle. Par là, nous voulons dire que toute pratique pédagogique a besoin d'être le fruit et le témoignage d'un mode de vie, de valeurs et de la foi qui soutient chacun des Éducateurs lasalliens.

Reconnaissons que la foi, dans chaque culture et dans chaque contexte socio-historique, dénote un ensemble de croyances, de valeurs et de pratiques différentes. Cependant, dans tous ces contextes, la recherche de motifs d'exister et de continuer à être éducateur demeure vivante et constante.

Nous croyons que les Éducateurs lasalliens peuvent construire un sens basé sur la foi et une dimension de vie intérieure qui les aident à être plus humains et meilleurs éducateurs, indépendamment de la religion et de la culture. Ainsi, il leur sera possible de donner le témoignage de leur propre vie intérieure comme une manière d'être et d'exister dans le monde, qui articule l'identité personnelle, l'insertion dans une culture, la capacité de juger ce qui est certain, ce qui est bon et la transcendance dans la foi.

La pratique pédagogique doit être le témoignage d'une foi vive, qui s'exprime de manière pratique dans l'amour des enfants, des jeunes et des adultes confiés aux Éducateurs lasalliens. Selon ce que dit le Frère Alvaro, « l'amour de Dieu est inséparable de l'amour du prochain de même que la foi et le zèle » (Rodriguez, 2011, p. 11). En ce sens, nous pouvons percevoir un lien indissociable entre la foi et le zèle. La foi n'a de sens que si elle accompagne la charité, quand elle est vécue concrètement dans les

pratiques concrètes du dialogue, de l'accueil et du témoignage de vie dans les établissements.

En plus, le dialogue et la fraternité ont besoin d'être visibles dans la façon d'être et d'agir, et dans le témoignage de vie de chaque éducateur. Ainsi, les Éducateurs lasalliens sont invités à démontrer, par leur témoignage vivant, que la formation est viable et que, malgré les difficultés, les limites socio-économiques, il est possible d'apprendre. Il est important de voir clairement que l'éducateur ne peut faire l'itinéraire à la place de l'apprenti. À l'éducateur revient la tâche de l'aider dans ce processus, de mesurer ses chemins, d'être le pont d'accès à la connaissance et aux nouvelles et alternatives formes d'humanisation.

De même que Jean-Baptiste de La Salle, au XVII^e siècle, voyait l'éducateur comme ministre de Jésus-Christ, nous pouvons aujourd'hui concevoir l'éducateur, en une analogie poétique, comme le potier dont parle le prophète Jérémie (Jer 18, 1-6). De même que lui donne forme à la glaise, l'Éducateur lasallien aide à former l'humain. Une forme qui va plus loin que les connaissances technico-scientifiques, en unissant : valeurs, expérience de vie et témoignage que la vie a du sens si elle est partagée et vécue sous le signe de la fraternité, de la rencontre et de l'accueil. Pour cela, l'éducateur a besoin de qualités techniques, de la capacité de créer, de s'inventer et réinventer chaque jour. Il doit aussi être modèle, exemple vivant d'un idéal d'être humain rénové. Son exemple et son mode de vie doivent être frappants, car l'exemple entraîne.

La formation permanente des éducateurs

Au milieu des changements culturels, scientifiques et techniques de notre monde, la nécessité que les éducateurs continuent à apprendre devient une prémisses de base pour que la Pédagogie lasallienne soit viable. La formation permanente, centrée sur la mission éducative, est un thème constant dans les documents de l'Institut, les Chapitres de District et les diverses instances de réflexion, de planification et d'évaluation de la mission lasallienne.

Dans un bref regard historique, il est possible de trouver diverses références sur le sujet de la formation permanente pour la mission éducative. La

Circulaire 435, du 42^e Chapitre général de l'Institut, reconnaît le besoin de la formation, au niveau du District et de chaque œuvre éducative. De plus, elle recommande que tous les Districts fassent de « la formation lasallienne des professeurs et éducateurs une priorité essentielle » (Circulaire 435, 1993, p. 45). Un peu plus tard, le texte sur « Une mission partagée » souligne l'importance de la formation humaine et de la formation pour le service éducatif des pauvres. En ce sens, elle affirme aussi que « l'objectif de la formation lasallienne est de garantir que les éducateurs fassent de leur travail un ministère évangélique pour qu'ils réalisent ainsi avec succès la mission qui leur a été confiée » (*Uma Missão Partilhada*, 1997, p. 148).

Actuellement, nous pensons que la formation permanente des Éducateurs lasalliens doit garantir, au minimum, trois niveaux de processus et de contenus : formation personnelle, formation institutionnelle et formation technico-scientifique et macro-structurelle.

Par formation personnelle nous entendons les apprentissages personnels nécessaires pour constituer une identité personnelle d'éducateur et pour donner un sens à la vie. Il s'agit de soigner la dimension existentielle de l'éducateur, de façon qu'il puisse être heureux dans sa vocation-profession, en exerçant sa mission sous le signe de la responsabilité et de l'engagement pour la croissance de chacun de ses élèves. Ce type de formation requiert des procédés et des méthodologies qui les aident à intégrer les contenus de leur histoire personnelle, en relisant l'histoire de leur vie, leurs difficultés et leurs conquêtes, sous le signe d'un projet existentiel plus large et transcendant.

Par formation institutionnelle, nous faisons référence à la nécessaire vision institutionnelle que tous les éducateurs doivent avoir. Il s'agit de connaître les principaux éléments institutionnels, comme l'histoire de l'Institut, les valeurs lasalliennes, les éléments qui constituent l'identité des établissements lasalliens et les attitudes attendues de chaque membre de la communauté éducative, entre autres. En plus des éléments institutionnels, plus liés à l'histoire et au charisme de l'Institut, il convient que soient garantis des moments d'actualisation et de contextualisation de ces contenus. C'est dire qu'il ne suffit pas de connaître l'histoire et le passé de l'ins-

titution. Il est primordial que, en même temps, en tant que communauté éducative, on réalise un travail herméneutique d'actualisation pratique du charisme, dans et à partir du contexte historico-social dans lequel il s'insère.

En lien avec la formation institutionnelle, nous devons souligner aussi que, en vue de l'idéal de l'association pour la mission éducative, la formation permanente est centrale :

La formation pour la Mission partagée doit être prioritaire, et tenir compte du style d'éducation lasallienne : la préférence pour les pauvres, la dimension évangélisatrice, le rôle principal de l'élève, l'esprit de fraternité et l'unité existentielle entre la foi et la vie (Rodríguez Echeverría, 2006, p. 60).

Enfin, par formation technico-scientifique et macro-structurelle, nous nous référons aux connaissances spécifiques de chaque sphère d'action des éducateurs, entendue comme une connaissance plus large, en relation avec la société et le temps dans lesquels chaque éducateur vit et accomplit son travail. Ce type de formation inclut des contenus structurels, politiques et législatifs, en plus des capacités pour lire et comprendre les signes des temps et les aspirations des enfants, des jeunes et des adultes avec lesquels il travaille.

Nous soulignons que les processus de formation auxquels nous avons fait référence ne sont pas individuels, mais toujours organisés sous l'angle de la communauté éducative. Apprendre à apprendre, apprendre ensemble et apprendre toujours, sont des présupposés essentiels pour la viabilité d'une Pédagogie lasallienne qui s'oriente vers la transformation de la vie des éducateurs, des éducateurs et de la société en général.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Comme nous l'avons montré tout au long de ce texte, la Pédagogie lasallienne actuelle est insérée dans un monde pluriel, globalisé, relativiste et post-métaphysique. Cette insertion présuppose une réflexion et de nouveaux regards, en lien avec la mise en œuvre de procédés d'enseignement et d'apprentissage développés dans nos établissements, avec les modèles d'organisation et de gestion des communautés éducatives, aussi bien qu'a-

vec le type de témoignage, de valeurs et d'idées que la mission éducative lasallienne professe actuellement.

La manière d'être lasallien dans la société actuelle ne peut être la même que dans le passé. L'héritage lasallien doit être revisité et réinterprété sous l'angle du dialogue, de la fraternité et de la transcendance. Ou bien, la Pédagogie lasallienne a besoin d'établir un dialogue avec les nouvelles réalités culturelles, religieuses et sociales pour redécouvrir et actualiser sa manière spécifique de fidélité aux valeurs et au charisme fondateur, ainsi qu'aux besoins et aux aspirations des enfants, des jeunes et des adultes.

Nous comprenons que cette actualisation de la Pédagogie lasallienne pré-suppose une réintégration des valeurs institutionnelles et charismatiques, une ouverture aux signes du temps, un dialogue critique avec la culture actuelle, la pratique de la fraternité et la centralité de la personne humaine comme sujet et centre de notre mission d'éduquer. De plus, l'association, l'expérience de la communauté éducative, la formation permanente et le témoignage de vie des lasalliens, sont des signes que la Pédagogie lasallienne peut dialoguer avec le monde actuel et, en même temps, être signe de la transcendance, comme aussi catalyseur de la transformation sociale.

Chapitre 11 - DES SIÈCLES DE LOYAUTÉ ET DE FIDÉLITÉ : POURSUITE ENGAGÉE DE LA PÉDAGOGIE LASALLIENNE AU COURS DU XXI^e SIÈCLE

Robert Berger fsc

Pendant des siècles les Frères et leurs collaborateurs sont restés fidèles à l'éducation lasallienne en plaçant le centre même de leur être dans la promesse de Jésus : « Je suis venu que vous ayez la vie et que vous l'ayez en plénitude » (Jn 10,10). Aujourd'hui cette fidélité appelle tout particulièrement les Frères à être des compagnons les uns pour les autres dans leur combat pour l'identité de la vie religieuse contemporaine.

Souvent cette fraternité conduit à des réflexions qui sont à la fois stimulantes et encourageantes. L'espoir, le courage, la fidélité et l'imagination créative surgissent de Frères qui sont convaincus que nous ne sommes pas simplement à la recherche de Dieu mais que Dieu nous recherche activement. Le Frère aujourd'hui est appelé à harmoniser étude et expérience vécue pour donner un nom aux défis et aux tensions de l'époque, tout en offrant des points de vue qui soulignent une vie religieuse authentique d'engagements continus parmi les hommes que l'on appelle les Frères des Écoles Chrétiennes. Si l'on pense à la Pédagogie lasallienne du XXI^e siècle, on doit être prêt à nommer les réalités actuelles et se préparer aux défis honnêtes qui requièrent la foi, la détermination et l'attention.

LA FRATERNITÉ À TRAVERS LES SIÈCLES

Identifier les réalités actuelles n'est pas une tâche nouvelle pour les Frères. Pendant des siècles les disciples de Jean-Baptiste de La Salle ont inventé et réinventé ce que signifie promouvoir une Pédagogie lasallienne qui soit adaptée aux jeunes au niveau local et mondialement inspiratrice. De 1680 à 1705 la communauté fondatrice a inventé une pédagogie qui a graduellement centré sa spiritualité sur la *Conduite des Écoles*. Les années de formation avec le chanoine Roland, les souhaits d'Adrien Nyel et de

Madame Maillefer et des expériences innombrables ont soutenu les actions de La Salle pour former des jeunes gens aux fonctions de l'enseignement. Les habitudes se formèrent tandis que le caractère de la communauté nouvellement formée commençait à prendre la forme de ce qui allait devenir les Frères des Écoles Chrétiennes : une destinée voulue par Dieu.

Pendant les 150 années suivantes les Frères développèrent de merveilleux modèles de Pédagogie lasallienne. Comme le monde lasallien était différent de celui de la Révolution française de 1789 et de la dissolution de l'institut en 1792 ! Quels Frères de 1680- 1705 auraient-ils pu prévoir les révolutions de 1789, 1830 et 1848 en France ? Et cependant nous avons eu des Frères fidèles qui nous ont conduits vers un Institut international.

Partout dans le monde nous avons toujours eu des Frères engagés à vivre et à réfléchir sur leur rôle d'éducateurs, tout en étant intéressés à la formation de futurs enseignants. La Pédagogie lasallienne de 1790, par exemple, n'était pas la même qu'en 1690 et, donc, la *Conduite des Écoles* avait besoin d'être revue : ce fut l'objet du Chapitre général de 1834. C'était également une question de survie. Les Frères ont été fidèles à l'héritage de la première génération de Frères. Vivant une nouvelle époque, les Frères étaient attentifs aux expériences et ils agirent ensemble et par association. Tout au long des siècles, les Frères ont répondu aux signes des temps en gardant un œil sur la politique et l'autre sur l'écriture. D'un point de vue extérieur, ces décennies ont révélé une évolution pédagogique logique.

À la fin du XIX^e siècle les Frères avaient développé un système scolaire autonome dans tout l'Institut, en particulier en France. Les livres scolaires étaient écrits par les Frères, publiés en éditions privées par l'institut et utilisés de façon uniforme par des milliers d'écoliers. Les 100 années suivantes les écoles dirigées par les Frères se caractérisaient par une similitude ou conformité partout dans le monde, rivalisant avec n'importe quelle organisation internationale. 1850-1950 fut une période marquée par la réponse apportée à des gens trop souvent écrasés par les pressions de la Révolution industrielle et dont beaucoup émigraient d'Europe vers le Nouveau Monde (Rigault, 1937, pages 281-330).

La société d'après la seconde guerre mondiale commença par une période de croissance économique rarement égalée dans la civilisation occidentale qui se transforma progressivement en émeutes dans les années 1960 et 70. Comme le nombre de Frères diminuait et que le nombre d'élèves et de professeurs laïcs augmentait de 1970 à 2010 la période ancienne de stabilité se transforma en une période d'incertitude où les anciens systèmes d'uniformité n'étaient plus efficaces et de nouveaux modèles de mission partagée virent le jour à tous les niveaux.

Une des thèses centrales de l'action lasallienne, partagée avec la vie religieuse en général dans le monde du milieu des années 1800 au milieu des années 1900, fut le fait que ces 100 années ne furent qu'un chapitre unique dans l'histoire bimillénaire de l'Église catholique. Par exemple, cette période de cent ans fut marquée par un nombre impressionnant d'institutions dirigées par un grand nombre de religieux et religieuses. Aux États-Unis, ces structures répondaient aux besoins d'une communauté d'immigrants catholiques ghettoïsée qui se protégeaient des protestants et des anglicans bien plus fermement établis dans la société du Nouveau Monde (cf. Schneiders, 2011, pages 108-109).

Dès le tout début de la période où les catholiques vinrent en masse dans le Nouveau monde, les Frères arrivèrent pour aider les émigrants français nouvellement débarqués et d'autres à trouver leur place dans cette nouvelle société. Les religieuses et religieux qui furent envoyés sur ces rivages au milieu du XIX^e siècle ressemblaient en bien des façons aux religieux du début du XXI^e siècle en ce qu'il n'y avait pas beaucoup de femmes et d'hommes dans de nombreuses communautés pour soutenir ces œuvres énormes. Les religieuses et les religieux qui s'établirent aux Amériques prirent au sérieux les paroles du prophète Isaïe:

Ne vous souvenez plus des événements anciens, ne pensez plus aux choses passées, voici que je vais faire une chose nouvelle, déjà elle pointe, ne la reconnaissez-vous pas? Oui, je vais mettre dans le désert un chemin, et dans la steppe, des fleuves (Is 43, 18-19).

Nos sœurs et nos frères de jadis sont venus réaliser quelque chose de nouveau, en une terre étrangère et souvent en une nouvelle langue. Les États-Unis n'ont peut-être pas été perçus comme un désert ou une terre aride

par les émigrants qui arrivaient mais c'était certainement une terre favorable à la nouveauté où semer la Parole.

Dans la seconde décennie du XXI^e siècle les systèmes éducatifs changent sous nos yeux. Il n'y a pas de place pour le rabâchage, l'imitation, ni pour développer des peurs venant de fausses fidélités. Comme dans les premiers jours de l'Institut, comme dans les années d'instabilité aux XVIII^e et XIX^e siècles en France, comme les années qui ont suivi Vatican II, les Frères sont à nouveau appelés à faire preuve de fidélité créative à une mission qui nous a été confiée par Dieu : l'éducation humaine et chrétienne des jeunes, en particulier des pauvres.

Qui étaient les pauvres en 1680 ? Peu de chose séparait les pauvres et les artisans au temps de La Salle au niveau économique. Les rigueurs du climat, le manque de ressources et deux moissons perdues du fait d'un froid rigoureux et de la pluie à la fin du XVII^e siècle entraînèrent la mort de beaucoup de gens en France. Les artisans avaient un métier mais, comme les pauvres, ils souffraient des facteurs climatiques, de l'insécurité de l'emploi, du peu de ressources et ils ne pouvaient pas assurer la nourriture quotidienne de leurs familles généralement nombreuses (cf. Battersby, 1961, pages 62-67). Au milieu de ce chaos, De La Salle a non seulement compris la nécessité de sauver les âmes de ces gens mais il a également vu en eux la possibilité de construire et de sanctifier l'Église :

Vous pouvez dire sans vous comparer à ce grand saint [saint Paul], que (suivant la proportion qui se trouve entre votre emploi et le sien), vous faites la même chose, et que vous exercez le même ministère dans votre profession ; c'est ce qui fait, que vous devez regarder votre emploi comme une fonction des plus considérables et des plus nécessaires dans l'Église, dont vous êtes chargés de la part des pasteurs et des pères et mères (MR 199,1,1).

Qui sont les pauvres de 2013 ? Certainement pas les pauvres de 1713. Le monde d'hier dominé par l'agriculture ou l'industrie a laissé place aujourd'hui à une population active moins stable. Au temps de La Salle un apprenti de 10 ans devenait un artisan pour la vie. Aujourd'hui, étudier une spécialité pendant 10 ans assure une compétence négociable pour cinq ans. Y a-t-il une garantie d'emploi permanent ? Les pauvres peuvent-ils garder le contact dans un monde où la technologie et l'information

sont souvent hors de leur portée ? Comment pouvons-nous même identifier les pauvres dans un monde postmoderne ?

LES CARACTÉRISTIQUES DE LOYAUTÉ ET DE FIDÉLITÉ

La fidélité et l'innovation ont toujours été les caractéristiques de notre Institut dès les premiers jours ; cela n'est pas différent aujourd'hui et ne le sera pas demain. La fidélité et l'innovation vont de pair quand les Frères sont à nouveau témoins que la fidélité est une porte vers la transcendance.

De La Salle voulait que ses Frères réfléchissent à leurs expériences d'école à la chapelle et qu'ils répondent aux besoins culturels locaux des pauvres et des artisans. Il était convaincu que ses Frères étaient capables de tisser des relations entre eux qui serviraient de modèle à l'étude. Le cœur de la Pédagogie lasallienne équilibre toujours l'activité et la vie intérieure dans la recherche constante de la volonté de Dieu. Comme le monde technologique d'aujourd'hui remplace les relations entre les personnes par de simples liaisons qui sont souvent vides et non satisfaisantes, nous avons l'occasion de montrer au monde la valeur réelle et durable d'une éducation lasallienne. Par exemple, considérez la popularité grandissante des cours en ligne promus par nombre de grandes universités et d'organisations à but lucratif. C'est d'une simplicité trompeuse que de relier des individus à des idées... seuls et par eux-mêmes devant un ordinateur. Nous, en revanche, nous pouvons inviter « des individus » à se considérer comme « des personnes » reliées à une tradition de trois siècles d'éducation « ensemble et par association » tandis que nous discernons notre rôle dans le monde de Dieu. La technologie nous met au défi de réapprendre l'association, qui implique un profond respect de l'autre dans la relation plutôt que par une réponse rapide en connexion.

Les Frères des Écoles Chrétiennes sont à nouveau prêts à réaliser quelque chose de nouveau et cette nouveauté viendra des mouvements surprenants et rafraîchissants de l'Esprit. L'important dans ce mouvement sera la réflexion permanente sur les questions essentielles de la vie religieuse : prière, vocation, histoire, discernement, pouvoir, vie prophétique et leadership pour n'en citer que quelques-unes. Ces réflexions porteront sur l'identité et la nature des religieux alors qu'ils luttent pour affirmer leur

identité en ce début du XXI^e siècle et qu'ils nous mettent au défi de réfléchir sur l'authenticité de la vie religieuse. Nous pouvons poser deux questions. La première : étant donné que Vatican II et les papes précédents et actuels ont passé beaucoup de temps et d'énergie pour tenter de comprendre la vie apostolique, cette question parlera-t-elle aux générations de jeunes catholiques qui sont appelés à la « plénitude de la vie » ?⁹¹ Beaucoup d'écrivains aujourd'hui, traitant de la vie religieuse dans l'Église, présentent une thèse sur la vitalité de la vie religieuse qui va à peine au-delà de quelques commentaires généraux sur les habitudes et les façons de vivre aux siècles précédents, sur les documents classiques du Vatican et d'une communauté ecclésiale qui semble tout sauf unie (cf. O'Malley, 2006, pages 4-5). Une seconde question est de savoir si nous avons vraiment besoin d'un enseignement distinct sur la vie religieuse de la part du Magistère. Avons-nous besoin de directives officielles catholiques sur une partie de l'Église qui est destinée à évoluer sans cesse pour répondre aux besoins d'un monde changeant toujours plus rapidement ? Quelle est la différence entre une directive et une réponse aux signes des temps ? (cf. McDonough, 2001, pages 67-90).

Étudier sérieusement la Pédagogie lasallienne actuelle demande de considérer avec attention les documents de l'Église tout en prenant au sérieux les réalités humaines quotidiennes pour s'efforcer de répondre aux besoins les plus criants du monde. Comment la vie religieuse et, en particulier, les Frères des Écoles Chrétiennes, peuvent-ils attirer les catholiques les plus jeunes dans un monde postmoderne où ils sont eux aussi appelés à la plénitude de la vie ?

La plénitude de la vie, par définition, demande la constance dans nos relations en tant que Frères. Le défi de la loyauté repose dans la découverte de la façon d'incarner cette constance dans l'action fidèle motivée par l'intérêt de Dieu pour le monde éducatif confié à nos soins, plutôt que par quelque intérêt personnel trompeur. Toute manifestation humaine de loyauté est vouée à être imparfaite, parce que nos motifs sont rarement

⁹¹ Cf. *L'exhortation post synodale "Vita Consecrata" du Saint Père Jean-Paul II aux Évêques et au Clergé, aux Ordres religieux, Sociétés de vie apostolique, Instituts séculiers, et tous les fidèles sur la Vie consacrée et sa mission dans l'Église et dans le monde* (Vatican : Presse du Vatican, 1996).

purs, parce que la plupart des choix pour faire preuve de loyauté impliquent des conséquences imprévues que nous pouvons ne pas souhaiter car en tant qu'êtres humains notre constance, au mieux, est plus fragile que nous ne voulons l'admettre. Cependant, notre faiblesse et l'incertitude ne doivent pas nous paralyser. Nous faisons nos choix de vivre fidèlement en sachant que tout choix malheureux n'est pas déloyal et que toute relation ne doit pas, ne devrait pas, être entretenue arbitrairement (cf. Johnson, 1994, pages 6-28). Nous choisissons, surtout, de faire confiance à la grande loyauté de Dieu : loyauté qui pardonne nos incompréhensions de la vision pédagogique lasallienne et pardonne notre manque de constance à incarner ce que nous savons être juste; une loyauté qui finalement, malgré les obstacles, apportera la vision de Jean-Baptiste de la Salle au XXI^e siècle.

Il semble raisonnable de dire que les questions de loyauté et de fidélité sont présentes, au moins implicitement, dans presque toutes les dimensions de la Pédagogie lasallienne. Dans la mesure où les éducateurs sont des êtres de relation, la loyauté est toujours impliquée. Aussi toute discussion des questions lasalliennes contemporaines doit être sélective et plus illustrative qu'exhaustive. Les lecteurs sont invités à réfléchir à leur propre vie qui soulève des questions de loyauté, et à se demander comment cette discussion peut les aider. En préparant cet article, j'ai été particulièrement aidé en parlant avec d'autres, et je voudrais vanter les valeurs de la réflexion partagée pour quiconque poursuit ce sujet.

FRATERNITÉ ET CÉLÉBRATION DU QUOTIDIEN

Réfléchir à la Pédagogie lasallienne consiste à penser à l'ordinaire et à l'extraordinaire. Les Frères ont un dénominateur commun : chacun de nous est un homme ordinaire qui a une vocation extraordinaire. Au mieux, la vocation signifie notre désir le plus profond de répondre aux besoins les plus criants du monde. Mais en y réfléchissant, je me demande combien de nos élèves reçoivent cette image quand ils expérimentent l'éducation lasallienne au XXI^e siècle. Combien de nos élèves nous considèrent comme des hommes extraordinaires ayant une vocation ordinaire ? Voient-ils en nous que l'un des miracles de la consécration est qu'il plonge un Frère directement au cœur du mystère ?

Comment la réalité d'un « homme ordinaire à la vocation extraordinaire » s'est-elle transformée en « un homme extraordinaire à la vocation ordinaire » ? Comment cela s'est-il produit dans notre vie ?

La tendance des dernières décennies depuis Vatican II a été de minimiser la nature extraordinaire de la vocation religieuse afin de souligner la vocation universelle à la sainteté. Une simplification excessive de cette vocation universelle à la sainteté impliquait que, tout style de vie chrétienne étant saint, vous devez être une personne extraordinaire si vous choisissiez la vie consacrée. Dans notre situation, la vocation universelle à la sainteté implique que, la dignité d'un enseignant chrétien étant sainte, vous devez être un homme vraiment extraordinaire si vous choisissez d'entrer chez les Frères des Écoles Chrétiennes. L'institut des Frères des écoles chrétiennes n'a-t-il pas éduqué le laïcat pendant plus de trois siècles ? Vatican II a clairement lancé le défi à ce laïcat éduqué de continuer ce charisme de l'éducation chrétienne si grandement nécessaire dans un monde divisé (cf. Kennedy, 1988, pages 17-20). Mais, ceci étant, pourquoi abandonner mariage, carrière et indépendance si cela n'est pas nécessaire ?

Au cours de ces 50 dernières années, beaucoup d'entre nous ont cessé de vivre dans des communautés nombreuses, de porter des vêtements particuliers et d'accomplir un travail extraordinaire. Ces derniers temps nous avons plutôt vécu dans des communautés plus simples et plus petites, porté des vêtements ordinaires et œuvré dans une équipe plutôt qu'à des postes de direction. La justesse ou non de ces choix n'est pas du ressort de ce chapitre. Le problème qu'il nous faut considérer maintenant est de savoir si nous avons donné aux jeunes et à nos collègues l'impression que nous sommes des personnes extraordinaires qui faisons des choses ordinaires.

Cette impression de vie consacrée est trompeuse. Il nous faut restaurer l'idée que la vie consacrée d'un Frère des Écoles Chrétiennes est une vocation extraordinaire qui arrive sur des hommes ordinaires. Nous avons tous entendu des histoires ou peut-être, il y a des années, connu les célèbres recruteurs qui visitaient école après école pour amener des garçons au juvénat et au noviciat. Les années précédant Vatican II furent des années grisantes où les recruteurs cherchaient les jeunes gens extraordinaires que

le Christ appelait à faire des choses ordinaires. Le recrutement pour la vie consacrée battait son plein. Probablement les Frères posaient implicitement la question : comment pouvons-nous trouver ces jeunes hommes extraordinaires et que faisons-nous pour les recruter ? Et n'y avait-il pas des centaines de familles nouvellement immigrées prêtes et désireuses à affirmer que leur fils était une personne extraordinaire merveilleusement faite pour la vie consacrée ? Mais avec Vatican II, comme pour la plupart des communautés religieuses d'hommes et de femmes consacrées, nous sommes passés de la promotion des vocations au recrutement par discernement. Aujourd'hui nous cherchons des hommes ordinaires pour faire des choses extraordinaires. Comment pouvons-nous aider des catholiques ordinaires à discerner l'appel du Christ dans leur vie et que pouvons-nous faire pour soutenir une vocation de Frère des Écoles Chrétiennes ?

L'ÉDUCATION LASALLIENNE ET LA VIE CONSACRÉE

Nous avons reçu beaucoup de grâces comme Frères des Écoles Chrétiennes. Dans un monde de choix fallacieux, il y a une certaine beauté à expérimenter la réalité que la vie devient plus simple quand nous demeurons fidèles. Nous regardons le passé et comprenons comment le plan de Dieu a graduellement émergé et pris en nous le contrôle d'une façon que nous n'aurions jamais pu penser possible lorsque nous étions jeunes. La vie consacrée nous rappelle que nous n'avons jamais été en charge de nos vies comme nous le pensions. Comme jeune Frère nous avions besoin de formation initiale mais avec l'âge un Frère se fie de plus en plus à l'intuition. La vie consacrée est une disposition à dire oui à l'invitation divine venant de l'intérieur. Cette invitation nous demande de décider si nous voulons dépasser les frontières limitées de l'intérêt personnel pour aller vers une réalité plus riche qui nous guide et nous fait nous abandonner. La vie consacrée nous provoque à voir non seulement avec nos yeux mais aussi avec notre cœur. En bref, l'empathie devient plus aisée au fur et à mesure des années. Dans la lettre aux Galates, Paul nous dit :

Ce n'est plus moi qui vis, mais le Christ qui vit en moi. Ma vie présente dans la chair, je la vis dans la foi au Fils de Dieu qui m'a aimé et s'est livré pour moi. Je n'annule pas le don de Dieu: car si la justice

vient de la Loi, c'est donc que le Christ est mort pour rien (Gal 2, 20-21).

N'est-ce pas une grande définition de la vie consacrée ? Le moi s'efface, le sens de l'importance personnelle diminue, et il en résulte moins d'inquiétude concernant l'approbation des autres sur ce que nous disons et faisons. La vie consacrée devient la liberté que nous avons longtemps chérie. Nous nous sentons l'esprit dégagé. Nous voyons notre vie et tout ce que nous avons fait comme un don de Dieu plutôt que comme une liste de réalisations. La vie consacrée permet de devenir absorbé dans le Christ d'une manière renouvelée. La vie consacrée ne consiste pas en deux heures de prière et de lecture spirituelle par jour : elle est toute la vie comme une longue prière à Dieu. Comme le dit Paul, « prier en tout temps. Remercier Dieu quoi qu'il arrive ».

Notre vocation de Frères des Écoles Chrétiennes est celle que nous aimons, non parce que nous pensons que c'est la meilleure vocation dans l'Église, mais parce que c'est celle que Dieu a voulue pour chacun de nous. L'Écriture nous dit : « Ce n'est pas vous qui m'avez pas choisi, mais moi qui vous ai choisis et mis dans le monde pour que vous portiez du fruit, un fruit qui ne périra pas ». La vie consacrée est à la fois ma volonté et la volonté de Dieu. Personne n'y est entré de façon aveugle. Pussions-nous ne jamais la quitter aveuglément ! Dieu l'a choisie pour chacun de nous quand, connaissant notre choix, Il nous a poussés à le faire de nous-mêmes. Dans la vie consacrée nous sommes appelés là où Dieu veut nous faire le plus de bien. Cela veut dire que nous sommes appelés là où nous pouvons nous abandonner et trouver Dieu. La vie consacrée est notre occasion de trouver cette place où nous pouvons le plus parfaitement recevoir les bénéfices de l'amour de Dieu et répondre à l'amour de Dieu de tout notre être. L'amour de Dieu nous libère de nos soucis (cf. Radcliffe, 2001, pages 49-54).

Une spiritualité de Frères des Écoles Chrétiennes

Qui sont les hommes parmi nous qui ont vécu généreusement leur vie de Frères consacrés ? Quand vous dressez votre liste personnelle je gage que chaque Frère nommé présente trois caractéristiques : il est reconnaissant, confiant et il s'est libéré de lui-même. Les personnes de votre liste nous

appellent à vivre les idéaux de la vie consacrée même quand tout semble aller mal. Il se dégage d'eux un sentiment de paix dans leur souffrance. Ils nous apprennent à nous moquer du désespoir. Ils nous disent qu'il n'existe rien de plus beau que de consacrer sa vie au ministère de l'éducation lasallienne.

Notre vocation de Frères des Écoles Chrétiennes est celle que nous aimons à cause des hommes avec qui nous avons vécu en communauté et des personnes avec qui nous avons travaillé. Mais les décès arrivent trop souvent dans ce temps. Peu à peu, nous prenons conscience que nous n'entendrons plus jamais le rire d'un certain Frère, ce don de l'amitié est à jamais perdu. Car personne ne peut remplacer ce Frère. De vieux amis ne se créent pas en un tour de main. Rien ne peut égaler le trésor de souvenirs communs, d'épreuves endurées ensemble, de désaccords, de réconciliations et de généreuses émotions. Il est stupide, ayant planté un gland le matin, de s'attendre à s'abriter dès l'après-midi à l'ombre d'un chêne. Ainsi va la vie. Pendant des années nous avons jeté la semence, nous nous sommes sentis riches ; puis viennent d'autres années où le temps fait son œuvre et nos plantations s'éclaircissent. Un par un nos frères s'en vont, nous privant de leur ombre. Les Frères – ceux du passé comme ceux du présent – forment un ensemble de témoins et les meilleurs d'entre nous montrent de la gratitude, de la confiance et un esprit de liberté.

Étant Frère des Écoles Chrétiennes depuis 40 ans, voici ce que je vois. Comme Frères consacrés nous devons distinguer la spiritualité des Frères de la spiritualité lasallienne. La spiritualité lasallienne se réfère à la vision spirituelle globale de Saint Jean-Baptiste de La Salle tandis que la spiritualité des Frères inclut la spiritualité de l'Institut elle-même, basé sur notre Règle et son gouvernement. Si nous sommes d'accord pour dire que nous sommes des hommes ordinaires capables de faire des choses extraordinaires « ensemble et par association », alors nous devons discerner sérieusement. En 2013 comment discernons-nous l'appel du Christ dans notre vie personnelle et celle de notre communauté ? Par exemple, sur ce que je nomme « spiritualité des Frères des écoles chrétiennes » nous lisons dans notre Règle :

Pour mieux discerner la volonté de Dieu sur lui, chaque Frère est invi-

té, surtout aux moments les plus décisifs de sa vie, à recourir à un Directeur spirituel expérimenté qui l'accompagnera dans son cheminement religieux (R. 75b).

Ceci est une invitation très forte à la liberté pour ceux qui considèrent le discernement comme un élément clé de notre vie consacrée.

Ces 50 dernières années chaque Chapitre d'Institut, chaque Chapitre de District nous a poussés à changer de culture. Le recrutement pour la vie consacrée est fini. Le discernement cherche encore sa place à notre table. Je voudrais suggérer les éléments de notre culture qui sont déjà fermement installés confortablement à notre table et que nous avons passé beaucoup de temps et d'énergie à entretenir : le geste audacieux, la préoccupation de soi, l'affairisme en de nombreuses tâches, la vitesse du cyber espace, la promesse de marques, le leurre de la nouveauté et la recherche sans fin du « facteur d'émerveillement » qui fait partie de la structure de toutes nos présentations.

Où est le Christ ?

Quand nous regardons notre monde une valeur culturelle ressort dans la société actuelle : la liberté. Regardez les pays qui entourent la Méditerranée et le Moyen-Orient. Nous voyons des peuples entiers exiger la liberté. Et la liberté, la liberté de l'Esprit, n'est-elle pas le cœur de notre vie consacrée ? Les premiers mots du Seigneur à Adam furent : « Vous êtes libres... » Le message du Christ est le même : « Je suis venu pour que vous ayez la vraie vie éternelle, un surplus de vie meilleure dont vous avez toujours rêvé ». Le discernement est au cœur de la liberté. Quel type d'homme le Christ veut-il vraiment que vous soyez ? Avons-nous le courage de nous poser la question et de suivre le Christ là où il nous invite ? Tandis que nous nous débattons avec les questions de la Pédagogie lasallienne pour le XXI^e siècle proclamons-nous que le Christ est le centre de notre vie consacrée ? Comment relevons-nous le défi avec toutes les compétences à notre disposition ? « Qui Dieu vous a-t-il appelé à être ? » Et probablement, encore plus important, « qui Dieu nous a-t-il appelés à être ? »

Quand nous pourrons disposer d'un processus de discernement facile pour chaque Frère des Écoles Chrétiennes, nous aurons créé une culture

de vie consacrée. Cette vie sera animée, vibrante et attractive pour les Frères âgés, d'âge moyen et pour les jeunes qui, nous l'espérons, se joindront à nous. La vie consacrée est-elle nécessaire ? Ensemble et par association nous sommes coincés entre la durée trop courte de nos vies et les besoins aigüés de notre entourage. Nous sommes comblés de grâce. Dieu a besoin de nous et ces temps demandent reconnaissance, confiance et liberté. Nous sommes appelés à être fidèles.

À mon avis, les questions de loyauté et de fidélité sont particulièrement urgentes aujourd'hui dans trois composantes de notre Pédagogie lasallienne : fraternité, mission partagée et association. À nouveau j'incite les lecteurs à citer les domaines les plus importants et à identifier leurs propres questions et inquiétudes dans ces domaines et dans les trois domaines discutés au paragraphe suivant.

FRATERNITÉ ET PÉDAGOGIE LASALLIENNE

La vie consacrée est l'une des déclarations publiques d'engagement que notre Église reconnaît dans le domaine du ministère. L'incertitude et le malaise contemporains à s'engager à long terme se voient en bien des façons quand il s'agit de devenir un Frère des Écoles Chrétiennes : l'attrance des programmes de volontaires à court terme ; l'avis d'un Frère de profession temporaire : « Pas de souci, tu peux toujours quitter » ; postulat pour vivre ensemble, où la communauté et le nouveau Frère ont peur soit de demander soit d'offrir un engagement; les vocations temporaires limitées dans le temps et sujettes à renouvellement. Paradoxalement, beaucoup de signes montrant la fragilité de la loyauté sont probablement des tentatives de susciter la loyauté. À tel point qu'ils indiquent un désir d'engagement responsable et peuvent être des signes d'espoir (cf. Groeschel, 2007, pages 12-15). Cependant la plupart de ces alternatives excluent par définition la possibilité de la fidélité « quoi qu'il en coûte » découverte par les premiers Frères dans le vœu héroïque. La fidélité de Dieu en toutes circonstances suggère que nos propres engagements ne devraient pas chercher à prévoir toutes les éventualités.

Les questions de loyauté apparaissent dans les choix faits par les Frères en communauté. Chaque Frère doit considérer la meilleure façon d'utiliser

les dons reçus de Dieu pour la communauté plus large de l'Église locale, en particulier dans le ministère de l'éducation lasallienne. Cependant, ces choix en excluent d'autres, parfois de façon définitive : tous les aspects de la Pédagogie lasallienne ne peuvent pas être repris après une longue coupure (Schneiders, 2009, pages 12.14).

Aujourd'hui l'attente de relations entre divers types de communautés engagées dans la Pédagogie lasallienne est ambiguë. Trop souvent les relations sont ignorées ou traitées superficiellement. Peut-être la loyauté appelle-t-elle nos frères traditionnels à dialoguer avec les frères en période de transition pour étudier les différentes variétés des Pédagogies lasalliennes engagées.

Mission partagée et Pédagogie lasallienne

La Pédagogie lasallienne contemporaine place beaucoup d'exigences écrites ou non sur ceux qui partagent la mission. Alors qu'on ne peut pas les taxer d'être des « tests de loyauté » ils fonctionnent souvent ainsi. Les administrateurs ont tendance à être mal à l'aise avec les professeurs qui ne sont pas d'accord, posent trop de questions ou aiment faire les choses différemment. On peut s'attendre à ce que les professeurs aient des points de vue particuliers sur certaines questions dans leurs salles de classe. Cependant de telles questions sont résolues ; vivre en fraternité signifie la loyauté d'abord envers Dieu. On espère que la loyauté envers toute forme de Pédagogie lasallienne signifie une carrière où l'on peut trouver l'incarnation de la bonne nouvelle de Dieu. Pour utiliser une expression lasallienne, un éducateur d'une de nos écoles devrait être un « ministre de la grâce ».

Comme dans nos institutions, les administrateurs, les professeurs et l'équipe sont inévitablement dépendants du point de vue économique de ceux qui les embauchent ; ceux qui ont le pouvoir d'embauche doivent examiner les attentes de leurs employés. Une institution devrait sérieusement considérer quelle pertinence sa Pédagogie lasallienne a sur les performances et si les attentes de performance sont proportionnées à la communauté dans son ensemble. Dans les écoles, sauf les petites, de telles questions semblent impossibles à résoudre, car le centre du pouvoir est difficile à localiser. Cependant des individus ont des pouvoirs limités

pour exercer la loyauté envers ceux qui ont moins de contrôle, même dans les réseaux bureaucratiques des très grandes institutions telles que les facultés et les universités (cf. Morey et Piderit, 2006, pages 43-46). Là, en particulier, se parler pourrait aider les individus et les institutions à découvrir des choix nouveaux et libérateurs que l'on n'a tout simplement pas remarqués.

Les choix concernant la Pédagogie lasallienne, comme tout choix, nous conduisent vers Dieu ou nous en éloignent. Figurer nos choix peut déformer la mission lasallienne en un effort désespéré d'atteindre des buts visiblement trop restreints. Parfois il peut même y avoir la tentation d'écarter l'éthique pour arriver à un but. Décider de choix tout en restant fidèles à la Pédagogie lasallienne demande d'équilibrer le positif et le négatif, l'optimisme et le pessimisme, l'effort pour réussir et la sécurité tout en restant prêts à l'échec et à l'incertitude.

Association et Pédagogie lasallienne

On pourrait supposer que l'association d'éducateurs lasalliens serait une forteresse pour la fidélité dans le ministère, mais en tant qu'institution humaine elle aussi peut expérimenter un manque de loyauté. L'ancienne histoire d'Israël nous rappelle que le peuple a constamment perdu de vue l'intention de Dieu sur leur communauté, une intention qui a des implications pour le monde également. Aujourd'hui aussi, les éducateurs lasalliens n'ont pas le même avis sur l'intention de Dieu pour la communauté dans laquelle ils travaillent ou sur le rôle de l'Église dans l'éducation (cf. Moran, 2007, pages 55-57).

Comment les lasalliens qui travaillent à construire de nouvelles pédagogies pour le XXI^e siècle peuvent-ils être des modèles de loyauté entre eux et pour la communauté qu'ils servent ?

Un aspect significatif de l'association peut être d'aider ses propres membres à étudier la dynamique de la prise de décision en différents secteurs tels que les énoncés de mission, les politiques d'embauche et le programme. L'étude de différentes Pédagogies lasalliennes pourrait être réalisée de telle sorte que les gens soient amenés à reconnaître la complexité des choix et à entrevoir les fondements théologiques des positions alternatives.

Toutes les questions de Pédagogie lasallienne, quelle que soit leur ampleur, peuvent être considérées à partir de la fidélité dans le ministère. Mais plus encore, ayant aidé les gens à penser à un problème, notre association lasallienne pourrait chercher des façons de soutenir et d'honorer les différentes pédagogies pratiquées par nos collègues. La loyauté continue le dialogue et sert l'autre malgré les désaccords. L'humilité convient à ceux qui cherchent la volonté de Dieu. Quand le dialogue se traduit par des conséquences pour la Pédagogie lasallienne institutionnelle, comme le budget d'allocation, ceux qui soutiennent la décision finale doivent faire preuve de loyauté en continuant la discussion en interne. Dans une telle association la communauté de l'école peut représenter pour les autres, aussi bien que pour elle-même, la constance de la fidélité de Dieu envers tous.

LES DONNS POUR LA PÉDAGOGIE LASALLIENNE

La discussion précédente en a dit beaucoup sur notre incarnation de la présence de Dieu dans le monde par un style de vie personnelle et communautaire de fidélité et de loyauté. Mais un tel style de vie ne peut pas naître de par lui-même. Le témoignage de la communauté des Frères est très clair : la loyauté, aussi fragile soit-elle, ne peut seulement exister que comme une réponse à l'expérience communautaire et personnelle de la fidélité de Dieu envers nous. C'est la loyauté de Dieu qui motive notre loyauté, la renforce quand elle faiblit, la corrige quand elle dévie, nous aide à tenir fermement à la vision lasallienne et à proclamer :

Ainsi parle Yahvé : Que le sage ne se glorifie pas de sa sagesse, que le vaillant ne se glorifie pas de sa vaillance, que le riche ne se glorifie pas de sa richesse! Mais qui veut se glorifier, qu'il trouve sa gloire en ceci, avoir de l'intelligence et me connaître, car je suis Yahvé qui exerce la bonté, le droit et la justice sur la terre (Jr 9, 22-23).

Ce n'est que lorsque nous savons que Yahvé apporte « la bonté, le droit et la justice » que nous pouvons faire attention aux paroles anciennes de Michée :

On t'a fait savoir, homme, ce qui est bien, ce que Yahvé réclame de toi : rien d'autre que d'accomplir la justice, d'aimer la bonté et de marcher humblement avec ton Dieu (Mi 6, 8).

Puissent les vocations de nos jeunes catholiques être enracinées dans le même esprit de loyauté et de fidélité que celui des femmes et des hommes à travers les siècles : quand leurs désirs les plus profonds répondaient aux besoins les plus criants du monde. Tout en restant loyaux envers nos racines et que nous sommes en marche dans le XXI^e siècle, prenons au sérieux les mots de Sainte Thérèse d'Avila : Le Christ n'a pas de corps aujourd'hui sur terre si ce n'est le vôtre. Vos mains sont les seules avec lesquelles on peut faire le travail de Dieu. Vos pieds, les seuls avec lesquels on peut aller faire le bien. Vos yeux, les seuls à travers lesquels la compassion peut briller sur un monde troublé. Le Christ n'a pas de corps aujourd'hui sur la terre si ce n'est le vôtre et vos mains sont celles avec lesquelles Dieu bénit les autres maintenant.

Chapitre 12 - LE SERVICE ÉDUCATIF LASALLIEN, MOYEN DE QUEL SALUT AUJOURD'HUI ?

Pierre Ouattara fsc

L'aventure lasallienne commença avec le souci initial d'atteindre les pauvres. Le public privilégié suggère alors la finalité des premières écoles. Le service éducatif, préférentiellement des pauvres, se voulait un « moyen de salut » (cf. R 3,03; R 16,01,04; MR 205,2,1; 205,2,2; MD 37,3,1). Entendons-nous : le salut visé ne renvoie pas à une vie qui serait donnée seulement après la mort. Car s'il n'y a pas de vie avant la mort, il n'y en aura pas non plus après. Le service éducatif lasallien continue-t-il d'être encore aujourd'hui un moyen de salut ? En quel sens, pour qui, comment et suivant quelle pédagogie ?

De nos jours, la pauvreté est devenue un ennemi public sans frontières, étudiée par différentes sciences dites humaines⁹². Les chiffres, comptant finalement plus que les personnes sur le plan des performances nationales et internationales, risquent de faire oublier que chacune d'elles a une valeur infinie. Une chose est de combattre la pauvreté et une autre de *servir les pauvres*⁹³. Une telle distinction s'impose à l'éducateur lasallien qui voit dans chacune des figures concrètes des enfants, des « fils de Dieu » (MF 96, 3).⁹⁴

Parlant de Jean-Baptiste de La Salle, notre *Règle* (R.1) relève que c'est par l'action de Dieu qu'il a été « rendu attentif à la détresse humaine et spirituelle des enfants des artisans et des pauvres ». Il est ainsi suggéré que l'initiative du service éducatif lasallien des pauvres implique des **valeurs de passivité...**⁹⁵ Comprendre, d'après ces valeurs, qui sont les pauvres,

⁹² Histoire, économie, sociologie, démographie... cf. Les données des organismes internationaux tels que la Banque Mondiale, le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE), le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD)...

⁹³ Cf. Le sens des paraboles en Mt 18, 12 et Lc 15, 4.

⁹⁴ Cf. Pour cette notion de « fils de Dieu » cf. Michel Henry, *C'est Moi la Vérité. Pour une philosophie du christianisme*, Paris, Seuil, 1996.

⁹⁵ Comme on le verra : patience, compassion, tendresse, douceur, oraison ...

mieux encore, ce qu'ils représentent, permet en même temps de saisir l'esprit qui devrait animer ce service pédagogique particulier. Il existe diverses façons de concevoir et de servir les pauvres à travers l'éducation. Quelle serait celle dans laquelle les héritiers de Jean-Baptiste de La Salle se reconnaîtraient le mieux ? De la fidélité à ses destinataires privilégiés, peut-on tirer quelques constantes de l'attitude pédagogique lasallienne pour aujourd'hui ?

LE DESTINATAIRE DE LA PÉDAGOGIE LASALLIENNE, LE PAUVRE ICÔNE DE DIEU

Sur la question de savoir qui sont les pauvres, ne nous laissons pas égarer par l'air du temps. A lire attentivement les écrits de Jean-Baptiste de La Salle, ce n'est nullement le point de vue d'un regard purement sociologique ou simplement humain qui l'engage avec les premiers Frères dans l'aventure éducative. Leur engagement s'inspire du fait que dans le christianisme se présente à nous, à travers Marie, un Dieu en quête d'hospitalité dans le monde.⁹⁶ Toute la Pédagogie lasallienne n'est-elle pas orientée par le désir de permettre à Dieu de trouver l'hospitalité dans le monde, particulièrement dans les cœurs ?⁹⁷ Une telle orientation l'oblige précisément à prendre en compte les réalités humaines dans toute leur complexité.

À travers l'association pour le service éducatif des pauvres, le Lasallien, bénéficiaire de la grâce du salut, se voudrait le témoin du mystère de l'incarnation pour l'aujourd'hui. Cela suppose qu'il contribue à créer et à entretenir en lui-même *une intimité hospitalière*. Être éducateur, dans cette perspective, repose sur le préalable indispensable d'une hospitalité reçue par l'enfant, le préparant à « s'élever à une intimité hospitalière ». L'expression « Vive Jésus dans nos cœurs » utilisée en guise de signal journalier de la communauté ou encore la lecture de la *Méditation* 85 par exemple, nous persuadent que la tradition Pédagogique lasallienne a toujours accordé à *l'hospitalité du cœur* une importance particulière. On com-

⁹⁶ On peut lire à ce sujet les *Méditations* 85 et 86.

⁹⁷ La prière « Vive Jésus dans nos cœurs ! » en donne témoignage.

prend dans ce même contexte l'expression « toucher les cœurs » (cf. I 6,27,1; I 06,28,02 ; MF 85,2 et 85,3; MD 39,3), si chère à de La Salle, et le grand respect des enfants que cela induit. Pour de La Salle, la personne, surtout celle en situation de pauvreté, est à traiter comme une *icône de Dieu* (MF 96, 3)⁹⁸.

Le pauvre, à l'instar de Jésus, a en général du mal à trouver l'hospitalité dans le monde⁹⁹. La possibilité de trouver et de jouir de l'hospitalité de ce monde est conditionnée par l'accès à l'éducation, à la culture, au logement, aux soins de santé, au travail, à la terre, à la propriété, à la citoyenneté... Avant tout cela, c'est-à-dire à l'origine de notre entrée dans le monde, il faut compter avec *la famille*, notre premier lieu d'hospitalité et berceau de notre humanité. Mais un autre préalable à l'hospitalité du monde, c'est la condition de la femme et le respect de ses droits. On ne saurait se battre pour le respect des droits de l'enfant en ignorant ceux de la femme et de la famille. Aujourd'hui, lorsqu'on parle des pauvres, on se doit de considérer le sort réservé aux femmes. Le sort de l'enfant, surtout en bas âge, est très étroitement lié à celui de sa mère. L'hospitalité, même physique, du sein de la femme dépend de son esprit, de son cœur, de son niveau de culture, de sa condition sociale. D'être la génitrice ne fait pas d'elle automatiquement *une mère pour son enfant*. L'enfant, selon les conditions physique, sociale et familiale de sa maman, est le bienvenu ou pas dans la société.

Nous le savons, la famille traditionnelle est en crise. Or la famille est ce premier lieu où se payent les prix les plus élevés à la pauvreté. Elle représente la racine même de nos pauvretés en ce sens qu'elle nous confronte au fait que nous commençons par être *le résultat du choix d'autres personnes*. Bien des situations de détresse matérielle et humaine des enfants et des jeunes découlent de la précarité dans laquelle vit leur famille. On ne saurait

⁹⁸ Plus proche de l'invisible que du visible, toute icône exprime une forme de pauvreté. A la différence de l'idole, elle n'a pas la prétention d'arrêter les regards, il est de la nature de l'icône d'être effacée, discrète, de tendre vers la transparence. Et c'est ainsi qu'elle requiert la plus grande attention et présence.

⁹⁹ L'impossibilité à trouver l'hospitalité dans le monde caractérise différentes formes significatives de pauvreté: -les pauvretés entraînées par l'hostilité de la nature, sécheresse, inondation, tremblement de terre, calamités naturelles, etc. ; les pauvretés liées à l'inhospitalité sociale, les discriminations, les injustices, les conflits...

garantir les droits de l'enfant sans garantir ceux de la famille. Il existe de nombreux services d'aide à l'enfance et à la jeunesse mais la famille demeure la référence prioritaire pour leur accueil et leur insertion dans la société. L'absence de famille, d'un ou des deux parents ou l'échec de la vie familiale handicapent gravement les enfants¹⁰⁰. À cause des difficultés vécues dans son milieu familial, le développement psychomoteur et la santé de l'enfant se trouvent parfois compromis dès avant la naissance. Très jeune, il présente alors des retards de développement, puis de langage.

Avec la démission des parents, leurs premiers éducateurs soucieux avant tout d'épanouissement individuel, certains enfants n'ont parfois même pas le droit de vivre, ni de croître humainement. Ils accusent un déficit affectif, éducatif et culturel qui les condamne à tourner en rond, en marge de la société. Peu ou pas instruite, la personne ignore ses droits et ne sait comment les réclamer et en jouir. Dans certains États, pour des raisons idéologiques ou d'austérité budgétaire, l'éducation ne reçoit que peu de ressources. Dans de tels contextes de quasi démission de l'État, prolifère surtout une offre privée d'éducation plus favorable aux nantis qu'aux démunis. L'école, supposée accessible à tous, ne joue pleinement son rôle intégrateur que dans le cadre d'une lutte globale contre la pauvreté. Par manque d'écoles et de maîtres, en nombre et en qualité, le nombre des laissés pour compte de la société ne cesse de croître.

En raison de discriminations sociales diverses¹⁰¹, selon le sexe, l'origine familiale ou raciale, des enfants n'accèdent pas à l'école, instrument majeur d'intégration culturelle. Or, pour véritablement trouver l'hospitalité dans la société, *la culture* s'avère indispensable. Sans elle, par nécessité, impuissance, gêne et manque de valorisation de soi, le pauvre est acculé au silence, à l'absence forcée comme acteur de la vie publique si ce n'est à la violence. Pour sortir de l'humiliation et de la honte, pour arriver à une estime de soi, la participation à la vie culturelle est essentielle. Sans cette participation, l'enfant, descendant d'immigrés notamment, reste en marge de la société, blessé dans sa dignité et sa signification pour autrui.

¹⁰⁰ Le phénomène d'enfants dans la rue, aggravé notamment par les conséquences des guerres, se constate dans les grands centres urbains africains.

¹⁰¹ Discrimination par la fortune, le sexe, la race, la religion...

Il s'agit pour lui, plus que de pouvoir accéder à la culture, de pouvoir y contribuer et de *participer ainsi à la construction de la vie sociale*. La culture est un moyen essentiel de participation et de construction du dialogue dans la société. Le droit effectif à la culture constitue un outil de prévention de la dépendance, du parasitisme et de la violence comme unique moyen d'expression. Mais pour acquérir la culture, il ne suffit pas d'aller à l'école ; encore faut-il y rester *assez longtemps* et y apprendre des *savoirs utiles* dans de *bonnes conditions* afin d'atteindre un *niveau* d'instruction et d'apprentissage satisfaisant. On ne saurait ignorer les effectifs pléthoriques, les séjours scolaires trop brefs, l'absence de manuels scolaires, les programmes inadaptés, la démotivation des enseignants et des jeunes, causes de beaucoup d'abandons et de chômage préparant des bombes sociales à retardement.

Sans l'acquisition d'une culture *intégratrice* et *libératrice*, l'enfant abandonné et le jeune marginalisé demeurent étrangers à leur dignité et à leur être véritable. Eduquer ne se ramène pas à un simple partage de savoirs ou de culture mais représente un effort de *création communautaire* d'une société de justice et de fraternité, une société où les citoyens s'entraident dans la compréhension de leur environnement, des liens qui les unissent et inventent les moyens de maîtriser leurs échecs de justice et de fraternité. Eduquer consiste à apprendre à vivre avec les autres dans une *réciprocité d'hospitalité* (Mt 25, 40-45). Une école qui ne dispense que des savoirs certes utiles mais sans *orientation éthique*, sorte de boussole sans aiguille, ne saurait être véritablement libératrice. Une telle école prépare une autre pauvreté : le fait de vivre « sans repères », d'« être perdu ». Ce n'est pas l'élévation du niveau de vie ou la seule augmentation du pouvoir d'achat¹⁰² qui sauve de la pauvreté mais le choix de vivre ensemble une *forme de pauvreté vertueuse*. Cette pauvreté, introduite par le vœu d'association, Jean-Baptiste de La Salle et ses premiers compagnons l'ont expérimentée. Elle révèle une pédagogie divine que de La Salle n'a apparemment pas cessé de méditer¹⁰³. Le Christ s'est voulu précisément l'instrument de cette pédagogie.

¹⁰² Grâce à l'augmentation de la puissance de la société, machine à produire des biens.

¹⁰³ cf. par exemple, le *Mémoire des commencements*, où notre Fondateur médite sur sa conduite par Dieu.

D'après les enseignements de notre foi chrétienne, existe-t-il pauvre plus pauvre que Jésus ? Méditant le sens de son cri sur la croix, « mon Dieu, mon Dieu pourquoi m'as-tu abandonné ? » (Mt 27, 46; Mc 15, 34; cf. Ps. 22), qui pourrait prétendre aller aussi loin que lui dans l'abaissement ? Lui, le Fils de Dieu, se disant toujours uni à Lui, présente sur la croix l'image d'un homme qui, à bout de force dans l'abandon à son Père, se sent abandonné de tous et même de Lui. Il est dépouillé de sa divinité jusqu'à incarner « une humanité sans Dieu »¹⁰⁴. Il évoque une humanité indigente, dans la détresse, l'impuissance et l'humiliation, vivant une « éclipse de Dieu ». Avec Jésus sur la croix, le mystère de l'incarnation atteint un réalisme saisissant. Il existe une grande diversité de formes de pauvreté¹⁰⁵, mais ne pas connaître Dieu semble constituer le plus grand malheur. Celui qui ne connaît pas Dieu, qui en est séparé, ignore ce qu'est réellement la Vie. Ceux qui n'ont aucune connaissance du Père ne savent pas habiter en frères et sœurs ; ils ne savent comment habiter ni avec eux-mêmes, ni avec l'autre¹⁰⁶.

Plongé dans les ténèbres de l'absence de Dieu, Jésus accueille en lui toutes les formes de pauvreté. Désormais, partout et toujours, Dieu se trouve mystérieusement identifié avec le plus pauvre des pauvres. Jésus est le

¹⁰⁴ Expression évoquant aussi bien une humanité athée qu'une humanité apparemment abandonnée de Dieu.

¹⁰⁵ Avec l'éclairage des sciences humaines, notamment de la sociologie et de la psychologie, le contenu de la pauvreté, en termes de besoins insatisfaits, paraît complexe et très étendu. Cependant on peut dire que les pauvres sont, de tout temps, « ceux qui manquent du nécessaire ». Ce nécessaire, selon les époques et les contextes, varie. Aujourd'hui, la vie humaine a besoin d'un minimum qui concerne aussi bien la vie de famille, la culture, la vie publique, la vie intérieure, le loisir que le sport... La misère ne se caractérise pas par le seul manque de pain mais également par les conditions de logement, de travail, l'isolement ou la promiscuité, le manque de temps, l'absence d'idéal, le mépris des autres, le dégoût de soi... On peut succinctement, avec Plaquevent (Revue Economie et Humanisme, janvier-février 1954) distinguer cinq grandes catégories de besoins basiques, comportant cinq besoins chacun : 1) besoins vitaux : chaleur, air, sommeil, eau, nourriture ; 2) besoins d'accomplissement individuels : sécurité, possession, conquête, indépendance, paix ; 3) besoins d'informations : voir, entendre, sentir, toucher, goûter ; 4) besoins d'activité : déplacement, jeu, expression, création, domination ; 5) besoins de sociabilité : aide, échange, entente, confiance, étonnement. En somme, tout ce qui contribue au bien-être d'un être humain est objet possible de manque et partant, de pauvreté. La pauvreté n'étant plus nécessairement matérielle, elle peut concerner tout être humain quelle que soit sa condition économique. Il y a toujours cependant ceux dont la pauvreté matérielle est la cause première de tous les autres manques...

¹⁰⁶ « Adam où séjournes-tu ? » (cf. MD 64, 1 et 2 ; Gn 1, 9-10).

scandale d'un Dieu, qui crie au secours, première victime des péchés des hommes. En chaque pauvre qui n'a pas sa place en ce monde se reconnaît le Christ abandonné. Jésus, dans sa solitude, embrasse les solitudes de tous les marginaux : solitudes créées par la peur, le mépris, la haine, l'indifférence, l'orgueil, l'égoïsme... La solitude la plus radicale confronte l'individu à sa pauvreté. En cela, il apparaît qu'il n'est pas bon que l'homme soit seul car il est fait pour aimer et être aimé. Mais qui a besoin de l'amitié du pauvre ?

C'est en réalité son amour pour « tous ceux qui sont perdus » qui crucifie Jésus. Sa vie, nul ne la lui prend ; c'est lui qui, y renonçant librement, accueille en lui la multitude des fils de Dieu. Il ne garde pas jalousement sa condition de Fils mais l'offre en partage à tous. Il accomplit ainsi la volonté de Dieu son Père et *donne un visage à sa souffrance* face à un monde humain déchiré, divisé, où le pauvre et le faible ne sont pas reconnus et traités comme ses fils. Le Dieu nourricier, après la manne tombée du ciel, devient nourriture en Jésus afin de rassembler ses fils perdus. Il nous nourrit de sa pauvreté. Dans l'abandon de Jésus se révèle une pauvreté source de vie. Dans cette pauvreté se trouve la vérité de l'amour où se vit également une *libération synonyme de salut*.

LE REGARD DE FOI D'UNE COMMUNAUTÉ MÉDIATRICE DU SALUT

Il ne saurait y avoir de Pédagogie lasallienne sans *conscience et présence à soi* en tant que membre d'une communauté de foi. La vie communautaire, organisée en vue du service des plus pauvres, communion à l'inépuisable amour divin, est source de salut¹⁰⁷. Cette vie de communauté, vue du côté des membres, se concrétise sous trois aspects essentiels : mystique (passion pour le Christ), miséricorde (passion pour l'humanité à travers les plus pauvres), organisation (réalisme en fonction du contexte)¹⁰⁸. Notre réflexion s'efforce de tisser ensemble ces trois aspects.

¹⁰⁷ « Il n'est qu'un seul Dieu et Père de tous, qui est au-dessus de tous, agit en tous et est en tous » (cf. Ephésiens 4, 6).

¹⁰⁸ Par exemple, en contexte de pauvreté, comment s'organiser et où trouver les moyens nécessaires pour subvenir aux besoins de la communauté et de la mission ?

Ce n'est pas d'abord grâce à un « faire quelque chose » qu'advient le salut mais par la médiation du regard, éduqué et converti par la foi (cf. Mc 10,21; Jn 6,5). Il n'y a pas de regard de foi sans amour. À travers un tel regard, nous apprenons à reconnaître en autrui, aussi pauvre et déconsidéré soit-il socialement, un frère, une sœur en Dieu. Ce regard en quête de fraternité se reçoit comme la grâce d'une authentique communauté de foi. La société à laquelle nous appartenons, conditionne et oriente nos regards, limite l'horizon de nos générosités. Généralement la vie en société, dominée par des rapports de force et de pouvoir, comporte une hiérarchie. Elle tend à rendre invisibles, à réduire au silence, bref à mettre à l'écart les plus pauvres, les plus faibles, peu ou pas instruits, les handicapés... La pauvreté vient quelquefois de l'absolutisation du regard social... Le regard captif des préjugés sociaux ou raciaux, superficiel et réducteur, nous rend étrangers au *mystère* des personnes concrètes.

Jean-Baptiste de La Salle lui-même l'avoue : il fit du chemin avant d'arriver à voir dans les maîtres avec qui il vivait des « frères ». Sa décision de s'associer avec des maîtres d'école ouvre un nouvel espace d'humanité. Avec lui, nous voyons combien le manque de considération sociale entretient ou même aggrave la souffrance du pauvre. C'est bien souvent notre manque d'humanité dont le pauvre souffre le plus. Humanisant est le regard attentif qui l'arrache à son insignifiance sociale, le sauve de l'indifférence et du mépris. Ce regard est rendu possible par la foi en des valeurs autres que celles purement sociales et souvent exhibées de la personne. L'attention au pauvre est révélatrice d'une *liberté intérieure* vis-à-vis de l'emprise de la société et de ses valeurs¹⁰⁹. Il s'avère alors que c'est d'un cœur pur que part le service véritable. Heureux les cœurs purs, ils voient Dieu.

Aujourd'hui, les différentes formes d'aide ou d'assistance sont soupçonnées d'être des instruments **de** pouvoir ou **du** pouvoir. L'histoire montre qu'elles peuvent l'être. Aussi, la pureté des intentions de tous ceux qui prétendent servir les pauvres, le caractère désintéressé de leur bienfaisance, sont-ils à mettre légitimement en doute. L'assistance et l'aide qui main-

¹⁰⁹ Cette liberté relève à la fois de la grâce et d'une conquête personnelle.

tiennent le pauvre dans la dépendance sont à dénoncer. En fait, nul ne saurait servir de façon crédible le pauvre en demeurant simplement au plan social, sans devenir avec lui un être de communion. Servir le pauvre en vérité vous engage à *le libérer en vous-même*. C'est dire que sa liberté commence où commence la vôtre vis-à-vis de vous-même¹¹⁰. Mais davantage épris de sécurité que de liberté, nous nous comportons le plus souvent en être *domestique* plutôt qu'en être *sociable*, encore moins en « être de communion ». Il n'est pas possible de vivre la communion sans vivre une forme de pauvreté, c'est-à-dire de liberté vis-à-vis de soi-même.

Servir le pauvre avec respect implique de rendre justice à l'humanité en lui comme en soi-même. L'éducation constitue la première forme de justice due à un être humain en tant qu'humain puisqu'il s'y agit alors de le libérer pour la liberté. La liberté vers laquelle aller, de La Salle la précise en maints passages de ses écrits (cf. MA 83,1,2; MD 48,1,2; MR 203,2,2; MD 45,1,2); citons-en juste deux à ce propos : « Considérez que c'est une pratique qui n'est que trop ordinaire aux artisans et aux pauvres, de laisser vivre leurs enfants à leur liberté comme des vagabonds, qui errent çà et là... ». Il l'a constaté : les pauvres n'ont ni le temps, ni les moyens d'instruire leurs enfants. Abandonnés ainsi à eux-mêmes, sans repères, ceux-ci contractent facilement de mauvaises habitudes¹¹¹. « On peut dire avec raison qu'un enfant qui s'est habitué dans le péché a perdu en quelque façon sa liberté, et s'est lui-même rendu captif et malheureux (...) C'est à vous qui êtes les maîtres de ceux que vous conduisez, à prendre tout le soin possible pour les mettre dans cette liberté des enfants de Dieu (...) vous avez besoin pour cela de deux moyens à leur égard. Le premier est la douceur et la patience. Le second est la prudence dans les répréhensions et dans les corrections » (MR 203,2,2). « Sauver » ne se réduit pas à *instruire et à moraliser* des enfants exposés à tous les vices ou dénués des compétences et vertus essentielles à la vie en société. L'éducateur ne sauve qu'en menant lui aussi, de façon prophétique, une *vie de sauvé* faite de patience, de douceur et de prudence...

¹¹⁰ DA 201, 1 ; 201,3 ; Déclaration 41. On s'en expliquera plus loin au point 3.

¹¹¹ De La Salle laisse percevoir deux types de liberté : une, synonyme d'oisiveté qui finit par conduire les enfants à de mauvaises habitudes et l'autre, celle des enfants de Dieu qui consiste en une vie vertueuse (cf. MR 194, 1, 1).

SERVICE ÉDUCATIF DU PAUVRE ET ESPRIT DE PAUVRETÉ

Saint Paul l'affirme : « Frères, *votre vocation c'est la liberté*. Non pas cette liberté qui sert à justifier les appels de la chair, mais celle qui nous met au service les uns des autres par amour » (Gal 5, 13-15). Il lie de la sorte la liberté à l'amour. Pour aimer et servir en vérité, l'éducateur doit œuvrer à se libérer de soi-même. Se vouloir, de façon libératrice, au service des pauvres, implique le refus de se contenter d'agir unilatéralement en bienfaiteur. La générosité du riche peut s'avérer humiliante et asservissante. Au-delà de « faire le bien », une seule chose importe : « être amour », ce qui signifie ici « être pauvre et libéré de soi »¹¹². Sans amour, l'éducation se réduit aisément à un *dressage*, à une simple tentative de prise de pouvoir sur l'autre. L'éducation inclut une dimension de foi, un pari sur la possible réalisation d'une *liberté qui soit communion*. La relation pédagogique, établie sur cette base, met l'éducateur dans une inconfortable situation d'impuissance consentie face à la liberté de l'éduqué. Afin d'œuvrer dans le sens du salut, d'aider à libérer la liberté, il doit vivre la relation éducative dans un esprit de pauvreté. Qui désire éduquer fait le choix de vivre une certaine pauvreté.

Les ressources humaines, spirituelles et matérielles nécessaires à la mission éducative lasallienne auprès des défavorisés se mobilisent à travers l'instauration et l'organisation d'une *communauté de biens, de foi et de zèle*. Une telle communauté engage chacun de ses membres dans un processus permanent de désappropriation de soi. La consécration, *directe ou indirecte*, de la communauté au service des plus démunis se concrétise en fonction de l'esprit de pauvreté qui y règne. Cet esprit de pauvreté inscrit également chacun dans la dynamique de son propre salut. Le souci des pauvres, s'il est authentique, entraîne des efforts de remise en cause de la façon ordinaire d'agir et de vivre, de penser et de sentir. Il exige de se sauver de soi-même, de *sauver l'autre en soi-même*. Le salut implique une action l'ordre de l'intériorité. En effet, prisonniers de nos besoins, nous

¹¹² « Quand je distribuerais tous mes biens en aumônes, quand je livrerais mon corps aux flammes, si je n'ai pas la charité, cela ne me sert à rien » (1 Cor 13, 3).

avons naturellement tendance à ignorer ceux des autres. Enfermés dans nos habitudes et méthodes pédagogiques bien établies, dans la tour d'ivoire de nos succès, de notre rôle social, de notre culture et même de notre foi, nous sommes plus attachés à répéter et défendre un système institué¹¹³, qu'à la créativité pédagogique que rend nécessaire l'attention et l'aide aux handicapés et aux exclus du système en place. La bonne foi, la bonne conscience et même la bonne volonté ne suffisent pas à assurer le salut de qui que ce soit. Servir les pauvres suppose en vérité la capacité de remettre en cause en nous des manières d'être et de penser qui rendent aveugles, sourds, bref insensibles à leurs besoins réels. En somme, on ne devient artisan de salut qu'en faisant droit à une certaine pauvreté en soi-même. La pauvreté se combat ainsi par l'esprit de pauvreté que suscite l'amour.

L'école qui, du temps de Jean-Baptiste de La Salle, relevait des œuvres de charité, relève à présent du droit de tout enfant. Or « Le droit, c'est la garantie pour chacun au même degré d'un espace de sécurité qui lui permettra de devenir un espace de générosité » (cf. Zundel, 1996, pages 309-316). D'après cette perspective, le droit fondamental à l'éducation se légitime par le don que chacun est appelé à faire *librement* de lui-même. Cet appel universel au don de soi fait de l'esprit de pauvreté, non pas une disposition attendue seulement d'une élite, mais de tous. Si chacun est effectivement appelé à devenir une *intimité hospitalière*¹¹⁴, alors l'éducateur lasallien est invité à vivre et enseigner une pauvreté en esprit, source de liberté. C'est, de façon spécifique, cet esprit que l'école lasallienne ouverte à tous, devrait promouvoir. Cela nous semble être sa manière, directe ou indirecte, de servir les pauvres. Si l'enfant commence à exister à partir d'une hospitalité reçue dans le monde,¹¹⁵ l'éduquer contribue à lui apprendre à *trouver puis à créer l'hospitalité* en lui-même.

L'école lasallienne, pour répondre à sa vocation *d'école d'hospitalité*, devrait

¹¹³ On parle en ce sens d'«obstination didactique ».

¹¹⁴ L'intimité vertueuse, une intimité hospitalière, évoque le fait de « porter les autres dans son cœur »... condition du don de soi.

¹¹⁵ Il est intéressant de noter qu'en français le mot « hôte » désigne aussi bien celui qui reçoit l'hospitalité que celui qui la donne. Comme si l'hospitalité mettait toujours en jeu une réciprocité d'accueil.

s'appliquer à : - connaître l'élève et sa situation familiale ; - prendre en compte, surtout lors des processus de sélection, les spécificités des élèves (et de leur famille) vivant des situations de pauvreté et cela tout le long de leur scolarité, dans le cadre d'une collaboration, sans cesse sollicitée, avec différents acteurs (famille, institutions nationales et internationales, associations, autorités, opinion publique...) ; - éviter de créer des écoles ghettos pour riches ou pauvres ; - s'interroger sur son fonctionnement et celui du système scolaire, sur les relations entre les différents acteurs de l'éducation ; - élaborer une pédagogie soucieuse des spécificités familiales, de l'ouverture des élèves sur les besoins en particulier des plus démunis et attentive au sens que revêtent les apprentissages ; - encourager différents modes d'expression pour donner confiance à l'enfant ; - susciter l'entraide et la solidarité entre les élèves...

Une école lasallienne, sous l'impulsion d'une équipe éducative en formation permanente, porte témoignage d'un appel universel à la pauvreté au cœur du mystère de l'être humain. À travers le développement de l'esprit de pauvreté, elle œuvre en vue de l'établissement du règne de Dieu en ce monde (cf. EM 4,149,3). Le développement de l'esprit de pauvreté permet de vivre la communion avec les autres et de recevoir la fraternité comme une grâce (cf. LI 53,4-9; MD 65; MD 77; MF 91; EM 11, 249).

ÉCOLE LASALLIENNE ET SPIRITUALITÉ DE L'INCARNATION

L'esprit lasallien nous engage à répandre l'esprit de pauvreté en vue d'une société porteuse du sens d'une *humanité toujours plus large*. Cet engagement ne vise pas la réalisation d'un salut inscrit dans le ciel d'un futur toujours lointain. Le salut visé n'est pas réservé à *une autre vie* mais s'inscrit dans la vie présente *devenant autre* (Guerand, 1979, p. 53). La tentation, multiforme, de nous évader de notre condition humaine demeure permanente. Nous rêvons d'un « ailleurs », dans le temps et l'espace, où nous serions étrangers à la souffrance, à l'échec, à la vieillesse, à la mort, au péché... Comme si la voix mielleuse du serpent nous murmurait à l'oreille « vous serez comme des dieux » (Gn 3,4). Nous rêvons de richesses, de pouvoirs, assurant sécurité, confort et considération sociale, ou même

de vertus, gages de notre sainteté... Cette attitude dissimule notre refus d'être des créatures, *des fils*. Nous nous refusons, à travers elle, à faire la place **en** nous à l'autre. Nous nous opposons de la sorte à la création d'un homme nouveau en nous. L'humanité ne se crée véritablement que *de l'intérieur*, en chacun. Cela n'échappe pas à un vrai éducateur dont le rôle est d'y participer.

En l'enfant, Dieu vient en quelque sorte « solliciter de nous son salut » en ce monde. C'est là sa manière à Lui de nous aimer et de nous apprendre à aimer en même temps. L'œuvre de salut commence dès l'enfance par l'amour gratuit qu'elle requiert. Ayant mis l'enfant au monde, il faut ensuite l'éduquer, c'est-à-dire lui trouver et lui donner les moyens de naître au monde et à sa propre existence comme don. Démuni et dépendant à la naissance, l'enfant ne peut rien mériter *par lui-même*. Dans les familles, la préférence des mamans va spontanément vers les plus petits, les plus faibles... Ce sont effectivement ceux-là qui ont le plus besoin d'amour en termes d'attention, de patience et de soins. Face à eux, aimer devient une *urgence vitale concrète*. Besoin concret d'attention et d'écoute, à l'instar du pauvre, l'enfant réclame notre présence au présent. Or, à l'évidence, « celui qui vit le présent est patient, il est persévérant, il est doux, il est pauvre de tout, il est pur, il est miséricordieux, car il possède l'amour sous sa forme la plus belle et la plus vraie » (Lubich, 2009, p.10). On pourrait tout aussi bien dire que l'amour dépossède de lui-même celui qu'il habite.

Jean-Baptiste de La Salle, proposant d'éduquer les enfants pauvres et d'aimer la pauvreté, nous oriente vers une spiritualité de l'incarnation. A travers son incarnation, Dieu nous propose de *venir aimer en nous* notre condition humaine, charnelle, mortelle, vulnérable et pécheresse. La pauvreté, plus qu'un vœu de religion, désigne le processus d'une nouvelle naissance, un itinéraire au cours duquel chacun naît en lui-même à un amour gratuit, se découvre « un cœur de chair ». L'expérience pédagogique lasallienne s'inscrit dans la ligne d'une expérience de *la force dans la faiblesse*. Les relations basées rien que sur des rapports de force et de pouvoir, entretiennent la méfiance, les divisions, l'hostilité... Or toute éducation doit pouvoir compter sur *la communion et la confiance*, bases de la psychologie humaine car conditions d'une croissance humaine. Elles se

trouveront difficilement dans un contexte où la lutte et la concurrence féroce font de l'autre un rival, sinon même un ennemi. L'obsession d'être le plus fort, de l'emporter coûte que coûte sur l'autre, ne permet pas de se faire confiance. Une école régie sur le mode communautaire permet de modérer l'esprit de compétition et de concurrence par l'instauration d'un esprit d'entraide, de coopération et de soutien. Un tel milieu facilite l'acceptation, l'intégration et le dépassement par chacun de ses propres faiblesses et limites. L'école lasallienne fonctionne comme un milieu propice à la levée de l'interdiction de séjour en soi-même.¹¹⁶

De ce qui précède, on retiendra que l'éducateur lasallien se doit de promouvoir une rencontre que chacun peut toujours renouveler en soi, de laquelle dépend aussi notre capacité à rencontrer les autres. Ce qui nous unit véritablement, ce n'est pas le pouvoir mais l'expérience *d'une pauvreté intérieure*. Mère Teresa disait « La première pauvreté des peuples est de ne pas connaître le Christ. » Dit autrement, l'ignorance de la Vie est la première de nos pauvretés. Le Dieu auquel nous croyons en tant que chrétiens se rencontre en chacun. Le salut, c'est de connaître Dieu et de le faire aimer. Or connaître Dieu et aimer revient au même (cf. 1 Jn 4, 7-8). L'école lasallienne travaille à élargir la famille humaine en l'ouvrant à la source et au modèle de toute vie de famille, la Sainte Trinité. Dans toute communauté humaine, nous voyons une ébauche de réalisation de l'idéal de communion universelle que nous chrétiens recevons du Christ. La communion n'est pas seulement un idéal humain. Si dans toute société existe un minimum de communion, l'existence des pauvres y rappelle toujours que cette communion demeure une réalité partielle et partielle.

Le service de l'esprit de pauvreté est orienté vers la création, en chacun et entre nous, *d'une intimité véritable*, œuvre à la fois humaine et divine¹¹⁷. Quand il demande à l'éducateur d'avoir pour les élèves, surtout les plus

¹¹⁶ La question du livre de la Genèse résonne toujours pour chacun de nous: « Adam, où es-tu ? » En d'autres termes, « Adam, où séjournes-tu ? » Si Dieu, à travers le pauvre, vient frapper à la porte de notre cœur, nous-mêmes, y habitons-nous ? Habitons-nous vraiment notre vie ou sommes-nous toujours ailleurs ?

¹¹⁷ Politique, morale et religieuse.

pauvres, la tendresse d'une mère¹¹⁸, de La Salle le met face à l'exigence d'aimer d'une façon désintéressée, gratuite, à la manière même de Dieu. Il évoque une situation dans laquelle Jésus-Christ devrait retrouver en l'éducateur *un père et une mère*. « Vous êtes dans l'obligation d'instruire les enfants des pauvres; vous devez, par conséquent, avoir une tendresse toute particulière pour eux, et procurer leur bien spirituel autant qu'il vous sera possible, les regardant comme les membres de Jésus-Christ, et comme ses bien-aimés » (MF 80,3,2). Qu'est-ce à dire encore sinon *offrir au Père un cœur de chair* dans lequel Il aime tous ses fils ?

Dans la perspective éducative de la spiritualité lasallienne, *revisitée ici*, il n'y a pas d'une part des biens temporels, basement terrestres et en tant que tels méprisables et d'autre part des biens éternels, hautement spirituels et tant que tels estimables. Il y a simplement un mauvais, ou faux usage, des biens de ce monde, dons de Dieu, dicté par l'égoïsme, l'orgueil, l'avidité, en un mot le péché et qui concerne autant les biens « matériels » que « spirituels ».

CONCLUSION : GRATUITÉ ET SENS DU SALUT

Le salut visé à travers l'école lasallienne ne se limite pas à l'ordre de la satisfaction matérielle et de la réussite sociale. Sauver ne se réduit pas à instruire le pauvre afin de lui fournir les moyens de **se sortir de son indigence**. Se contenter d'agir dans ce sens prépare simplement les élèves à trouver l'hospitalité en ce monde. L'enfant qui apprend à parler, à penser, à lire et à écrire, donne l'hospitalité au monde en lui-même. Il se retrouve lui-même dans un monde qu'il comprend et où il est compris, intégré et respecté dans ses droits. Mais lorsque le culte de l'autonomie, c'est-à-dire un **sens exclusif** de nos droits individuels, installe l'individu dans le monde, le salut n'est plus alors qu'une **grâce sociale**. S'appelle grâce en ce cas tout ce qui permet à un individu de briller, d'être aimé, estimé, admiré, recherché ...

¹¹⁸ « Si vous avez envers eux la fermeté d'un père, pour les retirer et les éloigner du désordre, vous devez aussi avoir pour eux la tendresse d'une mère, pour les recueillir, et leur faire tout le bien qui dépend de vous » (MF 101 3,2).

Tant que l'on ne parvient pas à une juste idée du salut, on en reste à une conception étriquée de la notion de gratuité. La gratuité de l'école est un des principaux acquis, au moins dans les principes organisationnels, des sociétés se voulant démocratiques. Elle se comprend dans la perspective d'assurer à tous une égalité de chances d'accéder à une vie décente. Conscient de sa dignité, le pauvre lui-même ne voudrait pas d'une gratuité qui soit totale, automatique ou systématique. Il se sent honoré et respecté lorsqu'on lui demande quelque chose. Le salut recherché à travers l'éducation lasallienne s'inscrit dans la perspective d'une justice sociale qui sauve en chacun les possibilités de don de soi. Mais la réalisation de ce salut va bien au-delà de la création d'une société hospitalière pour tous.

Par delà son combat pour la gratuité afin de rendre l'école accessible aux pauvres, l'éducation lasallienne tente, selon les divers contextes, de faire découvrir une gratuité radicale : celle du salut de Dieu. Il n'y a de salut que là où l'individu sort de « sa suffisance ». Le salut, avant tout une grâce divine, est hors de portée de nos efforts humains. Vivre la gratuité du salut, voilà ce qui est à notre portée. Il nous faut pour cela nous engager dans un chemin de foi. Aveuglés par nos prétentions à la suffisance, nous ignorons le sens réel de la gratuité. Ce qui explique que nous soyons le plus souvent étrangers à la gratitude (cf. Saint-Jean en Rayez et Viller, 1967, pages 776-781). La gratitude présuppose la foi en la gratuité du salut. Elle se répand *en joie de se savoir sauvé et en zèle*, prolongation de la générosité dont on a été le bénéficiaire. La gratitude, mémoire du cœur, fait naturellement appel à la reconnaissance, mémoire de l'esprit et de la vie. Notre service, dans un esprit de pauvreté, concrétise en quelque manière notre gratitude et notre reconnaissance.

Selon De La Salle, l'éducateur a pour rôle essentiel de préparer la voie à la venue du Seigneur, de disposer aussi bien son cœur que celui de ses disciples à la venue du Seigneur en écoutant ses instructions (cf. MA 168,2,1; MD 2,1,1). Pour bien jouer ce rôle, de La Salle recommande de travailler au renouvellement de *l'homme intérieur* (cf. MD 2,1,2; MD 3,1,2). Renouveler le sens de l'intériorité signifie précisément se rendre attentif à une puissance intérieure de créativité, de re-création. Le but ultime de l'éducation est de « toucher les cœurs » et De La Salle voit en cela un mira-

cle (cf. MD 3,2,2). Pour atteindre ce but, l'éducateur doit combattre en lui-même tout esprit de domination ou de manipulation de ceux qui lui sont confiés. En outre, il devrait faire de l'oraison son premier et principal exercice quotidien (cf. RC 4, 1), car « faire oraison sur la vie, faire oraison sur les autres, c'est le plus sûr moyen, sans violer leur secret, de respecter leur vocation divine ; et c'est le meilleur moyen, sans rien faire que d'exister en *état d'agenouillement intérieur*, de susciter en eux cette vie divine dont ils sont les porteurs et qui est leur grandeur et leur joie » (Zundel, 1996, pages 370-371).

Chapitre 13 - UN PROGRAMME POUR APPRENDRE : À « VIVRE BIEN », À « BIEN VIVRE », ET « LA CONVIVIALITÉ »¹¹⁹

Patricio Bolton fsc

« La fin de cet Institut est de donner une éducation chrétienne aux enfants, et c'est pour ce sujet qu'on y tient les écoles afin que les enfants, y étant sous la conduite des maîtres depuis le matin jusqu'au soir, ces maîtres leur puissent apprendre à bien vivre en les instruisant des mystères de notre sainte religion, en leur inspirant les maximes chrétiennes et ainsi leur donner l'éducation qui leur convient » (RC 1, 3).

« Il est nécessaire de revitaliser le charisme en le transformant de manière qu'il puisse signifier, dans le cadre du monde actuel, ce qu'il signifiait réellement dans le passé » (Torres, 2000).

L'école des origines de l'Institut « prétendait donner une réponse aux besoins éducatifs et pastoraux des enfants du peuple. Entre autres initiatives et réalisations, cette école chercha et précisa progressivement son identité » (cf. Lauraire, 2011).

De multiples raisons paraissent avoir conduit à ce que l'école d'aujourd'hui

¹¹⁹ L'expression proprement lasallienne est « vivre bien ». Aujourd'hui, cette expression a une connotation néolibérale et individualiste. C'est pourquoi, nous attachant davantage au sens profond que voulut lui donner Jean-Baptiste de La Salle, nous parlons plutôt ici de vivre bien, du bien vivre, de convivialité, au sens plein, communautaire, intégral et évangélique. La métaphore du Royaume de Dieu, proposée par Jésus, est l'image la plus proche de cette idée de vivre bien, du bien vivre, de la convivialité. L'expression andine *Sumak Kawsay* a un sens très proche. « L'utopie du Bien Vivre se base sur une conception cosmique de la réalité, perçue dans les terres andines de Abya Yala, il y a des milliers d'années, une proposition de convivialité appelée *Sumak Kawsay* par les Quechuas, et qui comprend toute la société humaine et toutes les formes de vie qu'il y a sur la terre. Il ne doit pas exister d'inégalités dans les droits, ni entre la vie de la nature et la vie humaine, ni entre homme et femme, ni entre indigènes et non indigènes, ni entre groupes sociaux, ni entre les parties du territoire... Il doit y avoir des conditions de vie favorables pour tous. Ce qui soutient, fortifie et développe cette vie dans sa riche diversité, c'est la qualité des interrelations qui caractérisent une communauté cosmique. Une telle communauté se constitue dans la diversité au moyen des principes du *Sumak Kawsay* : réciprocité, solidarité, égalité, respect mutuel de la diversité. On compte sur l'appui de tous » (Bremer, 2012).

hui perde la conscience de sa tâche dans la formation identitaire des personnes et des peuples. Marché, pression des familles, compétitivité éducative, nouveautés éducatives, accélération, désarticulation, clientèle, marché éditorial, absence de communauté éducative, faute de formation des enseignants, faute de regard social et politique, absence d'expérience religieuse véritable, politiques éducatives néfastes... sont quelques-uns des multiples termes que nous utiliserions pour rendre compte de cette complexité : une école d'aujourd'hui qui a perdu un regard unifié sur ce qu'elle offre comme proposition de sens pour la formation identitaire des personnes et des peuples. Bien souvent, de nos jours, l'école en vient à se constituer comme un espace fragmenté et reproducteur qui dispense des savoirs désarticulés.

Nous devons penser de nouveau l'école et les procédés d'enseignement et d'apprentissage comme des *procédés de subjectivisation et de construction de culture sur un plan chrétien*. Comment aide-t-on la constitution des subjectivités de nature humanisante et chrétienne, dans cette société postmoderne et de capitalisme global, dans laquelle nous vivons ? Quels procédés éducatifs devons-nous imaginer pour que l'école lasallienne recommence à signifier « dans le cadre actuel » ce qu'elle signifiait dans ses commencements : possibilité d'insertion critique et chrétienne des nouvelles générations de ce temps et de cette terre, pour le présent et le futur ?

L'école lasallienne des origines « était orientée vers les besoins concrets des artisans et des pauvres. Et cela, malgré les graves difficultés de l'époque : « les malheurs des temps », comme disent les historiens. Au milieu de telles difficultés, Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères réussirent à proposer une école qui *affirmait son identité*, avec la volonté de s'insérer dans la société urbaine du XVII^e siècle, dans l'Eglise post-tridentine et dans le système scolaire en cours d'organisation » (Lauraire, 2011, p. 7). Le Frère Léon Lauraire, dans l'ouvrage que nous venons de citer, définit la Pédagogie lasallienne comme une pédagogie pratique et théorique, expérimentale et réfléchie, vécue et enregistrée. Mais aussi et surtout, comme une pédagogie utopique, « par son optimisme, sa confiance dans les possibilités transformatrices de l'école au bénéfice des enfants des artisans et des pauvres, et même aussi de l'ensemble de la société. D'où son modèle d'école capable d'assurer la promotion de l'enfant sur tous les

plans : professionnel, personnel, social et chrétien. Une école qui contribue à l'édification d'une société plus fraternelle, plus juste et d'un christianisme plus évangélique » (Lauraire, 2011, p. 29).

C'est la réflexion que nous voulons proposer dans ces lignes : de quelle manière offrir un curriculum qui soit une contribution à la constitution d'identités personnelles et collectives, selon « l'esprit du christianisme », comme aimait le dire Jean-Baptiste de La Salle. Car il est nécessaire de repenser l'école d'aujourd'hui avec la conviction de la première communauté lasallienne : l'école peut transformer la culture et doit le faire ; l'école peut aider à former des hommes nouveaux et des femmes nouvelles, et doit le faire. L'école lasallienne, à partir de ce qu'elle est et enseigne, peut offrir des signes marquants pour la formation chrétienne de la vie elle-même et de la culture.

Une école lasallienne qui a comme mandat fondateur d'enseigner à vivre chrétiennement, dans un contexte qui n'est plus de chrétienté mais de sécularisation croissante¹²⁰. Quel type de curriculum doit-elle pouvoir construire ? Les écoles, de nos jours, se sont ouvertes à beaucoup de personnes et de manières fort variées. Des écoles avec des moyens technologiques d'avant-garde, c'est le lot de toute école qui a quelques moyens. Mais des écoles qui soient animées par des communautés qui aident à former chrétiennement la vie des personnes et des peuples, sur le plan de la recherche d'une société ayant une meilleure justice sociale, une meilleure égalité, une meilleure vie pour tous, c'est ce qui nous revient, en tant que lasalliens et lasalliennes. Une tâche à penser et à mener à son terme, avec beaucoup d'autres qui veulent se joindre à ceux auxquels nous nous joignons déjà.

L'ÉCOLE ET LES PROCESSUS DE SUBJECTIVITÉ ET DE CULTURE

L'école aide dans les processus de subjectivité et de culture aujourd'hui et toujours, qu'elle le sache ou non, qu'elle le veuille ou non.

¹²⁰ Sécularisme, non comme valeur négative, mais comme processus socio-historique et culturel, de séparation des récits, de séparation des pouvoirs, de différenciation des divers milieux de la vie humaine.

C'est ainsi et toujours, au-delà de ce dont chaque école ou chaque éducateur peut avoir conscience ou non ; au-delà de la tendance politique ou religieuse qui encourage ou non l'acte éducatif. Tout acte éducatif implique des relations, des expériences, du vécu, des connaissances, des sentiments et des valeurs. Tous ces éléments sont nécessaires dans les processus de formation des identités personnelles et collectives. Ils peuvent être conscients ou non, décidés ou reproduits. Ce n'est pas pour cela qu'ils cessent d'être formateurs d'identités.

Comme personnes et comme groupes sociaux, nous sommes ce que les autres nous disent que nous sommes et ce que nous disons de nous-mêmes. Nous sommes notre histoire, nous sommes l'accumulation d'expériences et d'évaluations, nous sommes ce avec quoi nous entrons en relation, nous sommes les choix que nous faisons, nous sommes les valeurs que nous embrassons et la manière dont nous regardons et faisons le monde, nous sommes les connaissances que nous emmagasinons pour structurer les regards, les estimations, les actions du monde. Nous sommes ce que nous construisons, ce que nous choisissons, ce qui nous approche au moment de décider. Nous sommes ce que nous vivons et la manière de réagir à ce que nous vivons. Nous sommes ce que nous apprivoisons et ce sur quoi nous nous interrogeons. Nous sommes ce que nous taisons, ce que nous ignorons, ce que nous savons, ce qui nous préoccupe. Nous sommes les représentations sur nous-mêmes et les nouvelles formations que nous suivons. Nous sommes ce que nous aimons et ce que nous haïssons. Nous sommes le corps, l'espace et le temps que nous vivons et ce que nous nous représentons à leur sujet. Nous sommes le regard de l'autre et notre propre regard. Nous sommes...

Ce que nous appelons identité personnelle ou sociale, ce n'est pas une autre chose que la configuration d'une narration particulière qui, dans un récit singulier se rattache à l'expérience vécue par une personne ou un peuple.

Et l'école¹²¹ est un endroit essentiel dans la formation identitaire des per-

¹²¹ Et toute expérience intentionnellement éducative et évangélisatrice. Que le lecteur fasse cette lecture généralisée et appliquée à sa propre expérience. Même si on parle ici d'école, cela correspond aussi à des propositions éducatives non formelles et informelles.

sonnes et des peuples, dans l'expérience qui aide à construire ces récits. Mais l'école n'est pas une expérience formatrice intemporelle : au contraire, elle est historique. C'est pourquoi son récit, le récit éducatif, se croise avec d'autres récits qui apportent, aident et/ou tendent la formation identitaire. Aujourd'hui, nous pouvons, par exemple, parler des récits des mass médias, des récits du Marché, des récits hégémoniques et anti-hégémoniques, des récits sociaux, des récits familiaux, etc.

Au-delà du fait qu'elle soit discernée ou non, qu'elle soit vécue avec joie ou avec douleur, qu'elle soit intentionnelle ou non, l'école est un récit de poids dans la formation identitaire. Ce récit scolaire aide à confirmer d'autres récits sociaux et peut se présenter comme un récit alternatif, anti culturel, anti hégémonique. Que nous voulions le penser ou non, que nous voulions le rendre explicite ou non, l'école est un récit significatif (pour le bien ou pour le mal) que nous offrons aux élèves, aux enseignants, à la société. Ce sont des significations de ce que nous sommes, ce qu'est l'homme, ce qu'est la femme, ce qu'est le monde, quelles relations nous devons vivre, ce que pouvons-nous attendre, que... L'école, par ce qu'elle fait et ce qu'elle tait, par ce qu'elle offre et ce qu'elle vit, est un récit de sens qui s'offre aux nouvelles générations.

Tel est le récit qui doit être discerné. Et à ce niveau, c'est ce que nous devons penser, discerner, construire le programme, tout programme, comme apport aux processus narratifs de la construction identitaire.

L'ÉCOLE LASALLIENNE, LES SUJETS ET LA CULTURE

L'école lasallienne de la communauté des origines était très consciente de ceci : tout ce qu'elle ferait, aiderait à la formation de nouveaux sujets et d'une nouvelle culture chrétienne.

L'action de La Salle s'inscrit dans un mouvement qui cherche à donner une réponse plus organique au problème de la pauvreté urbaine et de l'intégration des pauvres dans la société moderne naissante. L'éducation élémentaire serait considérée comme le moyen de base de cette intégration. Dans la chrétienté où vit encore La Salle, l'intégration à la société s'identifie à l'intégration dans l'Église catholique (Rodriguez Mancini, 2001).

La communauté lasallienne des origines vit l'observation des « suites fâcheuses » de la pauvreté (cf. MR 194,1) et les analyse à partir de la foi en « Dieu [qui] est si bon [qu'ayant créé les hommes] veut qu'ils parviennent tous à la connaissance de la vérité » (MR 193,1,1). Cette école, en tant que proposition communautaire, est le résultat d'un double discernement : la réalité des pauvres et la volonté de Dieu sur l'histoire. Sa proposition éducative, son récit de sens, est le résultat de son discernement communautaire à la lumière de la foi. Par conséquent, aujourd'hui comme hier, il est juste de dire qu'il n'y a pas de proposition pédagogique lasallienne sans une communauté qui discerne ensemble, à la lumière de la foi, les réalités de pauvreté du temps présent. C'est au sein de ces dynamismes que ces propositions pédagogiques lasalliennes pourront être lues comme moyens de salut offerts par Dieu à ceux qui vivent cette réalité d'appauvrissement.

Par conséquent, le schéma est simple :

- une communauté qui se rapproche de la réalité de pauvreté, où Dieu habite et à partir de laquelle il nous invite à la transformer et à nous transformer ;
- une communauté qui s'approche pour écouter la réalité des pauvres, et Dieu à l'intérieur qui s'incarne dans cette histoire, définissant une intention éducative, comme lecture de la volonté de Dieu pour cette histoire ; et,
- elle élabore une proposition pédagogique (un programme large ou récit de sens¹²²) qui naît du discernement communautaire et qui est vécu comme moyen de salut de Dieu pour cette réalité. Cette proposition pédagogique est une invitation à la vivre de manière nouvelle, aussi bien aux éducateurs qu'aux éduqués.

¹²² Nous pensons qu'une école comprend quatre « faces » : la matrice institutionnelle (culture institutionnelle, la façon de la conduire, son style de convivialité, la manière de vivre les relations, l'économie, l'information, l'espace, le temps, les corps) ; les axes transversaux (valeurs qu'elle se propose et qui traversent toutes les propositions éducatives) ; le réseau de sens (le programme strict : les espaces académiques obligatoires et optionnels, la façon dont on organise la connaissance et les processus d'enseignement et d'apprentissage pour cela, et le système d'évaluation) ; et les espaces d'explicitation de l'Évangile (espaces de formation religieuse et catéchèse, célébrations). Tout cela, c'est le programme large. Le programme strict est l'une de ces quatre faces : le réseau de sens que l'on offre.

La communauté des origines était consciente d'aider à construire de nouvelles identités personnelles et sociales, et en cela, de se former elle-même. Cette clarté lui venait de sa reconnaissance du chemin sur lequel s'engager ensemble, de la définition communautaire des intentions pédagogiques de tout ce qu'elle entreprenait. Sa pratique éducative, fruit de son discernement communautaire à la lumière de l'Évangile, avait un horizon qui était à la fois eschatologique, religieux et historique. Et c'est ainsi que nous voyons que le résultat de chaque pratique éducative, ne concernait pas seulement la félicité eschatologique de l'éducateur : se réjouir « de voir des âmes en grand nombre dans le ciel, à qui ils auront procuré l'avantage de jouir d'un si grand bonheur » (MR 208,2,1). Ces pratiques, par dessus tout, avaient comme intention première de voir ces enfants qui « se conduisent sagement, savent bien leur religion, et ont de la piété » (MR 207,2,2). Le tout inspiré par l'Évangile.

Il s'agit que les élèves puissent « être employés à un travail », « apprennent à lire et à écrire » (MR 194,1,2), qu'ils vivent selon « l'esprit du christianisme » (MR 194,3,1) et qu'ils se sentent attirés à vivre l'Évangile (MR 197,2,1), surtout à la pratique de la vérité, de la douceur, du pardon et de « l'amour les uns pour les autres comme Jésus-Christ les a aimés » (MR 198,3,2). Il ne s'agit pas d'acquérir un code moral extérieur, mais de vivre « dans cette liberté des enfants de Dieu que Jésus-Christ nous a acquise » (MR 203,2,2). Se conduire correctement selon les bonnes mœurs, l'insertion sociale, se savoir membre de la société et de l'Église, n'était pas seulement le fruit de l'intégration d'une série de normes et de coutumes, mais surtout l'acquisition d'un nouvel esprit : « ne rien envisager que par les yeux de la foi, ne rien faire que dans la vue de Dieu et attribuer tout à Dieu » (RC 2,2). C'est en cela que va consister la formation à l'esprit du christianisme. Ainsi que la formation identitaire à laquelle vont prétendre ceux de cette communauté, pour eux-mêmes et pour ceux qu'ils éduquent. Car le projet éducatif est un projet communautaire et en même temps un projet personnel. La proposition de sens est pour les uns et les autres. Et cela a quelque chose à voir avec la volonté de Dieu, avec la « gloire de Dieu ».

C'est à partir de cette intentionnalité éducative claire, discernée communautairement face à la réalité, que cette communauté élabore un pro-

gramme éducatif qui aidera à « vivre bien » (RC 1,3), grâce à la formation d'une vie dans l'Esprit (cf. MF 171,1). Mais quand nous disons qu'elle élaborera un programme, nous ne nous référons pas à une liste d'éléments de programme (disciplines), domaines de contenus à enseigner (le programme au sens strict) mais à ce que, au-dessus de toutes choses et avec en premier, le dessein de toute une expérience qui aiderait à la formation identitaire de ces enfants (programme au sens large). Dispositifs scolaires, horaires, normes, type de relations, organisation temporelle et spatiale, règlements, didactique, habillement, connaissances, etc. Tout, absolument tout, était mis au service de cette intentionnalité éducative : la formation identitaire des sujets et des peuples. Toutes les expériences et les activités qui se proposeraient, ainsi que les contenus scolaires à travailler, impliqueraient d'offrir des éléments pour la construction individuelle et collective du récit formateur de l'identité chrétienne elle-même.

La proposition pédagogique lasallienne impliquait :

- une intentionnalité éducative qui était une réponse à la réalité regardée communautairement ;
- un programme large qui était le cadre rendant possible la formation identitaire ;
- un programme au sens strict qui était fait des éléments du programme formateur de l'identité à partir des connaissances organisées, enseignées, apprises et évaluées ; et,
- une communauté d'éducateurs assumant ce même récit formateur et s'offrant comme signe de ce qu'ils invitent à vivre¹²³.

DYNAMIQUE COMMUNAUTAIRE ET DÉFIS DE NOTRE TEMPS

Il s'agit de retrouver aujourd'hui cette dynamique communautaire des origines, au moment de bâtir un programme et en assumant les défis de notre temps.

¹²³ La Salle insista beaucoup sur la force de l'exemple du maître, bien plus que les paroles (cf. MR 202,3).

Nombreux sont les défis qui se présentent aujourd'hui, si nous voulons penser l'éducation à ce niveau : le programme en tant que récit construit communautairement comme résultat du discernement d'une communauté d'éducateurs, qui regarde ce temps et cette terre, et offre un sens pour une formation identitaire des personnes et des peuples. Sans prétendre les embrasser tous, nous pouvons au moins nommer trois défis.

Premier défi : *La constitution de communautés d'éducateurs et éducatrices, animatrices de processus qui aident à la constitution de subjectivités et de cultures.* Cela est devenu un véritable défi, dans le temps culturel que nous vivons¹²⁴, en ce que signifie construire des communautés dans les écoles, ce qu'implique à nouveau cette tâche d'accompagner les processus de formation identitaire, comme tâche essentielle de l'acte éducatif.

Second défi : *Assumer communautairement la réalité dans laquelle s'insère le projet éducatif¹²⁵, pour construire et dialoguer avec et à partir de cette réalité, un programme de sens qui nous permette de nous former tous et toutes, en*

¹²⁴ Elargissant et contextualisant ce défi, nous pouvons dire sans l'épuiser que le néo-libéralisme impose un regard technocratique, là où beaucoup d'éducateurs se voient simplement comme des techniciens qui doivent appliquer une série de procédés et un programme préétabli, qui est présentée comme neutre et apolitique. Nous, éducateurs, vivons majoritairement une conscience fragmentée. Il y a aujourd'hui une dévalorisation du travail éducatif, vécue par beaucoup d'éducateurs. Il existe en beaucoup d'endroits, une absence de solide formation enseignante qui comprend un regard sociologique, anthropologique, philosophique, spirituel et pédagogique. Généralement, dans les écoles, l'organisationnel et le fonctionnel ont plus de poids que le regard communautaire et systémique sur l'éducatif. Il y a une tendance à regarder l'étudiant comme un client, à cause d'une lecture néo-capitaliste du fait éducatif : et « les clients » sont ceux qui forment le sens social de l'acte éducatif (et qui majoritairement ont un rapport avec la reproduction de classe). Avec cela, existe bien souvent un regard dominant du Marché qui cherche seulement de la main d'œuvre qualifiée dans les procédés éducatifs. Les propositions éditoriales dans beaucoup d'œuvres éducatives, ont plus de poids que les temps de discernement et de réflexion des communautés d'éducateurs, conditionnant les sens du travail éducatif, et nous évitant, à nous les éducateurs, de mener une réflexion critique autour du travail éducatif : Pourquoi vais-je enseigner ceci ? Pourquoi vais-je l'enseigner ? Quel type d'homme, quel type de femme, quel type de société voulons-nous aider à construire, en tant que communauté éducative ? Les coutumes et les rites naturalisés dans un grand nombre d'écoles ont beaucoup de poids, et empêchent tout effort de réflexion et de critique. Il nous coûte, en beaucoup d'endroits, de définir les processus d'évangélisation pour éducateurs, afin de les aider à vivre une véritable expérience de Dieu qui leur permette d'intégrer leur expérience de vie, leur image du monde. La construction de la communauté éducative est rendue difficile par la manière dont s'est organisé le travail des éducateurs qui les oblige à voyager d'un endroit à l'autre, la majeure partie du temps, etc.

¹²⁵ Nous vivons dans un monde sans cesse plus inégal. Des pauvres toujours plus pauvres et des riches sans cesse plus riches. L'injustice sociale génère de plus en plus de violence. La promesse d'égalité et

tant que sujets de ce temps et de cette terre, au niveau chrétien et au niveau d'une meilleure justice sociale. C'est notre défi de retrouver un endroit essentiel pour susciter une espérance réelle et possible pour le genre humain et pour la planète, retrouver un endroit essentiel pour rendre possible le vie alternative, le bien vivre, le vivre bien, la bonne convivialité, à partir du programme large et du programme strict que nous offrons. En nous demandant seulement : Quelle réalité vivons-nous ? Quel homme, quelle femme et quelle société voulons-nous aider à construire ? Pouvons-nous penser des intentions éducatives et, avec cela, un nouveau programme ? Le point de départ de tout programme lasallien est la définition d'un objectif explicite, clair, conscient, énoncé et assumé face à la réalité et associé à la justice sociale, au développement humain intégral et soutenable, à la démocratie participative et à la citoyenneté radicale, à l'instauration d'un système social d'éco-justice, de lutte contre la pauvreté et contre l'inégalité inhumaine.

de développement pour tous de la Modernité ne s'est pas réalisée. Les divisions sociales prennent sans cesse de nouvelles formes, et pour nous, hommes et femmes de l'école, prend aussi une importance particulière la division éducative qui assure la perpétuation de la distribution inégale des biens de l'humanité. La fragmentation sociale est arrivée à un tel point, qu'elle perpétue toute une série de violations des droits humains, des droits des minorités, des droits des filles et des garçons, sujet particulièrement important pour nous lasalliens. Historiquement, nous ne sommes pas parvenus à construire des systèmes de représentation nationale qui se mettent à la tête de processus sociaux de démocratisation des biens, de la culture, des droits, de la justice. Le Marché et le capital globalisé continuent à concentrer le pouvoir, avec des effets comme la crise ou l'instabilité économique, la fuite des capitaux, le chômage croissant et l'appauvrissement. Narcotrafic, blanchiment d'argent, trafic de personnes, réseaux de pornographie ou de prostitution infantine, consommation d'alcool ou d'autres drogues, insécurité, sont quelques uns des maux de ce capital globalisé et puissant, qui trouve toujours des alliés dans les gouvernements ou les fonctionnaires corrompus. La crise écologique éclate partout et les écologistes allument leurs alarmes de tous côtés, ne pouvant encore modifier substantiellement les styles de vie, la consommation et les modes de production qui conduisent la planète vers sa destruction totale. Problèmes de terres, richesses minérales, pollution, désastres écologiques, changements climatiques, raréfaction des réserves hydrauliques, déplacements et migrations de population, sont quelques unes des nombreuses appellations que portent ces altérations de la nature et de l'écosystème. Les moyens de communication sociale imposent efficacement un mode de vie et un mode de consommation qui favorisent le Marché transnational et globalisé. Ce sont de fidèles serviteurs de l'industrie de l'entretien, de la consommation, des logiques apocalyptiques et démoniaques. Pendant que la culture postmoderne diffuse ses consignes d'enfermement, d'encapuchonnement, de plaisir immédiat, d'immédiateté, de méfiance, de concurrence. À tout cela sont particulièrement sensibles les générations d'adolescents et de jeunes, à cette logique d'idolâtrie individualiste qui fait du plaisir immédiat et sans considération pour les conséquences pratiques des choix, l'autel principal sur lequel sont sacrifiées beaucoup d'existences.

Et un troisième défi : *Comprendre la connaissance à transmettre et à construire comme regard et valorisation du monde, comme instrument qui permette l'insertion et l'action dans le monde, au niveau chrétien et au niveau libérateur.* Nous sommes passés d'un programme académique et encyclopédique, qui demandait la mémorisation mécanique et non critique, pour arriver aujourd'hui en beaucoup d'endroits, à un activisme du faire pour faire, sans aider les élèves dans la construction d'un savoir significatif. Il existe une tendance à répéter le programme, plutôt qu'à le créer. On regarde les programmes à partir de leur logique disciplinaire et rarement à partir du sens que l'on propose avec cette sélection et cette organisation programmatique.

Il devient nécessaire de construire et de transmettre des connaissances qui aident à mettre en question et à désarmer des regards et des actions du monde qui déshumanisent. Des connaissances :

- qui habilent la négociation culturelle, les dialogues entre les façons de vivre et de comprendre la culture actuelle, et les nouvelles formes possibles, plus libératrices et plus évangéliques ;
- qui aident à démanteler les regards machistes, autoritaires, individualistes, dépréciatifs, mercantilistes et déshumanisants ;
- qui aident à nommer de nouvelles expériences anti hégémoniques face aux expériences déshumanisantes naturelles ;
- qui permettent de nouveaux jugements sur les manières naturelles de regarder le monde, de comprendre le social, de juger et enfermer l'autre, surtout l'autre appauvri, différent, considéré comme inégal, divers, regardé communément comme anormal, dangereux et ennemi ;
- qui permettent un regard systématique, critique et global sur le monde et les relations sociales, sur l'homme et les systèmes économiques et politiques, sur l'expérience religieuse et la vie quotidienne ;
- qui aident à rompre avec une logique scolarisée de la connaissance et avec un regard positiviste sur elle ;

- qui soient multiples, de différentes sortes, de diverses provenances et construites de différentes façons ;
- qui aident à mettre en jeu la parole et l'action de l'homme et de la femme qui construisent la connaissance, dans un autre monde possible, du Royaume de Dieu révélé en Jésus ;
- qui surgissent de questions telles que : Quelles sont les logiques déshumanisantes que nous allons contribuer à dévoiler ? Quelles nouvelles logiques sociales allons-nous aider à construire ? Et pour susciter quel type d'expérience de Dieu, quel type d'expérience de l'autre, du différent, du pauvre et des secteurs populaires ? Quel nouveau regard sur le monde voulons-nous aider à construire, quelles nouvelles valeurs, quels nouveaux désirs, quels nouveaux jugements, quelles nouvelles manières de raisonner ? Quels processus socio-historiques voulons-nous aider à promouvoir, à renforcer, à fortifier ? En d'autres termes, quelles sont les causes sociales, les causes populaires auxquelles nous voulons nous joindre sur lesquelles nous voulons parler ? Autrement dit, quels sont les défis de l'époque, les urgences sociales, les cris des victimes et les espoirs de l'humanité que nous devons aider et assumer dans le programme ?

Nous devons comprendre et assumer la connaissance comme outil structurant du sujet et de la culture : structurante de la vision du monde, de manières de comprendre et de valoriser le monde, de manières de se positionner et d'agir dans le monde, de manières d'aimer et de rêver le monde, de manières de vivre religieusement et politiquement le monde.

Il s'agit aussi de penser les expériences qui donnent lieu à de nouveaux apprentissages. Expériences éducatives qui nous mettent – éducateurs et étudiants – à l'écoute des cris des victimes du système et de leurs espoirs ; qui nous mettent à l'écoute de notre complicité avec les dynamismes de violence et de mort du monde que nous vivons ; qui nous mettent à l'écoute de nos rêves et de nos idéaux plus nobles et plus humanisants. Des expériences éducatives qui donnent lieu à de nouvelles connaissances ayant un sens émancipateur.

Pour synthétiser¹²⁶:

Communautés d'éducateurs animant des processus éducatifs et évangélistes pour la constitution des subjectivités.

Assumant avec foi et de façon critique la réalité, afin de construire et dialoguer avec elle un programme de sens, au niveau chrétien, et de justice sociale, à partir d'une intentionnalité éducative définie ensemble.

Connaissances transmises et construites ensemble, qui interpellent la réalité, configurant de nouveaux sens, de nouvelles valeurs, de nouvelles actions, de nouveaux mondes.

Parler aujourd'hui du nouveau programme pour l'école lasallienne, c'est parler des processus de constitution des communautés de Frères et/ou Laïcs lasalliens qui, en regardant les situations de pauvreté d'aujourd'hui, reconnaissent Dieu qui habite ces réalités et invite à les dépasser. Des communautés qui, à partir de ce dialogue avec la réalité et avec Dieu, définissent une intentionnalité éducative, lue à partir de la foi. Et, à partir de cette intentionnalité, élaborent un programme large et un programme strict, qui aident à proposer des éléments pour former de nouvelles identités personnelles et sociales.

UN PROGRAMME POUR BIEN VIVRE

Assumant ces défis de bâtir un programme qui soit libérateur et chrétien, qui soit une proposition de sens, afin que nous apprenions à vivre bien, à bien vivre, à bien vivre ensemble¹²⁷.

¹²⁶ Ces défis, non seulement sont ceux qui concernent la définition d'une proposition pédagogique lasallienne aujourd'hui, mais aussi, la formation de l'identité religieuse de la communauté des Frères des Écoles Chrétiennes. Parce que, comme nous l'avons signalé ci-dessus, la construction d'un projet identitaire, d'un projet de programme, n'était pas seulement le projet d'aider à la formation de l'identité des autres, mais, en même temps, le projet d'aider à la construction de l'identité propre. C'est pourquoi la *Conduite des Écoles* ne peut pas être lue sans les *Règles Communes* et les *Méditations pour le Temps de la Retraite* et celles des *Dimanches et Fêtes* qui, à leur tour, ne peuvent être lues sans les *Devoirs d'un Chrétien*, et ainsi de suite. C'est parce que les devoirs pour le salut personnel sont aussi les devoirs de l'état (cf. RP 3,0,3). Mais ceci est une autre histoire.

¹²⁷ « Soyons donc de notre temps, très chers Frères, comme le furent les saints, comme le fut particulièrement notre Vénérable Père ; soyons aussi de notre terre, comme le Saint des Saints, notre Divin Maître et Modèle... Aimons-la, attachons-nous à elle... que votre enseignement ait, dans un certain sens, la couleur locale » (Circ. 21, Frère Supérieur général Irlide, 6 janvier 1881).

Trois étapes communautaires dans le processus de construction d'un programme à ce niveau :

- Écouter la culture.
- Définir l'intention pédagogique, politique et pastorale de l'acte éducatif.
- Dessiner la proposition de programme, en tant que libératrice et chrétienne.

*Écouter la culture*¹²⁸

Mais, que doit-on écouter en construisant un programme ? Il faut commencer par entendre tout ce qui arrive dans la vie des élèves, de leurs familles et de leurs quartiers, des organisations et institutions environnantes, des hommes et des femmes de ce temps, mais en identifiant divers niveaux d'écoute.

Une chose est écouter des anecdotes et des événements, des réalités et des expériences quotidiennes, et autre chose écouter le ressenti plus profond d'un peuple et les savoirs culturels qui s'entremêlent avec cette vision du monde. C'est en écoutant les sentiments profonds, et en construisant un programme à partir d'eux, qu'on peut faire avancer des processus de subjectivisation¹²⁹, de construction d'une culture.

¹²⁸ « *Dans certaines limites, en transformant les représentations, on peut transformer le monde* » (Pavcovich 2010, p. 79).

¹²⁹ Le sujet est l'acteur de ses actes, celui qui agit en accord avec ses propres décisions et volonté, celui qui est protagoniste de ses actes, apportant son empreinte et son originalité personnelles. Sujet, il est acteur-auteur, celui qui écrit ses plans et met en jeu ses raisons. Le sujet possède la capacité d'une connaissance intelligente en tant que capable de se différencier et de se savoir autonome, avec une distance critique face à l'objet. Pour remarquer ces éléments de décision, d'autonomie, de liberté, d'originalité, de distance critique, d'intelligence, de responsabilité personnelle, c'est qu'on parle de sujet critique, de sujet autonome et de sujet historique. Sur cette différenciation critique avec l'objet, en tant qu'autre, en tant que discours étranger, en tant que parole énoncée à partir d'autres intérêts, d'autres réalités, d'autres lieux, c'est là que Heidegger parlerait de sujet authentique et de sujet non authentique. Le sujet non authentique est celui qui ne se dit pas, qui ne se raconte pas, qui ne se nomme pas à partir de sa propre histoire et de ses décisions, mais qui est dit, nommé, énoncé par des discours étrangers qui sont assumés comme propres, comme naturels, comme vrais, comme universels. Dans les théories critiques, le sujet est la personne qui se positionne comme agent de changement et de transformation dans la mesure où elle est capable d'objectiver les significations qui l'habitent et la traversent, et qui peut opter, décider, reconverter ces significations qui le nomment et qu'elle nomme, prenant ces significations plus libératrices.

Nous comprenons donc que le programme en ce sens n'est pas seulement une suite de connaissances isolées, décontextualisées ou qui obéissent seulement à une logique disciplinaire. Le programme doit pouvoir être avant tout le dessin des processus de construction des apprentissages et du vécu d'expériences qui aident à la structuration de significations nouvelles, à partir des significations actuelles. C'est pourquoi nous parlons de programme comme réseau de significations chrétiennes et humanisantes qui sont proposées dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous comprenons le programme comme une occasion de dialogue entre les savoirs et les significations sociales hégémoniques et anti hégémoniques, dominantes et libératrices. Nous comprenons le programme comme une expérience qui habilite le dialogue et la négociation culturelle, cherchant à construire des significations personnelles et sociales plus évangéliques et libératrices. Le programme, dans ce sens, est la lettre du dialogue évangélique et critique entre la communauté éducative et la culture d'aujourd'hui.

Ce que nous devons pouvoir écouter pour construire un programme qui subjectivise et construise la culture, c'est l'axe, le centre, la moelle même de la culture d'un peuple, la façon dont un ensemble d'hommes et de femmes comprennent, croient, imaginent et développent leurs relations

Le sujet est le propre de « l'esprit humain considéré en opposition au monde extérieur, dans n'importe laquelle des relations de sensibilité ou de connaissance, et aussi en opposition à soi-même comme terme de conscience. » (Académie Royale Espagnole)

Se faire sujet dans la proximité et la distance, dans la rencontre et le dialogue, dans l'écoute et le prononciamento, dans l'autonomie et la relation, dans la passion et l'action. Pour ce qui nous intéresse, la subjectivité fait les qualités du sujet, faites conscience. Processus de subjectivisation, c'est le chemin par lequel une personne développe une série de capacités, habiletés, connaissances, sensibilités, dextérités, manières d'être, qui la constituent en sujet autonome, critique, historique. Subjectivisation n'est pas un mot qui apparaît dans le dictionnaire de l'Académie Royale Espagnole. C'est un terme utilisé récemment dans certains espaces de la psychanalyse pour parler des processus de constitution identitaire, dans la différenciation entre le intra et l'intersubjectif. Cela sert pour nos réflexions éducatives, pour faire allusion à la manière dont nous devenons sujets avec un regard et une conscience propres, à l'intention des écoles, dans des processus dans lesquels se croisent des relations, des expériences et des connaissances. Nous sommes prisonniers de certaines conceptions de nous même et de notre conduite, entendant que ce que nous faisons et ce que nous croyons que nous sommes, c'est ce qui nous fait être ce que nous sommes ; nous sommes le produit de nos pratiques. La subjectivisation est le terme que l'on utilise pour se référer au processus par lequel nous devenons des sujets, c'est-à-dire, lorsque nous objectivons ce qui nous a constitués, élaborant ainsi un récit plus authentique du moi.

avec eux-mêmes, avec les autres, avec la nature, avec l'histoire, avec les choses et avec la transcendance. Nous comprenons la culture comme la construction socio-historique, comme la façon d'être et de former un peuple. La culture, c'est la façon dont un groupe social forme, entend, vit, reproduit et transforme les dynamismes sociaux, artistiques, politiques et économiques. C'est la façon dont les personnes forment le quotidien de leur existence. Ces configurations du présent (actions et sensations) sont le résultat des représentations sociales et culturelles qui sont intériorisées. Elles sont le résultat des réseaux de significations tissées sur la trame de leurs relations historiques concrètes. Ces significations tissent la manière dont se construisent les relations, les façons d'être et d'être dans le monde ; Ces représentations sociales et culturelles sont des manières de voir, juger, agir, vivre et valoriser le monde.

Les représentations sociales et culturelles qui nous traversent et nous forment, ne sont pas données une fois pour toutes. À l'intérieur d'une certaine marge et dans certaines conditions, elles changent. Ce sont les nouvelles expériences, savoirs, relations et leurs significations construites, qui tissent de nouvelles représentations et démontent les anciennes.

La construction de significations, de représentations sociales et culturelles, ne vient pas seulement de délibérations conscientes, mais est majoritairement tissée à partir de l'expérience quotidienne, de l'entrecroisement de divers discours qui nous atteignent, surtout les discours dominants, ceux des moyens de communication et les discours du Marché. À partir de ces discours qui nous nomment et nomment la réalité, se forment, toujours en tension avec d'autres discours anti hégémoniques, les significations et les actions sur ce qu'est l'homme, la femme, la famille, le quartier, l'autre ; comment nous devons entrer en relation avec l'autre ; quelle place occupe chacun dans la société ; ce que je dois attendre de ma vie ; ce que je peux faire ; ce qui est précieux, etc. La culture est formée par des pratiques discursives qui forment l'identité, à partir de multiples éléments de discours qui signifient (intitulent, nomment, encadrent, étiquettent, habilent, déshabilent, conditionnent) les pratiques sociales des personnes et des groupes.

Travailler sur la culture, c'est percer les discours dominants qui oppriment

et déshumanisent¹³⁰. C'est « démonter », par des procédés d'explication et d'analyse, les représentations intériorisées et la manière dont elles configureront la vie quotidienne. C'est générer des expériences pour la lecture, la compréhension et le jugement de la manière d'être présent au monde, en offrant la configuration de nouvelles manières d'être présent, plus humanisantes, plus libératrices, à partir de la formation de nouvelles représentations qui permettent de nouvelles attitudes, de nouvelles relations, de nouvelles actions¹³¹. C'est habiliter des expériences qui nous permettent de rompre avec les parcours connus et en créer de nouveaux, écouter de nouveaux récits, tisser de nouvelles relations, apprendre de nouveaux savoirs, former de nouveaux mondes possibles, rêver et désirer de nouveaux horizons.

Et ces nouveaux parcours consistent généralement à sortir à la rencontre des pauvres et des victimes de ce système néo-capitaliste que nous vivons. Car les représentations sociales dominantes, celles du monde d'aujourd'hui, sont des regards qui rendent invisible l'existence des victimes et des dynamismes qui les rendent tels. Aider à « démonter les regards dominants », c'est s'activer à voir les dynamismes qui constituent l'autre comme victime ou comme pauvre. Ce n'est pas un travail simple dans ce monde où prime le regard référé à soi-même. C'est pour cela que tout bon processus de programme doit conduire à la rencontre du pauvre et à notre conversion à sa cause. Ce fut la rencontre de La Salle avec les maîtres pauvres, avec les enfants pauvres, avec le mouvement pédagogique du XVII^e siècle, qui le mit en face d'un Dieu qui l'appela à se convertir et à prendre de nouveaux chemins pour sa vie et pour celle des autres.

En ce sens, un programme lasallien est celui qui :

¹³⁰ Travailler éducativement avec la culture des sujets, à partir des procédés d'enseignement et d'apprentissage, c'est travailler à « expliciter les mécanismes de domination chez les dominés » (Pavcovich, 2010, p. 27), qui sont présents dans ces représentations vécues.

¹³¹ Les représentations sociales sont « les conditions structurelles subjectives qui représentent les marges de conditionnement ou de liberté à partir desquelles les agents sociaux évaluent raisonnablement les investissements dans leurs vies quotidiennes » (Pavcovich, 2010, p. 38). Permettre des procédés de dialogue autour des représentations sociales des sujets éduqués, c'est aider à ce qu'ils mettent en cause les investissements que ces personnes réalisent dans leur vie quotidienne, les stratégies qu'elles construisent pour vivre et survivre, pour entrer en relation ; c'est donner un cadre pour que chacun puisse travailler sur les liens, les relations, les parcours quotidiens, et les actions, décisions qui forment leur vie, et sur le sens profond qui soutient ce quotidien.

- propose des expériences de dialogue pour révéler les représentations sociales en jeu, et les juger dans un discernement chrétien, à partir des pauvres et des victimes ;
- rend possibles de nouvelles expériences qui, passées par le dialogue éducatif, créent de nouvelles représentations qui mettent en cause celles qui existent déjà ;
- présente la connaissance comme un élément structurant et significatif pour la lecture, la compréhension et l'action dans le monde ; et,
- accompagne les synthèses progressives, personnelles et sociales, formant de nouvelles subjectivités et de nouvelles façons culturelles, plus libératrices et évangéliques.

La culture dominante du capitalisme globalisé cherche à s'imposer et à imposer ses significations, ses logiques, ses raisons, ses manières d'être et d'agir. Elle cherche à imposer les représentations, les sens et les valeurs qui caractérisent son habitus de classe¹³². Elle cherche à s'imposer comme légi-

¹³² En ce sens, nous pouvons utiliser le concept d'habitus de Pierre Bourdieu, comme « compréhension de la rationalité des dispositions à agir d'une façon plus que d'une autre, dans le cadre de ce qui est pour nous et de ce qui ne l'est pas ; comme partie de l'histoire faite corps, mais qui inclut aussi la capacité génératrice de pratiques sociales et relationnelles » (Pavcovich, 2010). Un programme qui subjectivise et construit la culture, est une programme qui s'organise autour d'expériences qui permettent la parole éducative (connaissances) et le dialogue libérateur, autour des habitus d'un groupe social déterminé, dans ce temps et dans ce pays, permettant que ce dialogue aide à déconstruire des représentations hégémoniques, qui déshumanisent, et à construire de nouvelles représentations et sens, en partant de la culture locale. « Les habitus sont des systèmes de dispositions durables et transférables, des structures structurées, prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire, comme principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur fin, sans supposer la recherche consciente de finalités et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement 'régulées' et 'régulières', sans être le produit de l'obéissance aux règles, et en même temps que tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit d'une action organisatrice d'un chef d'orchestre » (Bourdieu, 2007, p. 92). Par dispositions, on entend la prédisposition à agir, à percevoir, à évaluer, à choisir certaines choses plutôt que d'autres, plus d'une certaine manière que d'une autre. L'habitus définit aussi « ce qui est pour nous » et « ce qui n'est pas pour nous », « le pensable et l'impensable », essayant de trouver une corrélation entre les conditions objectives et les conditions subjectives ». Ce sont les règles du jeu du champ social dans lequel on est immergé. Ce sont des pratiques non conscientes, dans la majorité des cas, ou non rationnelles quoique raisonnables. Les habitus sont les façons selon lesquelles les structures socio-économiques prennent corps. Elles fonctionnent comme structurantes de la pratique des agents. Elles se forment à partir des processus socio-historiques et changent en fonction des nouvelles expériences. Elles sont une combinaison de constance et de variation ; perdurables plutôt que non immuables. Ce n'est pas le destin. Elles sont affectées en permanence par les expériences nouvelles » (Gutiérrez, 2004).

time et légitimatrice, dévalorisant les autres modes de connaissance, les autres regards, les autres valorisations. Les représentations dominantes tendent à se présenter comme des regards unifiants, universalisants, naturalisants et normalisants. Dans les processus permanents de violence symbolique et de violence culturelle, elles cherchent à naturaliser les significations. La culture dominante crée des connaissances qui génèrent des significations pour la perpétuation des modalités de relations, en accord avec les intérêts de la classe dominante. Écouter la culture, entendue dans toute cette complexité, pour construire le programme, c'est penser l'école comme un lieu de dévoilement de ces formes de violence symbolique et de création de nouvelles formes de connaissance qui permettraient de regarder le monde d'une manière plus humanisante et évangélique, qui permette d'habiter et d'agir dans le monde d'une manière plus humaine et évangélique¹³³.

*Définir l'intentionnalité*¹³⁴

Notre champ, dans l'école et dans l'action pastorale, dans les processus d'éducation formelle ou dans les lieux d'éducation informelle, c'est le champ de bataille des significations sociales. Nous cherchons à transformer le monde en dévoilant les significations contraires au voir et au sentir le monde par Dieu, aidant à construire de nouveaux regards et de nouvelles valorisations du monde, selon le désir du Père, révélé en Jésus, communiqué par son Esprit qui est discerné dans les communautés éducatives à l'écoute de l'homme et de la femme de leur temps. C'est le but ultime de tout acte éducatif lasallien : « Procurer la gloire de Dieu », telle était

¹³³ L'école devient ainsi un espace d'action politique qui « dénonce le contrat avec l'ordre établi qui définit la doctrine originelle, présuppose une reconversion de la vision du monde, une subversion hérétique qui exploite la possibilité de changer le monde social en changeant la représentation de ce monde qui contribue à sa réalité » (Bourdieu, 1985, p. 96-97). Rien de plus évangélique que cela.

¹³⁴ « Un regard à partir d'un égot peut être une vision du monde. La rébellion consiste à regarder une rose jusqu'à s'abîmer les yeux » (A. Pizarnik).

« Tant que le capitalisme (régime qui a déjà plus de 500 ans) est là – et il ne peut en être autrement – le système des inégalités et de la glorification de l'égoïsme et de la cupidité, il y aura des conflits, il y aura des antagonismes, et tout consensus sera momentané, durera autant que durent les accords dictés par la cupidité de divers pouvoirs. Quand ils entreront en collision, reviendront les antagonismes. La résolution extrême des antagonismes est la guerre, qui, loin de les résoudre, les amène sur le terrain du sang. Quand paraît le sang, meurt la politique » (Feiman, 2011, p. 91).

l'expression qu'aimait employer le Fondateur.

Travailler avec un programme construit à partir des représentations sociales, à partir des sensations profondes d'une culture, à partir des habitus sociaux, implique assumer et travailler d'une certaine manière les connaissances scolaires. Nous parlons de connaissances scolaires pour nous référer à cet ensemble de savoirs qui se construisent dans le cadre de l'école (pas seulement le cadre de la classe) ensemble qui devient significatif pour la vie des sujets. Le contraire d'un savoir scolaire est un savoir scolarisé, c'est-à-dire, un savoir qui sert seulement pour le système scolaire, mais qui n'est pas significatif pour la vie des élèves et des enseignants de l'école. « Apprendre » ce savoir scolarisé, sert uniquement à traverser le système scolaire. Cela ne peut jamais être l'intention dernière de notre acte éducatif.

Un savoir scolaire qui assume les représentations sociales du temps présent, en cherchant à les transformer, est un ensemble de savoirs ayant un sens d'émancipation, comme le disent Habermas et les pédagogies critiques. Un programme construit à partir de cette écoute des sensations sociales doit pouvoir prendre le programme prescrit et tous les autres contenus ou savoirs qu'il faut enseigner, et les organiser en fonction d'une intention éducative qui est nécessairement, à son tour, politique et religieuse, de transformation sociale et de subjectivisation au niveau chrétien. C'est pour cela qu'une fois écoutée la culture, il est nécessaire de définir quelle est l'intentionnalité des processus que nous allons mettre en œuvre. Le travail de transformation des représentations sociales oppressives est l'axe à partir duquel chaque éducateur doit pouvoir organiser, hiérarchiser, présenter et articuler tout le programme officiel et tout autre contenu scolaire. Par conséquent, la première question n'est pas tellement : quels contenus dois-je enseigner ? Mais pour quel homme et quelle femme nouveaux, pour quelle nouvelle culture, devons-nous enseigner ce que nous devons, voulons et pouvons enseigner ? À partir de là, tout procédé de construction significative de connaissance : humanise, rend puissant, dignifie, grandit, évangélise.

En ce sens, le programme doit être un ensemble de savoirs qui permettent de nommer et analyser les représentations sociales à partir de l'Évangile, que ce soit explicitement ou non. Si les représentations sociales sont le

point de départ pour proposer de nouvelles expériences éducatives libératrices et évangéliques, elles peuvent l'être seulement dans la mesure où existe une connaissance mise au service de ce dévoilement et de la construction de nouvelles représentations de la réalité. Cet exercice qui consiste à regarder et à analyser le monde, à vivre et à nommer de nouvelles expériences, permettra de rêver et de rendre possibles de nouveaux mondes, d'organiser et de planifier de nouvelles pratiques.

Monter un programme de cette manière, ce n'est pas seulement penser une liste de contenus à enseigner, mais les façons de les présenter et de les travailler, la manière de les évaluer, la façon de les enseigner, le contexte dans lequel ils sont appris (temps, espace, organisation, mise en œuvre, moyens, médiations), les expériences qu'on va entreprendre pour l'enseignement et l'apprentissage de ces connaissances, au service des intentions auxquelles elles serviront (quelles représentations, habitus, sens social, réalités que nous allons transformer).

Dessiner communautairement la proposition¹³⁵

Une communauté éducative qui fait avancer l'élaboration d'un programme dans ce but d'animer des processus de constitution de subjectivité et de culture, se sent d'abord responsable de ce monde, communauté co-créatrice avec le Père, compagne de Jésus-Christ dans l'instauration d'un Royaume de justice et de paix, animée par l'Esprit qui donne vie. Il se peut qu'elle n'ait pas de paroles de foi pour le dire de cette manière, mais c'est une communauté qui se sait sujet historique et faiseur du monde.

Une communauté éducative qui vit la construction du programme comme procédé d'écoute de la culture, de définition de l'intention politique et religieuse envers le monde, du dessin de sa proposition comme proposition du salut même de Jésus-Christ, est une communauté qui entre dans l'économie du salut, dans le Plan de Dieu, tel que le propose Jean-Baptiste de La Salle dans ses *Méditations pour le Temps de la Retraite*.

¹³⁵ « A cette heure exactement,/ il y a un enfant dans la rue.../ C'est l'honneur des hommes/ de protéger ce qui croît/, de veiller à ce qu'il n'y ait pas/ d'enfance dispersée dans les rues/, d'éviter que tombe son cœur du bateau/, son incroyable aventure de pain et de chocolat/, en lui mettant une étoile à la place de la faim./ Sinon, il est inutile,/ sinon il est absurde/ d'essayer sur la terre la joie et le chant/, car cela ne vaut rien/ s'il y a un enfant dans la rue » (Armando Tejada Gomez et René Perez).

C'est une communauté avec une haute composante utopique, prophétique, encourageante et amoureuse de l'humain. « Seul éduque celui qui est amoureux de l'humain », dit Sabater. C'est une communauté qui sait qu'elle a une responsabilité historique envers sa génération et celles qui vont venir. Elle sait que ce qui est en jeu, c'est la vie, et par-dessus tout la vie des petits, des pauvres, des victimes, des exclus, et avec eux, la vie de tous.

« Ce qui n'est pas assumé, n'est pas racheté » : ainsi s'exprime une antique maxime de Saint Irénée qui, contemplant l'action salvifique de Dieu en son Fils Jésus-Christ, reconnaît le mystère de l'incarnation comme programme sauveur de Dieu et sa façon d'être amoureux de l'humanité. Se mettre dans l'histoire, assumer l'histoire, être une partie de la culture, se compromettre avec elle, s'abaisser, naître à nouveau là-même au cœur de la culture, telle fut la façon amoureuse de Dieu pour sauver en son Fils Jésus. Quand nous lisons l'Évangile, nous voyons le Fils en permanence dans cette attitude : se mettre dans l'histoire dont il fait partie. Entendre ses besoins, connaître ses désirs, ses joies, ses douleurs et ses angoisses. C'est seulement à partir de là, à partir du centre de la culture, que le Fils peut proposer son programme amoureux et éducatif.

Nous pouvons dire la même chose de l'acte éducatif lasallien : ce qu'on n'assume pas, on ne l'éduque pas et on ne l'évangélise pas, on ne le rachète pas. Nous devons pouvoir dire avec saint Irénée que, tant que nous ne nous laissons pas toucher, aborder, interpeller par les autres, par la société où nous vivons, par ses demandes, ses besoins et ses possibilités, nous ne pourrions réaliser des actes éducatifs au sens chrétien, qui soient significatifs pour la vie de l'autre. Mais pour cela on a besoin d'éducateurs/éducatrices qui soient sages, qui vivent dans une attitude des « yeux ouverts », qui construisent une synthèse permanente de leur vie, avec une conscience critique réflexive sur ce qu'est le regard, l'attitude, la connaissance et la spiritualité qu'ils veulent transmettre et dont ils veulent témoigner. C'est cela subjectiver et construire la culture. Nous devons nous positionner comme travailleurs de la culture, comme hommes et femmes de culture, comme des personnes qui aiment le temps présent et qui veulent en faire partie. Il ne s'agit pas d'un amour complaisant, mais d'un

amour « bien construit », comme dirait Paulo Freire. Un amour qui aime ces personnes et qui veut les conduire et les accompagner dans des processus qui apportent plus d'humanité. Des éducateurs/éducatrices ayant un amour bien « armé » et qui veulent faire partie de ces processus éducatifs qui nous transforment tous.

C'est pourquoi le programme au sens large, c'est-à-dire la culture institutionnelle, les relations éducatives, la convivialité, la conduite, l'économie, l'information et la communication, la distribution des espaces et des temps, les thèmes proposés, l'espace et le temps, tout, absolument tout, sera pensé et conçu communautairement, comme une réponse à cette intention chrétienne et libératrice, qui est réponse à la réalité perçue. Et le programme au sens strict, comme connaissances organisées, sera un ensemble d'expériences et de savoirs qui répondent à cette intention et à cette réalité.

CONCLUSION

Tout processus éducatif donne des pistes et des signes pour le bien ou pour le mal, à l'autre et au monde, pour former leur identité. Notre identité se joue aussi en cela. Qu'il soit ou non conscient de cette tâche formatrice.

Un projet éducatif lasallien est un projet communautaire, de lecture et de discernement de la réalité, d'expression des opinions politiques et religieuses devant le monde, de construction de propositions éducatives qui sont la manière de mettre en accusation ces propositions. Et au niveau de la foi, un projet éducatif lasallien sera la façon de laisser Dieu nous guider, comme il le fit avec Moïse, comme il le fit avec Jésus, comme il le fit avec Jean-Baptiste de La Salle, à partir du lieu du pauvre, afin de partir de là, d'offrir de nouveaux signes, de nouveaux termes, de nouvelles expériences, de nouveaux regards, afin que le Royaume de justice et de paix arrive dans notre monde, surtout dans le monde des pauvres.

Pédagogie Lasallienne et Communauté Lasallienne

Synthèse de la Troisième Partie

Pedro M^e Gil fsc

Presque parvenus à la dernière page, nous nous sentons de nouveau témoins du dialogue de l'histoire et des institutions sociales. Car, en concluant cette réflexion sur la Pédagogie lasallienne, dans la Deuxième partie, nous disions que nous étions clairement devant un temps nouveau, en regardant l'ensemble de la Troisième partie nous revient la même expérience : l'institution nous ouvre à un panorama beaucoup plus large que celui de son propre intérieur. Et cette fois, il s'agit d'une expérience convaincante.

En effet, dans les deux sections précédentes, il nous était relativement facile d'analyser la réalité à partir des cinq axes que nous utilisons depuis le début. Il était relativement facile d'identifier les premiers accents : les Pauvres, la Méthode, l'Insertion sociale, la Communauté éducative et la Foi de l'éducateur. A partir de cela, nous arrivions à un Système qui exprimait la Pédagogie lasallienne en deux moments, celui du début local et celui de l'élargissement universel. Il y avait certainement de la nouveauté, mais aussi de la continuité. En revanche, si nous regardons les essais de cette troisième section, nous voyons qu'il a été beaucoup plus difficile d'arriver à une lecture commune, à une interprétation aussi homogène que celle du parcours précédent.

Et cela n'est pas dû seulement au fait que chaque auteur répond à partir d'un pays différent, mais d'une culture différente. Chaque auteur a réfléchi dans le sens proposé – l'un des premiers accents – et l'a fait à partir d'une sensibilité très personnelle, comme fils d'une culture différente. Ainsi, la compréhension du politique, de l'éducatif, de l'économique, du religieux, du culturel est différente. C'est pourquoi la lecture de chaque auteur peut nous frustrer : comme s'il écrivait dans une langue que nous ignorons. Et il en est ainsi si nous nous situons dans le préjugé d'une vision universelle acceptée par tous. Si, par contre, nous recommençons à écou-

ter chaque auteur à partir de son propre milieu, alors nous parvient un son beaucoup plus clair et en même temps plus harmonieux avec l'ensemble.

Ils ne se ressemblent pas dans la manière de vivre le passé, mais dans la façon dont ils se disposent devant le futur. Car leur problème, ce sont les nouvelles médiations de la Pédagogie lasallienne.

1.

Dans la conclusion de la Seconde Partie, la réflexion s'ouvrait sur un texte, assez long, d'une Circulaire du Frère Irlide, Supérieur général. Dans cette Troisième Partie, nous pouvons nous orienter de façon semblable avec la *Déclaration sur le Frère dans le monde d'aujourd'hui*, du Chapitre général de 1966-67.

Dans ce cas aussi, nous nous trouvons devant un document qui est beaucoup plus que sa simple littéralité : la *Déclaration* est une prise de conscience, une interprétation de l'héritage, l'expression d'une espérance de l'Institution lasallienne. En cela, elle est semblable au texte de cent ans auparavant, dans le dernier tiers du XIX^e siècle. Mais, d'un autre côté, il est totalement différent : tous deux sont écrits pour le présent, mais l'un le fait à parti du passé et l'autre à partir du futur. C'est pourquoi, tandis que le texte du Frère Irlide pouvait clore la Deuxième partie, celui de 1967 nous présente la Troisième, nous invite à y entrer et nous laisse en des chemins nouveaux, après nous avoir munis d'une clef pour nous conduire.

La *Déclaration* est une lecture du présent lasallien à partir du futur. C'est pourquoi elle est un acte foi concrétisé dans des paroles et des propositions. On comprend donc qu'un demi-siècle plus tard, une bonne partie de ses propositions nous laissent une sensation paradoxale : d'une part, elles semblent être loin, comme quelque chose de connu depuis longtemps ; d'autre part, cependant, elles nous font nous demander si nous les avons vraiment comprises en leur temps, et si nous ne sommes pas maintenant beaucoup plus capables de cette compréhension. En revanche, leur autre dimension – celle d'un acte de foi – nous semble toujours très vivante, entièrement nôtre, et aussi capable de lire un futur possible.

Le document – ou acte de foi – comporte trois parties : la première exprime l'identité du croyant qu'est le Frère ; la deuxième décrit les milieux dans lesquels sa foi l'amène. Nous ne pouvons dire maintenant rien d'important d'aucune des deux, sauf ceci : le fait qu'elles sont deux, précisément. Le document, en effet, ne naquit pas avec les deux, mais seulement ou principalement avec la seconde. Son élaboration fut sérieusement laborieuse et on le note, faute de connaître les secrets de ces trois mois de rédaction. On note que les uns et les autres voulaient exprimer, non seulement qui était le Frère ou ce qu'il devait faire, mais les deux dimensions et pour cela ils parsemèrent le document de références mutuelles¹³⁶.

Dans ce cas, nous ne commençons pas cette conclusion avec des références expresses, mais nous allons les répartir au long de cette presque ultime réflexion. Ce n'est pas la même chose, en effet, d'évoquer ces textes comme nous les reçûmes vers Noël 1967, que de les relire à partir des implications structurelles de la globalisation par rapport à la pédagogie. Nous nous permettons de larges citations car nous en avons besoin pour montrer que déjà alors on disait dans l'institution lasallienne ce que notre étude démontre cinquante ans plus tard.

Il existe, en effet, une continuité vitale entre ces jours-là et les nôtres, de sorte que l'acte de foi de ce document peut nous paraître aussi adapté au

¹³⁶ Elles ne sont pas toujours équilibrées, certes, de manière qu'aujourd'hui nous pouvons dire que la rédaction aurait nécessité trois mois de plus, pour nous être aussi utile que ses rédacteurs le prétendaient. Mais ils avaient déjà vécu plus d'un an et demi de Chapitre et ne pouvaient faire autre chose. C'est pourquoi il nous reste un texte un peu précipité, de juxtapositions, avec davantage d'éléments que de synthèse. Mais même ainsi il est magnifique. Au-delà de sa littéralité, il dit qu'il n'y a pas d'action sans identité, ni d'identité sans action. Et que ni l'une ni l'autre ne se vit en marge de cette société. De sorte que la pédagogie et la communauté lasalliennes sont des fonctions réciproques. De toute façon, nous ne pouvons oublier le fait qu'il s'agit d'un document sur l'identité du Frère, que déjà alors il n'était ni l'unique, ni le principal agent des projets éducatifs lasalliens. Il faudra voir, en conséquence, quelle est la lecture actuelle des termes alors référés au Frère (surtout celui de la communauté, sans dédaigner ses propositions pour la formation). Nous signalons également que le document est conçu en un temps de plénitude statistique (si l'on peut parler ainsi) quant au nombre de Frères : cela signifiait, pour un grand nombre de régions de l'Institut des Frères, que l'on n'imaginait pas un futur trop différent de celui qu'ils avaient, de sorte qu'il s'agissait d'arranger l'intérieur, sans tenir compte d'autres conditions sociales externes : changement de sensibilité culturelle, globalisation des informations, économie planétaire, modification des fonctions de l'administration sociale, nouvelles pauvretés, etc. Logiquement, nous ne trouvons rien de cela, ni dans les mots exprimés, ni dans la structure logique du document.

contexte d'un autre Chapitre général et d'autres Assemblées générales, les prochaines, que les auteurs du document n'imaginaient pas.

Ainsi, la *Déclaration*, en proposant un pont de cinquante ans, peut aider à interpréter intelligemment la nouveauté de cette troisième partie et de ses différents points de vue.

2.

Nous disons qu'entre la Première et la Deuxième parties de notre étude, il y avait nouveauté et en même temps continuité de temps historique. Et qu'au contraire, nous ne savons pas très bien si on peut dire la même chose par rapport à la troisième.

Entre la Première et la Deuxième, il existait une continuité fondamentale : la société devenait moderne. Le changement était entre sa première configuration et sa définitive consolidation et diffusion, mais il y avait continuité quant à la façon de regarder la vie et l'histoire, le travail, la culture et l'économie. Il s'agissait toujours de quelque chose qui était marqué par l'analyse, l'organisation, l'amélioration, la connaissance et la rentabilité. Elles se différencièrent dans l'amplitude de l'aire comprise dans cette manière de regarder la vie : l'itinéraire des origines lasalliennes correspond à une société qui est moderne sans le savoir, qui avance des hypothèses encore invérifiables (c'est ce qui se passa pour une part importante de l'œuvre des novateurs comme Galilée et Newton, entre autres). Au contraire, la reformulation de la Pédagogie lasallienne au cœur du XIX^e siècle, reflète un monde qui accepte et qui se construit à partir de ce modèle des états nés de cette façon de voir le monde.

Les deux situations, continuité et nouveauté, nous ont permis de voir le passage de l'expérience d'un itinéraire pédagogique à la construction d'un système institutionnel. Là où il y avait fidélité aux pauvres, nous avons vu l'instrumentalité des savoirs ; là où il y avait attention au mystère de la personne, nous avons vu inclusion et même engagement sociaux ; et là où il y avait le besoin de la garantie d'un repère commun, nous avons vu une institution sociale avec une fonction et un lieu parmi d'autres institutions vouées à l'animation sociale.

Nous avons vu ainsi que l'institution lasallienne et sa pédagogie ont évolué et ont répondu à la nouveauté, à partir de la continuité. Elles ont pu le faire car, au milieu de tout ce qui était né avec la Modernité, pouvait se développer et se consolider sans contradictions avec cette même Modernité.

Mais notre Troisième partie nous met devant les yeux l'évidence que cette Modernité est déjà finie. C'est un autre modèle de société et d'administration ; la Pauvreté a des visages surprenants ; le programme va au-delà des sciences conventionnelles ; surgissent de nouvelles formes de communautés éducatives et lasalliennes ; et ce sont les temps de la Nouvelle Évangélisation.

Par exemple : dans la Première partie, lorsque Bruno Alpago parlait des Pauvres face à la première école lasallienne, nous savions de quoi nous parlions et sa réponse ne pouvait nous surprendre ; par contre, quand nous avons proposé la même chose pour aujourd'hui à Pierre Ouattara, nous nous trouvons avec une réponse qui va bien au-delà de nos prévisions ; nous savions également, dans notre première partie ce que nous avions demandé à Gerard Rummery à propos du modèle de communauté, mais nous ne pouvons dire en aucune façon que nous attendions celle de Berger dans la Troisième partie, à propos du même sujet.

Pour tout cela, même sans savoir trop bien ce que nous disons, nous parlons aussi de Postmodernité dans cette étude de la Pédagogie lasallienne. Le parcours des quatre chapitres précédents montre clairement que si les temps de la Modernité se caractérisent par la raison organisatrice, ceux de la Postmodernité semblent s'orienter davantage selon la relation ou selon la raison qui naît dans la relation. À cette lumière apparaissent intelligibles et attendues les réponses des textes antérieurs (c'est seulement un exemple, car cela vaut aussi pour les deux autres, comme peut le voir le lecteur).

Cela était visible, à la manière dont allait l'histoire depuis presque un siècle. Et nous le sûmes avec une totale évidence, il y a cinquante ans, durant des décennies de contestation sociale et de construction de nouveaux systèmes basés sur les relations plus que sur la logique. A partir de cela, c'est comme si nous vivions dans un autre type de logique. Le fait est que nous

sommes passés d'un concept de vérité basé sur l'élément, à un autre basé sur le système : chaque élément n'est pas générateur d'un système, mais fruit des relations d'un ensemble. Et il n'est pas facile d'apprendre à penser d'une autre manière.

Nous le savions avec une évidence écrasante, à mesure que se développait devant nous la globalisation, d'abord l'universalisation de l'économie, puis de tout l'humain. Tout au long d'un processus progressivement accéléré d'un demi-siècle, le monde devenait plus grand ou plus petit, selon qu'on le regarde, mais il est devenu un. Tous, nous nous sommes aperçus que nous appartenions à une grande réalité.

Parallèlement, cependant, nous continuons d'être témoins de la permanence de cette contradiction interne de la modernité que signalèrent aussi les sociologues il y a cent ans : avec la modernité, le monde gagne du point de vue organisation, mais on ne peut dire la même chose du point de vue de la communauté. Le résultat est que les attentes augmentent beaucoup, très au-dessus des satisfactions, comme si nous marchions tous sur un sentier qui, au lieu de nous rapprocher, nous éloignait de notre destin.

Ainsi, on peut probablement dire que les sociétés ont encore besoin de temps pour se doter des institutions qui jusque récemment apportaient identification et sentiment d'appartenance : c'était la fonction de toutes les institutions culturelles, politiques, professionnelles, religieuses... tandis qu'augmente le désordre (désarroi, confusion) dans les groupes plus fragiles de la société (enfance et jeunesse, femme, chômeurs, troisième âge).

Avec tout cela, nous comprenons beaucoup mieux qu'il y a cinquante ans, ces paragraphes de la *Déclaration* qui ne se limitent pas à répéter ce que nous avons trouvé dans les jours de la première fondation ou dans les derniers jours du XIX^e siècle :

Le renouveau de l'école demande un effort accentué d'attention aux personnes et de vie communautaire dans l'institution scolaire.

L'école des Frères se caractérisera donc par l'attention à chaque élève, utilisant toutes les ressources de la psychologie et de la pédagogie pour que chacun soit reconnu et traité selon son être individuel. Cette

attention visera toute la personne du jeune ; on se préoccupera donc de connaître son milieu familial, son tempérament, ses aptitudes, ses goûts particuliers, bien loin de ne voir en lui que l'élève et le rendement scolaire. De même, le Frère s'appliquera de plus en plus à chercher délibérément à reconnaître et à développer les richesses propres de ses élèves au lieu de fixer son attention sur leurs lacunes et leurs défauts.

De la sorte, l'école tendra elle-même à constituer une communauté humaine où des jeunes d'origines, de conditions sociales et familiales différentes, pourront s'éduquer les uns les autres à la compréhension d'autrui, à la reconnaissance mutuelle, à l'élargissement de la conscience dans le dialogue, à l'acceptation réaliste de l'originalité et des limites de chacun, à l'esprit de service, au sens de la justice et à l'amour fraternel.

Dans le but de traduire son caractère communautaire, l'école des Frères s'efforcera de promouvoir la liberté des jeunes, de les amener à prendre progressivement en charge leur propre éducation ; l'éducation de la liberté est facilitée par le climat des relations entre les éducateurs et les élèves, par l'organisation de la discipline, mais aussi par le style de l'enseignement même. L'apprentissage de la liberté est inséparable de la formation des jeunes à la responsabilité ; on les amènera donc à jouer un rôle actif dans la vie même de l'école, dans la discipline, dans le travail. Veillant à ce que l'émulation ne se transforme pas en rivalité, et en arrivisme égoïste, on instaurera de préférence une pédagogie du travail en groupes, basée sur la confiance, la responsabilité et l'esprit de collaboration.

La communauté scolaire ne se formera que suscitée par une communauté éducative dont la richesse est faite de la diversité et de l'unité de ses membres. C'est pourquoi les Frères sont heureux de collaborer avec des laïcs qui fournissent à la communauté éducative l'apport irremplaçable de leur connaissance du monde, de leur expérience familiale, civique, syndicale. Ils font en sorte que les laïcs soient en mesure de tenir leur place dans toute la vie de l'école : dans la catéchèse, dans les mouvements apostoliques, les activités périscolaires, voire dans les responsabilités d'administration et de direction. Enfin, les Frères mettent tout en

œuvre pour que le prêtre puisse, dans les meilleures conditions, exercer son ministère dans l'animation spirituelle de la communauté éducative et dans l'éducation chrétienne des élèves (Decl. 46, 1-3).

Rien de neuf, en réalité. Nous pouvions l'imaginer dans la dynamique que comporte notre étude. Alors, pourquoi le répéter ? Ne serait-ce pas parce qu'il manquait aux auteurs du document une perspective que nous avons aujourd'hui ?

3.

C'était dit, nous le savions, et c'est peut-être pour cette raison que cela ne nous surprend guère de le rencontrer dans les textes de notre étude. Mais la clarté avec laquelle cela résonne en eux attire l'attention.

Par exemple, la coïncidence entre deux sensibilités si différentes comme celles de Robert Berger et de Pierre Ouattara, déjà cités, doit signifier quelque chose. L'un parle depuis les États-Unis, l'autre depuis le Burkina-Faso. L'un réfléchit sur les nouvelles formes de pauvreté et l'autre sur la nouvelle communauté lasallienne. Les nouvelles pauvretés amènent Pierre Ouattara au concept d'hospitalité et d'accueil. La nouvelle communauté amène Robert Berger à valoriser la capacité de d'accueil à l'intérieur de l'action.

La signification de cette coïncidence est dans la compréhension du point de départ dans chaque cas. Ainsi, quand le sujet est la pauvreté, on ne va pas vers l'engagement et l'action, vers la programmation et les alternatives économiques (toujours à partir de l'éducation), non. Dans son interprétation de la Pédagogie lasallienne, Pierre Ouattara comprend que le sujet pose une autre façon de comprendre la vie et la convivialité : non basée sur la rentabilité qu'il faudrait améliorer, mais dans le sens de l'esprit et du foyer que l'on partage. De son côté, quand Robert Berger réfléchit sur les nouvelles formes de communauté éducative qui existent dans l'institution lasallienne, il ne s'aventure pas vers les définitions des divers membres de ces nouvelles communautés. Il propose une orientation centrée sur la capacité à être avec les autres, de façon cordiale, en apportant l'espérance, non pas tant par un travail bien fait que par l'esprit même sur lequel se

base ce travail professionnel dans l'éducation. On pourrait affirmer – lui ne le fait pas – que l'identité de chacun est le résultat, et non la condition, de la nouvelle communauté.

Dans les deux cas, on souligne davantage la qualité de la relation personnelle que ses possibles résultats. On n'en fait pas abstraction, évidemment, mais il est bien clair que cela n'est pas fondamental. Leur expression le dit clairement : « école de relations ».

Il coûterait peu de dire la même chose des réflexions de Patricio Bolton sur la rénovation des contenus de programmes et de celles de Clede Casagrande sur le sens de la mission ou de l'évangélisation de l'école d'aujourd'hui. Tous deux parlent à partir de sensibilités proches, latino-américaines, mais à propos de thèmes aux statuts différents : le programme éducatif et l'évangélisation. Cependant, au-dessus de la proximité ou de la différence apparaît aussi dans ce cas la coïncidence : la capacité de rencontre, comme objectif et comme critère pour décrire l'institution.

Ce que nous devons affirmer, c'est que, si nous lisons à cette lumière la *Déclaration*, nous comprenons beaucoup mieux la portée de ce que l'on commençait alors. En effet, ce n'est pas la même chose de lire les paragraphes ci-après dans cette partie de notre étude, que de les recevoir en novembre 1967. Maintenant nous y voyons, sans doute, beaucoup plus que ceux qui les écrivirent.

Il importe tout d'abord que, quels que soient leur nature et leur niveau, les écoles des Frères se caractérisent par la qualité des études et le sérieux de la formation des jeunes et de la cité.

L'école doit être attentive à la mutation culturelle profonde de notre temps et se renouveler en conséquence dans ses objectifs, ses programmes, ses méthodes. Ses objectifs : il s'agit moins de transmettre aux jeunes des connaissances livresques que de développer chez eux les facultés d'observation, d'imagination, de raisonnement, de prévoyance. Ses programmes : par exemple, en tenant compte de l'importance actuelle des sciences et de la technique, de la sociologie et de l'économie politique, des langues vivantes et de l'étude des civilisations, des instruments de communication sociale et de loisirs. Ses méthodes : par exemple, en privilégiant les activités de recherche et

d'expression personnelle plutôt que l'enseignement magistral, en utilisant toutes les ressources des moyens audio-visuels.

Ainsi, l'école pourra jouer un rôle spécifique important dans l'accès à la culture, en rendant l'homme capable de profiter des apports des autres instruments d'information, en complétant et systématisant les connaissances acquises par d'autres voies (Decl. 45, 2-3).

... Les auteurs de la Déclaration étaient, de toute façon, très conscients que cette combinaison de relation éducative et d'apport de sens à la société requérait un renouveau de la configuration de l'école.

4.

La conception de l'institution éducative : c'est vers cela que va le thème qui contient la réponse définitive à nos questions sur la nature de la Pédagogie lasallienne et le sens de l'institution lasallienne elle-même. C'est le message du premier commentaire, de Cledes Casagrande, avec ses suggestions à propos de la relation avec l'Administration ou la relation entre l'institution éducative lasallienne et les réseaux d'animation sociale.

Dans le cas où ce ne serait pas déjà suffisamment évident, avec cette perspective nous sommes renvoyés au monde de première fondation et nous sentons la nécessité de redécouvrir l'itinéraire de l'institution en elle-même, comme guide pour le futur.

Dans son contexte, le monde lasallien vit au milieu de tous les modèles d'intervention sociale reprécisés. Tous vivent aujourd'hui la perplexité entre les objectifs et les structures, c'est-à-dire entre ce qui est établi et sa rénovation. Ils vivent aussi dans la relative précarité de tous les essais rénovateurs, manquant de garanties dans le temps et dans l'espace, c'est-à-dire sans trop d'expérience ou sans un suffisant étalonnage international ou interculturel.

Si on y regarde bien, c'est une conjoncture très semblable à celle de la première génération lasallienne.

Il existait aussi en ce temps-là un besoin auquel prétendait répondre une formule inadéquate et insatisfaisante. Il y avait la maturation, lente et

inexorable, d'une société qui se rapprochait de la frontière de la révolution des libertés. Il y avait une structure de l'État ou des corps sociaux pour intervenir dans cette lente préparation au changement. Et il y eut le génie lasallien – et d'autres semblables – capable de regarder au-delà des besoins immédiats pour trouver la ligne institutionnelle adaptée.

À propos de ces premiers temps, nous l'avons déjà rappelé. Par rapport aux nôtres, cela apparaît maintenant et nous le faisons à l'aide des aspects soulignés que nous venons de recueillir dans les textes de cette Troisième partie.

Il s'agit de trouver aussi maintenant un horizon de référence qui dépasse les limites du possible, c'est-à-dire, de l'utilité de la correspondance mathématique entre une compréhension des besoins et la proposition d'une structure qui les résolve. Un tel comportement est habituellement continu, presque nécessairement. Il se base sur ce qu'on sait déjà et propose de l'élargir pour aller plus loin. Mais il peut arriver que la même lecture de la réalité soit faite à partir de ce que l'on sait déjà, c'est-à-dire à partir du passé, qui ne sert déjà plus pour l'avenir.

La redéfinition des services sociaux a besoin aujourd'hui d'un saut semblable à ce que nous avons vu entre la première génération lasallienne et les suivantes, lorsqu'on passa silencieusement de l'école de charité à l'école instrumentale en vue du changement social ; ou de l'école locale à l'école en réseau, ou de la pratique régionale à la programmation en réseau, ou de l'improvisation dans la formation à la formation professionnelle.

Le saut, pour ce que nous voyons déjà, est à mettre au centre de gravité à partir des connaissances vers les relations¹³⁷.

¹³⁷ Inclure l'école des connaissances dans une école des relations, sans que les connaissances se perdent ou se déprécient, c'est beaucoup plus que d'organiser un modèle pédagogique. Cela appartient – pour utiliser un vocabulaire commun en sciences sociales il y a une décennie – au cadre des défis d'adaptation, plus qu'à celui des défis techniques (Dans l'institution lasallienne, ils le proposèrent à partir du District de San Francisco au Chapitre Général de 2000). Les défis techniques ont en commun de ne questionner que des aspects déterminés à l'intérieur d'une institution. Avec eux, l'institution elle-même ne se sent pas mise au défi. Dans l'ensemble de notre réflexion, considérer ainsi la nouveauté dont nous parlons ne correspond pas à la situation. Notre situation est plutôt la rupture de l'équilibre des siècles, entre les tâches des institutions éducatives et la nature des institutions sociales. Le problème ou le défi ne se réfère pas à l'intérieur de l'éducation, mais à sa fonction sociale, c'est-à-dire, à sa place dans l'ensemble des institutions sociales.

5.

Au cours des dernières années, les sciences sociales ont utilisé un terme qui peut aider à mettre de l'espoir et un visage à ce discours : c'est le « Troisième Secteur ». En 1967, certainement, on ne l'avait pas formulé, mais c'était le pôle qui orientait tout silencieusement.

Cette expression se réfère à un système ou une interprétation de la société qui l'analyse en trois secteurs : celui de l'Administration, celui du Marché et celui des problèmes non résolus par aucun des deux autres. Celui de l'Administration s'occupe de l'ordonnancement de tout le social, c'est-à-dire les lois, la santé, l'ordre public, l'éducation... Celui du Marché s'occupe de tout ce qui est relatif à l'activité humaine, mesurée en termes de créativité ou de rentabilité : l'industrie, l'économie, le commerce, le développement et le soutenable.

En réalité, aucune société ne devrait avoir besoin d'autre chose que ces deux Secteurs. A eux deux, ils devraient être capables de résoudre les problèmes et de mettre en route les possibilités. Cependant, lorsqu'une société traverse des temps de rénovation, apparaissent en son sein, des situations pour lesquelles il n'y a pas de solutions à partir de ce qui est établi. C'est alors que surgit à l'intérieur un type d'initiative qui est au-delà du fonctionnel (Administration) et du bénéfique (Marché) capable de se mouvoir dans des secteurs sociaux abandonnés. Ces initiatives ont l'habitude d'aller là où les autres ne vont pas et proposent des moyens qui sans cela seraient perdus. Mais en même temps, dans son va-et-vient entre l'établi et l'abandonné, ils apportent à la société des expériences et des systèmes

C'est pourquoi nous disons qu'il ne s'agit pas tellement d'un problème interne, un défi auquel chaque institution peut répondre par des formules techniques plus ou moins autonomes. Il faut le concevoir d'une autre manière pour pouvoir récupérer sa fonction sociale, c'est-à-dire pour entrer en contact avec le besoin social et donner du sens à la société. Quand le problème est sur le pont et non à l'intérieur du territoire, nous parlons de défis d'adaptation. C'est notre cas. Nous n'avons pas d'abord besoin d'adapter notre pédagogie, mais de redessiner notre institution de sorte qu'elle puisse générer le modèle pédagogique adéquat. Et c'est devant ce défi que nous pouvons le mieux apprécier la valeur ou le capital de la tradition éducative lasallienne. En effet, la capacité de modification institutionnel réside dans la place du critère générateur : quand il est à l'intérieur même de l'institution, il peut seulement prolonger sa situation actuelle ; au contraire, quand il est en dehors d'elle, quand en réalité il renvoie l'institution à un cadre qui la dépasse, alors il est capable de la faire sortir d'elle-même et de se recréer.

d'organisation inconnus et novateurs, comme les monastères médiévaux par exemple.

Le résultat est habituellement – paradoxe des paradoxes – que lorsque de telles initiatives ont du succès, elles disparaissent. Logiquement, leur destin est de tracer le chemin et de laisser leur héritage dans de nouvelles manières de concevoir ce qui est établi. Donc, nécessairement, elles cessent d'avoir du sens, ainsi que les monastères médiévaux.

C'est pourquoi, que ce soit pendant les vingt dernières années que ces termes se soient fait jour, ne signifie pas que la réalité qu'ils exprimaient soit exclusivement des temps récents. Le vocabulaire peut être nouveau, mais non sa réalité. Celle-ci sera plus ou moins visible selon la magnitude du changement que vit une société. Si nous regardons l'histoire ainsi, nous la verrons pleine d'exemples, qui en leur temps deviennent des suggestions pour ce que nous vivons.

Par exemple : la première communauté lasallienne naquit comme une institution typique du troisième secteur. En l'absence des actuels ministères ou départements d'éducation, cette petite institution supposa une perception du besoin et une réponse spécifique que la société ignorait : spécialisation dans le service éducatif de l'enfance pauvre, laïcité des maîtres dans le cadre de leur foi chrétienne et de leur vie en commun, fonctionnement en réseau, processus formatifs initiaux et permanents, structures économiques stables. Cent ans plus tard, elle était sur le point de disparaître, absorbée précisément par la créature que, comme personne, elle avait aidé à naître : l'Administration de l'instruction primaire, de la part de l'État.

Toute son histoire revêt un nouveau sens, quand on la voit sous cette perspective. Pour ce qui concerne notre étude, quand nous la considérons du point de vue du « Troisième secteur », la Pédagogie lasallienne montre, avec une entière clarté, sa valeur et ses limites.

À nouveau, la Déclaration qui s'exprimait ainsi quelques mois avant Mai 1968 :

A côté de l'école ou dans son prolongement, l'Institut a toujours fait place à diverses activités éducatives ou apostoliques. Et pourtant bien

des Frères s'interrogent aujourd'hui sur l'opportunité d'une ouverture plus résolue de l'Institut à des œuvres éducatives diverses, et ils souhaitent que le Chapitre général trace sur ce point des orientations nettes.

Les interrogations des Frères ne sont pas artificielles. Ce sont les faits, souvent, qui amènent à la formuler. En certaines situations locales plus ou moins permanentes, les Frères ne peuvent plus tenir leurs écoles, parfois même ils sont privés de la possibilité d'enseigner. En de nombreux pays, la socialisation croissante semble devoir entraîner à plus ou moins longue échéance, une profonde mutation de l'enseignement chrétien. Par ailleurs, d'autres nécessités culturelles ou apostoliques apparaissent en maints endroits, requérant d'autres modalités d'éducation et d'enseignement, d'autres formes de présence de l'Église au monde des jeunes : ainsi, par exemple, on se demande si le nombre de millions d'adultes à alphabétiser et de millions de jeunes à scolariser dans les pays en développement n'appelle pas l'invention de méthodes différents de celles en cours dans les pays développés ; et comment l'Église pourrait-elle se désintéresser de la foule sans cesse grandissante des jeunes chrétiens scolarisés en dehors des écoles chrétiennes ? Il est enfin incontestable que certains Frères peuvent être appelés à la fois par des circonstances extérieures et par un attrait intérieur à exercer l'apostolat de l'éducation sous ces formes particulières.

Il ne faut pas minimiser les dangers que représenterait la prolifération inconsidérée de formes diverses d'apostolat : danger d'abandon des œuvres scolaires qui restent la tâche principale de l'Institut et dont l'importance demeure essentielle ; danger de dispersion, puisque l'Institut ne peut pas tout faire ; un centre solide vaut mieux que des forces dispersées, danger peut-être des illusions de l'individualisme et de l'évasion vers une imaginaire facilité.

Le Chapitre général estime cependant que l'Institut ne doit pas se raidir dans une conception si limitée de sa finalité éducative qu'elle en viendrait à proscrire toute activité non scolaire. Une telle étroitesse ne serait pas conforme à la tradition de l'Institut. Elle risquerait, en outre, de faire obstacle à l'action de l'Esprit Saint parmi nous et de paralyser par avance des initiatives susceptibles de contribuer au renouveau des œuvres scolaires elles-mêmes.

.....

Les Supérieurs et les Frères seront attentifs à ce que la prise en charge d'œuvres extra scolaires soit envisagée toujours positivement, c'est-à-dire pour répondre à des besoins spécifiques d'éducation, et qu'elle ne procède pas d'une méconnaissance des virtualités éducatives de l'école, d'une expérience malheureuse de l'enseignement, faute de préparation suffisante ou d'organisation scolaire adaptée. Par ailleurs, l'école elle-même peut souvent devenir un centre où les non scolarisés sont accueillis, pour des cours du soir, pour des activités culturelles, pour des réunions d'amitié ou d'échange. Enfin les Frères se souviendront qu'ils ne doivent pas tout faire par eux-mêmes, mais qu'ils ont à intéresser leurs élèves et anciens élèves à certaines activités éducatives ou apostoliques (Decl 51,1-4 ; 52,4).

Tout cela peut se comprendre beaucoup mieux si on le pense à partir du contexte de la *Déclaration* que dessine Fabio Coronado dans son commentaire, que l'on trouvera ci-après en Annexe.

6.

Voilà donc un pas de plus.

Dans le monde lasallien, et dans d'autres semblables, apparaît un phénomène nouveau et hautement significatif : la diversification des modes de vie ou d'appartenance, parmi ceux qui sont engagés dans le projet. Ceci, qui en soi pourrait paraître pertinent dans un autre milieu que celui de la pédagogie, n'est cependant pas éloigné de lui, bien au contraire.

Dans le Vocabulaire Lasallien, « communauté » et « association » sont les deux pôles du système identitaire ou institutionnel. On appartient à ce lieu à l'intérieur d'un réseau de lieux comme celui-ci, qui appartiennent tous à un même projet commun. Nous connaissons ce discours et, dans cette étude, nous avons pu faire allusion l'une ou l'autre fois à sa portée dans la constitution du modèle pédagogique basé sur le local et le social.

De nos jours, cependant, se modifie la portée du premier de ces deux pôles, celui qu'on appelle communauté. C'est un fait extrêmement signi-

ficatif qui peut demeurer masquée par sa dénomination non discriminée, avec le terme association. De fait, nous appliquons ce dernier mot dans un sens qui n'est pas lasallien ou au moins ne l'est pas selon son usage aux origines. Les origines lasalliennes appliquaient « association » au fait de vivre dans un ensemble ou réseau d'écoles, comme nous l'avons rappelé plusieurs fois dans cette étude. Ce n'est pas là que surgit la nouveauté de notre époque, mais en ce que, jusqu'à maintenant, nous avons appelé « communauté ».

En effet, la communauté, jusqu'à maintenant formée d'un seul type de personnes ou d'appartenance, tend à se constituer d'une autre manière, dans laquelle ne priment déjà plus la vie matériellement en commun, ni le célibat vécu en communauté, mais la mission et la communion spirituelle entre ses différents membres. Bien sûr, ce n'est pas partout qu'on arrive à un niveau d'engagement ou d'identification suffisamment significatif, mais le chemin doit normalement permettre de terminer le parcours de l'engagement jusqu'à ses plus grandes dimensions.

Ce que cela signifie, c'est que l'âme du projet lasallien, ni aujourd'hui, ni jamais, n'a été dans l'organisation de l'efficacité, mais dans la fécondité de l'appartenance (qui a certainement besoin d'être organisée). Le défi qui nous est proposé, c'est celui de revivre l'appartenance à l'intérieur de systèmes de vie qui – tous – exigent l'un ou l'autre renoncement, car tous professent une foi en Dieu et dans les autres. Ceci nous renvoie à l'ultime dimension de l'appartenance comme lieu où naissent tous les gestes professionnels.

Il arrive que le modèle de vie religieuse apostolique, spécifiquement la vie religieuse laïque des deux sexes, est représentatif d'un état de société chrétienne dans lequel le laïc comme tel ne se conçoit pas comme engagé dans l'apostolat. C'est ainsi que cela se passait du XVI^e au XVIII^e siècle. Mais à mesure qu'avance le XIX^e siècle et les mouvements d'émancipation et de justice dans les rôles sociaux, s'accélère le progrès de toutes les sociétés ; dans les milieux sociaux apparaît également une nouvelle façon d'interpréter la relation entre l'apostolat et la consécration. Peu à peu naît le laïc chrétien, non caractérisé par le célibat consacré. Ainsi, depuis plus d'un siècle, il a appelé à la porte de l'Église, des signes d'autres façons

d'appartenance qui aujourd'hui habitent des modèles d'institutions qui ne sont plus aussi homogènes ou uniformes que précédemment, du point de vue de l'appartenance spirituelle ou des relations humaines.

C'est la nouveauté qui nous arrive. Son grand message : rappeler le sens de l'appartenance, âme de n'importe quel engagement. C'est ce que nous a rappelé, par exemple, la réflexion de Robert Berger.

7.

Que l'avenir des institutions de vie apostolique se joue dans ce cadre est aussi sans discussion. Ce que, peut-être, nous percevons clairement, c'est la racine professionnelle ou séculière de cette garantie du futur, car c'est là qu'entre notre discours pédagogique.

En effet, d'un point de vue théologique, nous sommes disposés à accepter, avec espoir et discernement, les diverses façons de vivre la consécration. Mais il n'est pas si fréquent de trouver, dans cette diversité d'appartenance, la garantie d'un succès dans le geste professionnel. Davantage même : que le succès professionnel au sens apostolique dépende de la qualité des nouvelles formes de communauté consacrée, signifie que ces formes, à leur tour, dépendent de ce succès. C'est-à-dire que si le geste professionnel ébauche de nouveaux regroupements, fraternités ou communautés lasalliennes, n'est pas important, aucune des formes qui l'ont produit ne peut survivre. C'est la loi de la vie et là se trouve l'histoire même de l'identité lasallienne pour le prouver. Notre étude a dû nous amener à nous en rendre compte.

Voilà où converge tout notre discours : **la relation entre nouvelle communauté et nouvelle pédagogie.**

On ne peut, en effet, tomber dans l'ingénuité (ou le manichéisme) de réserver au théologique ou au spirituel, le sujet de la nouvelle communauté, en lui retranchant la professionnalité, le séculier, de l'éducation. De plus, comme le montre l'expérience des origines, la communauté lasallienne commence par le travail éducatif bien fait. Ensuite, peu à peu, et dans un constant processus de rétro-alimentation, le succès professionnel

génère identification et acceptation sociales, que la foi apprend à comprendre comme le lieu où Dieu se manifeste, appelle et constitue la nouvelle Association. Finalement, fermant le cercle, la nouvelle association devient la source définitive de l'inventivité professionnelle, c'est-à-dire, le grand lieu pédagogique.

Il faut accepter le principe selon lequel les nouvelles formes institutionnelles sont précisément cela : nouvelles. Et si elles sont nouvelles, c'est qu'en partie au moins, elles sont inconnues, surprenantes, aussi énigmatiques que les paroles et les gestes de Jésus pour ses contemporains, quand ils lui demandaient comment cela pouvait être, puisque tous connaissaient ses parents, qui étaient des gens comme les autres.

Il s'agit d'accepter la nouveauté même quand elle ne le semble pas. Aussi cherche-t-on à accepter sa possibilité et non à la programmer. Car la nouveauté est libre, en tant que fille de l'Esprit et de l'Histoire. Dans le cadre de notre réflexion, la nouveauté se trouve à la racine de tout ce qui nous surprend en éducation dans cette nouvelle génération et que personne n'a programmée. La nouveauté se trouve dans le maintien de l'esprit créateur au cours de toute une génération, lorsque l'institution se maintient à mi-chemin entre le social et l'administratif, résistant au narcissisme et à la privatisation d'un côté, et au fonctionnariat et à la stabilité de l'autre.

Il existe des manifestations de tout cela dans le monde lasallien, comme dans celui de l'éducation en général.

Ce sont ceux qui recréent la Pédagogie lasallienne, en même temps qu'ils réinventent l'institution lasallienne elle-même : projets et réseaux de projets de service éducatif des pauvres, innovation dans la programmation orientée à partir du social et leur soutien, propositions d'éducation au silence intérieur et à l'engagement, élargissement des profils aussi bien dans les horaires que dans les enseignants et les élèves, systèmes de diversification du soutien économique des projets, collaboration avec d'autres réseaux éducatifs, affectation de fortes parts budgétaires pour la formation des enseignants, relations avec les administrations transnationales, schémas de projets éducatifs sur les réseaux locaux de divers projets, présence intelligente et constructive de l'économie dans les programmes scolaires, traitement du domaine de la religion dans le contexte de la nouvelle évangélisation.

Une institution telle que l'institution lasallienne, doit demeurer convaincue qu'en faisant quelque chose de cela, presque tout ou même tout cela, se constitue un projet éducatif nouveau, comme une expérience du Troisième secteur. Et il faut donc être conscient qu'on le propose déjà à l'ensemble de la société, même avant de se rendre compte de ce qui est en train d'arriver en son sein.

Aujourd'hui, en 2013, peut-être sommes-nous dans de meilleures conditions que ceux qui l'écrivirent, pour apprécier la portée prophétique de cet aspect de la *Déclaration* :

Le renouveau de l'école chrétienne appelle une révision au niveau de l'implantation et de la nature des œuvres, faute de quoi l'animation des institutions scolaires par la communauté des Frères aussi bien que la préparation de base et la formation permanente seraient rendues très difficiles.

En effet, il faut reconnaître que le poids des œuvres et le surmenage qui en résulte, entraînent fréquemment pour des jeunes une formation abrégée et tronquée ; pour des Frères en activité, l'impossibilité d'une culture approfondie et renouvelée ; pour des communautés, la difficulté du dialogue et de la réflexion ; pour certaines régions, l'insuffisante attention aux mutations et aux appels nouveaux. C'est pourquoi le Chapitre général invite les Chapitres régionaux et de District à entreprendre l'examen de la situation des œuvres et l'effort d'adaptation qui s'impose, en fonction de la finalité de l'Institut, laquelle est, non pas de tenir des écoles pour elles-mêmes, mais, par le moyen privilégié de l'école, de travailler à l'apostolat de l'éducation.

Pour opérer cette révision, on tiendra compte du fait que, de plus en plus, l'influence de l'école chrétienne sera fonction de la qualité plus que du nombre. L'objectif prioritaire que l'on se fixera ne sera donc pas le maintien des œuvres existantes, mais la constitution de communautés vivantes suffisamment pourvues en personnel qualifié pour être en mesure d'animer l'institution scolaire (Decl 49,1-3).

Attention : ces paragraphes furent obstinément oubliés par l'institution éducative lasallienne quelques mois après avoir été publiés. De cet oubli ont surgi des situations dans lesquelles la spécificité éducative lasallienne

est aujourd'hui quasi irrécupérable, et tout ce discours manque de sens. La génération qui suivit la *Déclaration* s'obstina très souvent à confondre communauté et organisation. La conséquence logique devait en être une autre confusion : celle qui va d'un modèle pédagogique propre à l'éclectisme plus ou moins opportuniste. Ensuite, il semble qu'on fasse autre chose.

8.

Disons donc finalement que la consistance de la Pédagogie lasallienne est fonction de la capacité de l'institution elle-même à recréer son espace social.

Dans les deux étapes précédentes de notre étude, nous avons pu avoir la continuité et la nouveauté qui devenaient compatibles, comme deux phases d'un même processus : l'ouverture et la consolidation des institutions sociales de la modernité. La troisième, par contre, pose des questions pédagogiques dans un autre type de société. C'est pour cela que n'existe pas la même relation entre les deux premières et la troisième.

Nous pouvons mieux apercevoir cette différence si nous nous rendons compte qu'entre les deux premières il y a continuité dans l'esprit et dans les procédés ; il y a nouveauté dans la forme des procédés. Mais la relation entre l'esprit et les procédés ne s'altère pas. En arrivant à notre époque, par contre, l'esprit peut se maintenir, mais en aucune manière les procédés, quelles que soient leurs formes.

Les procédés hérités furent conçus selon les dimensions de l'éducatif propres à la modernité ; aujourd'hui, l'éducatif se définit d'une autre manière, peut-être davantage en référence au social qu'au strict cognitif. L'éducatif s'inscrit aujourd'hui dans un monde ou dans un ensemble de sociétés dans lesquelles ont disparu des instances qui complétaient la tâche formative des nouvelles générations, en leur offrant des lieux et des institutions de référence qui rendaient plus faciles les processus d'identification. Aujourd'hui, cette situation n'existe plus ou presque plus, et cela est cause que l'on ait élargi les champs et les dimensions du processus éducatif lui-même.

C'est à cela que nous nous référons en soulignant la similitude du social aujourd'hui, qui confère à l'éducatif un profil qu'il n'eut jamais auparavant. Et c'est dans cette situation que nous pouvons affirmer que l'esprit de la pédagogie lasallienne continue d'être vivant.

Comme on aura pu le déduire, cependant, ce n'est pas une situation qui va se maintenir indéfiniment. A mesure que les sociétés prennent conscience de la nouveauté de leur structuration, elles ont besoin de trouver en leur sein des institutions capables de leur donner du sens. Si dans un bref délai, elles ne rencontrent pas cette aide dans les institutions connues, elles les abandonneront à leur propre repliement ou fausse spécialisation. Elles subsisteront peut-être, mais soigneusement dépourvues de toute capacité éducative, réduites à une fonctionnalité utilitaire ou opératoire.

Pour des institutions telles que l'institution lasallienne, nécessairement référées à un univers de transcendance au point de vue personnel, culturel et religieux, cet horizon c'est la mort. Pendant un certain temps, elle peut se maintenir, grâce à son expérience et à sa tradition. Mais, passé un délai raisonnablement court, si elle n'a pas construit des projets éducatifs selon le guide du Troisième Secteur, elle disparaîtra, faute d'autonomie pédagogique.

Le présent et le futur, c'est-à-dire la vérité et l'espérance, dépendent de la capacité de créer une pédagogie propre. C'est pourquoi nous disons que pour la Pédagogie lasallienne aussi, c'est le temps de l'Esprit.

Annexe de la Troisième partie

LA DÉCLARATION EN DIALOGUE AVEC LES PÉDAGOGIES DE SON TEMPS

Fabio Coronado fsc

Au moment du Concile Vatican II (1962-1965), l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes avait déjà développé un énorme travail éducatif pendant plus de 280 ans. Répandu dans les cinq continents, il comptait 16 000 Frères consacrés à l'éducation chrétienne de la jeunesse dans des contextes très divers. Il avait été reconnu pour sa qualité éducative et il avait également souffert des persécutions. Il comptait des saints, des bienheureux et des martyrs. Mais venaient des temps nouveaux.

En effet, le mouvement engendré par le renouveau ecclésial poussa les Frères des Écoles Chrétiennes à retourner aux sources de leur Institut, de sa spiritualité et de son travail éducatif. Réunis pour le 39^e Chapitre général, ils acceptèrent l'engagement de regarder vers le futur et ils rédigèrent la *Déclaration sur le Frère dans le monde d'aujourd'hui*.

L'objet de notre réflexion est de contextualiser la rédaction de la Déclaration dans l'ensemble du mouvement pédagogique qui avait déjà commencé au cours du XX^e siècle. Cela nous permettra de comprendre que la Pédagogie lasallienne se situe dans un vaste ensemble multi référentiel, à partir duquel il peut continuer à s'interpeller lui-même et interpellé ceux qui désirent vivre et penser l'éducation selon une perspective chrétienne, originale et associative.

Dans la décennie suivante, la communauté éducative lasallienne était soutenue par la présence de Frères organisés en communautés religieuses responsables de l'animation de centres éducatifs de tous niveaux. Ils partageaient certaines tâches avec des laïcs et accompagnaient un grand nombre de familles et d'anciens élèves dans des organisations pastorales et de soutien des écoles.

Aujourd'hui, presque cinquante ans après Vatican II, les choses ont changé. Les Frères ont diminué numériquement, mais la conception de la communauté lasallienne s'est enrichie de la présence notable de laïcs engagés dans l'animation, l'organisation et le fonctionnement des établissements lasalliens qui, non seulement n'ont pas diminué en nombre, mais qui continuent de se développer, s'occupant des nouveaux besoins que présentent les enfants et les jeunes du XX^e siècle. Aujourd'hui, nous parlons d'une communauté d'éducateurs formée de 80 000 Lasalliens – Frères et Laïcs – dans le monde entier.

En contextualisant le fait de la *Déclaration*, nous nous trouvons peut-être avec trois perceptions générationnelles de Frères :

En premier lieu, celle de tous ces Frères pour qui la *Déclaration* fut un « fait » marquant pour leur vie et pour la transformation de l'Institut dont ils avaient hérité. Ce fut l'événement le plus significatif qu'ils eurent à vivre. Sans exagérer, on peut affirmer que, pour eux, la *Déclaration* fut pour l'Institut ce que le Concile Vatican II fut pour l'Église : un événement inspirateur et générateur d'une nouvelle vie, un passage de l'Esprit dans leur existence.

En second lieu : la perception partagée par le groupe de Frères pour qui la *Déclaration* fut une référence, car ils commencèrent leur vie dans l'Institut immédiatement après Vatican II. On peut dire qu'ils furent proches d'un tel événement fondateur et partagèrent la vie des protagonistes de la Déclaration et de la rénovation personnelle et institutionnelle qu'elle provoqua.

En troisième lieu, la perception de cet événement par les nouvelles générations de Frères et de Laïcs, pour qui la *Déclaration* est un événement du passé, qu'ils considèrent comme important pour cette époque-là. Ils sont les protagonistes d'un autre monde, d'une autre vie consacrée et d'une autre manière d'éduquer, très différentes de celles des générations précédentes. C'est dans ce contexte générationnel que nous nous situons comme lasalliens – Frères et Laïcs – pour avancer ensemble à la recherche d'une fidélité créative cohérente avec une proposition pédagogique tricentenaire.

LE CONTEXTE ÉDUCATIF AU TEMPS DE LA DÉCLARATION

Bien que la *Déclaration* ne soit pas à proprement parler un traité de pédagogie, elle se constitua pour les Frères, au point de confluence de multiples dynamismes qui apparurent au cours de la première moitié du XX^e siècle, aussi bien dans le monde que dans l'Institut. La société commençait à expérimenter le début d'une époque de changements dans la culture qui, même aujourd'hui, est encore en construction¹³⁸.

La *Déclaration* s'inscrit dans une période singulière de la réflexion éducative de son temps qui proposait une transition entre l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle. Il convient de signaler d'entrée que l'éducation devrait être toujours un effort constant d'adaptation aux réalités du monde, aux nouveaux besoins de la société et aux nouvelles caractéristiques des générations d'enfants et de jeunes. Ainsi entendue, l'éducation devrait se transformer constamment. Cependant, si cela est sûr, il faut souligner aussi que les années soixante se caractérisèrent par un approfondissement radical de ce fait, presque révolutionnaire ; un processus accéléré de changement dans le domaine éducatif, semblable à ce qui arriva dans les autres aspects humains. La Déclaration ne fut pas étrangère à un tel événement singulier de l'histoire générale de l'éducation du XX^e siècle¹³⁹.

La constante confrontation entre la soi-disant éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle, au cours de tout le siècle passé, va donner naissance à de nouveaux paradigmes éducatifs. Fabra (1973) l'a bien caractérisée en affirmant que l'éducation traditionnelle se considérait à ce moment-là – et continue encore de se considérer – comme centrée sur les intérêts de la société adulte. Elle invitait les élèves à la passivité, à l'obéissance aveugle

¹³⁸ Très éclairants à ce sujet, les ouvrages de Zygmunt Bauman : *Tiempos líquidos – Vivir en una época de incertidumbre* (2007). Et de Mario Vargas Llosa : *La civilización del espectáculo* (2012).

¹³⁹ Pour élargir et approfondir la synthèse que nous présentons ci-après, on peut consulter : María Fabra (1973), *La nueva pedagogía* ; Vladimir Zapata et autres (1994), *Historia de la pedagogía* ; Moacir Gadotti (1996), *Historia de las ideas pedagógicas* ; Jaime Carbonell (2000), *Pedagogías del siglo XX* ; Jaime Jaramillo (2002), *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*, y J.Trilla (2005), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*.

et à la soumission ; elle les formait à la compétition entre eux ; essayait de leur transmettre une culture caduque et une idéologie qui développait en eux un respect démesuré de l'autorité. Face à cela, l'éducation nouvelle se présentait comme progressiste et scientifique, centrée sur l'élève et sur le milieu dans lequel il se développe, et tentait de connaître l'un et l'autre au moyen d'outils provenant de la psychologie et de la sociologie. L'éducation nouvelle essayait d'être une auto-éducation, réduisant le rôle du maître à celui de facilitateur des processus d'apprentissage en partant, non de programmes rigides, mais des intérêts manifestés librement par les élèves, ayant comme idéal l'éveil de la créativité, du sens critique, de la sociabilité et de la coopération dans une société démocratique.

De cette façon, dans la charnière historique des années soixante, peu à peu sont délaissés les principes des méthodes traditionnelles : la structure pyramidale des connaissances, qui va du simple au complexe, et qui considère que l'étudiant est incapable de comprendre la complexité ; la mémorisation, unique façon d'apprendre et dans laquelle le maître exerce un contrôle complet par le moyen des examens et la prise de leçons ; l'effort et la compétence, stimulés par des récompenses – par exemple les tableaux d'honneur et les médailles – ou les châtimens ; l'autorité absolue du maître considéré comme représentant de la société adulte.

Ainsi, les nouveaux principes pour l'apprentissage se frayent un chemin dans le quotidien éducatif : l'intérêt pour la libre initiative, le partage de la connaissance et des expériences de l'étudiant, l'autodiscipline et le travail coopératif, entre autres. Dans cette éducation progressiste, la mission de l'éducateur ne s'appuie pas sur la vérification des aptitudes, mais les crée dans chaque étudiant, essayant d'améliorer les conditions environnementales des espaces éducatifs, de leur organisation et de leurs méthodes.

La *Déclaration* est rédigée en pensant à un maître qui suggère, encourage, anime et félicite ; qui compte sur un matériel didactique moderne et attractif et qui accompagne ses élèves pour visiter des localités et des usines. Evidemment, dans l'éducation nouvelle, l'étudiant est beaucoup plus heureux.

Mais une telle transition ne pouvait se faire sans les tensions et les conflits propres à tout changement profond de paradigmes. Ceux qui vécurent un

tel moment expérimentèrent ce qui demeura comme une crise générale de l'éducation, exprimée dans le malaise des éducateurs et dans la révolte des étudiants. Les éducateurs vécurent le malaise de ne pas savoir comment former les nouvelles générations, car les pratiques éducatives que jusque-là ils avaient proposées, semblaient perdre leur valeur et bien plus, l'institution éducative était questionnée sur ses possibilités de continuer à être médiatrice du fait éducatif. À leur tour, les jeunes exprimaient leur insatisfaction devant le monde construit jusque-là par les adultes, s'en prenant, entre autres, aux structures et processus éducatifs qu'ils rejetaient comme obsolètes face à la recherche de réponses devant les problèmes du monde. Si au marasme antérieur nous ajoutons les nouveaux problèmes éducatifs qui commençaient à rendre perméables tous les milieux éducatifs, des écoles comme des universités, il était plus que normal que cela provoque le désarroi. C'était l'esprit de Mai 68...

GRANDS COURANTS PÉDAGOGIQUES DES ANNÉES SOIXANTE

Pendant la période que nous évoquons, se présentaient principalement sept grands courants pédagogiques qui agitaient la pensée et questionnaient les pratiques éducatives de ce moment-là. Ils ne sont sans doute pas les seuls, mais les plus significatifs. Disons quelque chose de chacun d'entre eux.

La pédagogie chrétienne : Si à ce moment-là les Frères se posèrent la question de l'importance de la pédagogie chrétienne, c'est parce qu'ils se proposèrent de se rapprocher de façon critique, systématique et projective, de la pratique éducative à partir de la Révélation, à partir de l'inspiration et des perspectives de l'Évangile. Ce qui signifiait faire une lecture de foi, à la suite de Jésus-Christ, sur le fait éducatif dans lequel ils étaient engagés. Cinq aspects caractérisèrent le modèle pédagogique catholique qui naquit lentement à ce moment-là : la pédagogie des valeurs, la formation intégrale de la personne, la pensée de nature sociale, la promotion de la communauté éducative et la relation éducative comprise comme un accompagnement fraternel (cf. Coronado, 2012).

Le courant anti-école : Quelques titres de livres suggestifs comme : *L'École*

est morte d'Everett Reimer ; *La Société déscolarisée* et *L'éducation sans école* d'Ivan Illich, telles sont des expressions du courant pédagogique de critique radicale de l'école, dont Illich et Reimer furent les principaux représentants. La thèse centrale selon laquelle aucun pays ne pourrait offrir à ses citoyens une éducation convenable au moyen d'une institution appelée école, du fait de l'impossibilité d'une progressive transformation de la société et de l'éducation. De telles prises de position suscitèrent en leur temps, un débat social et pédagogique international de grande envergure. Si, dans la décennie quatre-vingts, il s'agissait déjà d'une controverse dépassée, il ne faut pas méconnaître sa valeur comme aiguillon pour poser à nouveau les fonctions et les modalités de l'éducation à cette époque. Questionner l'existence de l'école comme on la connaissait à ce moment-là, comportait la contrepartie de plaider pour un nouveau système éducatif qui, comme soutenait Fabra (1973) :

... se proposait trois objectifs : a) faciliter l'accès aux sources du savoir à tous ceux qui désirent apprendre, à n'importe quel âge ; b) donner l'occasion à ceux qui le souhaitent, de faire participer les autres à leurs connaissances, de rencontrer des personnes désireuses de les acquérir (et l'inverse) ; c) et de permettre que tous ceux qui se considèrent porteurs d'idées nouvelles et veulent affronter l'opinion publique puissent s'exprimer librement à travers n'importe lequel des moyens de communication de masse.

C'est-à-dire qu'un libre accès au savoir sans médiation de l'institution appelée école et un questionnement de l'obligation d'enseignement supposait un changement culturel dans lequel les personnes retrouvent la liberté d'apprendre, d'entrer en relation avec les autres et de contribuer à l'apprentissage mutuel. Par conséquent, on comprend le côté révolutionnaire que représentait l'argument pour une époque dans laquelle on ne comptait pas sur le développement technologique d'aujourd'hui. Envisager de substituer aux systèmes scolaires – pratiquement l'unique façon d'apprendre à ce moment-là – des formes alternatives où l'individu accéderait librement à l'éducation, était tout simplement inimaginable.

La pédagogie cybernétique et de la dynamique des groupes : La cybernétique, comprise comme les interactions entre les personnes et les machines, ren-

forcera l'enseignement programmé et demandera la disparition du maître, lequel serait remplacé à l'avenir par des robots et des machines à enseigner. La dynamique de groupe, en étudiant les interactions entre le maître comme leader de la classe et le groupe-classe, donnera naissance à une gamme variée d'outils qui rompront la direction autoritaire et rigide du professeur face au groupe, pour devenir dynamiseur du réseau de sympathies et antipathies, réglant les situations d'agressivité, de compagnonnage, de cohésion et d'identification avec le leader présent dans le groupe qui étudie.

Dans ce mouvement, le maître disparaît presque dans son rôle de transmetteur de connaissances et de contrôleur des acquisitions, car maintenant priment l'auto-enseignement et l'autocontrôle. L'auto-enseignement se réalise à l'aide de machines que l'élève est libre d'utiliser selon ses désirs et ses besoins. Ainsi, celui qui désire apprendre des langues ira au laboratoire de langues. L'autocontrôle existe parce que l'élève, après avoir réalisé une série d'exercices d'apprentissage, se trouve obligé de répondre à des questions déterminées, dont les réponses, si elles sont correctes, lui donneront l'assurance qu'il a effectivement assimilé les connaissances qu'il désirait acquérir. Le centre du processus enseignement-apprentissage, c'est le groupe lui-même, avec ses dynamismes internes qui sont encouragés par un expert muni des instruments nécessaires pour dynamiser les groupes et leur faire atteindre les objectifs préalablement définis.

L'approche anti autoritaire ou non directive : Alexander S. Neill, avec *Summerhill*, proposa une école basée sur la liberté et l'auto gouvernement. Carl Rogers, avec le développement de la thérapie non directive et centrée sur le client, donna lieu à l'éducation non directive, reflétée dans ses livres : *Le processus de se convertir en personne* et *Liberté et créativité dans l'éducation*. À *Summerhill*, la liberté était essentielle ; l'assistance à la classe n'était pas obligatoire, ce qui permettait à l'étudiant de s'occuper à ce qu'il voulait, de se vêtir à sa convenance, et d'assister aux classes qui lui plaisaient. Cependant, la liberté avait ses limites qui consistaient à ne pas interférer dans le droit de l'autre à sa liberté. C'est dire qu'un élève de *Summerhill* pouvait faire ce qu'il voulait tant qu'il ne dérangeait pas les autres. Si cela se produisait, son cas était porté devant l'Assemblée de ses camarades et sanctionné pour acte anti social.

Pour Rogers, l'éducateur est un facilitateur qui recourt à des méthodes centrées sur l'élève. Il doit avoir confiance dans la relation pédagogique et créer un climat approprié pour la convivialité ; accepter le groupe et chacun de ses membres de manière inconditionnelle, grâce à une attitude empathique ; être congruent et authentique en lui-même, c'est-à-dire conscient de ses opinions personnelles, de ses idées et sentiments, de manière qu'ils lui permettent d'entrer en relation avec les autres, sans masques ni fausses apparences. Finalement, il ne doit pas juger, de telle manière que chacun des membres puisse s'exprimer librement, sans crainte d'être rejeté par les autres. De ce qui précède, on peut déduire qu'il faut renoncer à enseigner, car l'essentiel c'est d'apprendre ; il faut abolir les examens et supprimer tous les diplômes et mentions. Le processus doit partir de l'élève, car tout individu est capable de se diriger lui-même, de rencontrer dans sa propre nature son équilibre et ses valeurs.

La pédagogie d'orientation marxiste : La finalité du processus éducatif était dans le modèle de personne qu'il fallait former (la personnalité communiste) proposée directement par le cadre idéologique et politique marxiste. Dans ce cadre, en plus du principe d'une éducation générale et gratuite pour tous, on affirme aussi le principe de l'union de l'enseignement avec la production matérielle. Une éducation qui, en se basant sur la science et la technique et unie au travail productif, arrive à supprimer le traditionnel dualisme entre le travail manuel et le travail intellectuel. Elle se caractérise aussi par l'affirmation de sa position athée ou non croyante.

La pédagogie marxiste sera fondamentalement une pédagogie du travail, car elle affirme que le travail est l'instance qui forme effectivement la personne. Pour Célestin Freinet et Anton Makarenko, l'école s'organise en fonction du travail productif, et la collectivité est le moyen et la fin de l'éducation. Le principe de base est le collectif et la volonté de faire coïncider les finalités individuelles avec les finalités sociales. C'est pourquoi, la relation éducative de base n'est pas entre le maître et l'élève, mais entre celui-ci et la collectivité qui dirige la conduite de chacun de ses membres. Makarenko crée dans la cité un collectif fort, cohérent, bien organisé, avec des buts clairs et exigeants, dans lequel s'impose une discipline consciemment acceptée par tous. Freinet fera de l'école une coopérative autogérée, dont les techniques atteindront une large diffusion : le texte et le dessin

libres, le fichier scolaire, les centres d'intérêt, l'imprimerie scolaire, la coopérative scolaire, la correspondance inter écoles, l'assemblée coopérative hebdomadaire. Malgré tout le côté positif de leurs apports, on ne peut oublier qu'ils ignoraient les dimensions religieuse et spirituelle présentes dans leurs propres cultures. Leur pédagogie, indirectement, fut une pédagogie qui exila Dieu de la classe et de l'éducation.

Éducation populaire et libératrice : Dans ce qu'on appelait alors le Tiers Monde, dont la population vivait majoritairement à des niveaux de pauvreté extrême, et dont les pays étaient structurellement injustes, il ne fut pas surprenant de voir surgir la figure marquante de Paulo Freire, pédagogue brésilien, qui s'intéressa systématiquement aux problèmes éducatifs des pays sous-développés, dans lesquels la majorité de la population était analphabète. Ses ouvrages : *L'éducation comme pratique de la liberté* et *Pédagogie de l'oppressé*, condensent sa pensée. Pour lui, l'éducation est une prise de conscience critique de la réalité, de sorte qu'elle amène à agir ou à réagir de manière effective. Ainsi, une pédagogie de la libération doit être forcément pratique et déboucher sur l'action. En ce sens, l'alphabétisation et la conscientisation vont de pair : faire de l'analphabète un agent actif de son propre apprentissage et obtenir que la méthode même d'alphabétisation devienne un instrument de conscientisation sociale. Son discours théorique et sa praxis, d'une grande cohérence interne, rappellerent aux éducateurs de l'époque que l'éducation a, en elle-même, un grand pouvoir de transformation et que ses destinataires prioritaires sont les plus pauvres et les exclus de la société. Grâce à l'acte éducatif, ces pauvres et exclus peuvent arriver à être les protagonistes de leur propre développement humain et social.

Pédagogie institutionnelle : Si l'ensemble des institutions que fréquente un sujet l'éduquent dans les aspects les plus essentiels de son existence, la pédagogie doit donc centrer son intervention sur ce niveau. C'est-à-dire, essayer d'optimiser ou d'éduquer les institutions, les soumettant à l'analyse et à l'autogestion pédagogiques. Elles ne seront pas formatrices si elles-mêmes ne sont pas préalablement réformées. Il s'agit d'une proposition dont la principale prétention n'est pas d'introduire de nouvelles institutions, mais d'analyser et transformer celles qui existent et de le faire à partir de la libre participation des éduqués. L'autogestion sociale et pédago-

gique est indispensable, si nous voulons transformer profondément la société. Si la mentalité des individus qui font partie d'une institution change, à travers une éducation basée sur l'autogestion l'institution elle-même changera.

Les sept mouvements éducatifs qui précèdent agitèrent fortement les idéologies et les pratiques éducatives des années soixante. Celui qui connaît notre style de vie à ce moment-là peut facilement en déduire l'impact qu'ils eurent aussi bien dans la prise de conscience que dans l'urgence de transformer l'être et l'agir des Frères du monde entier, et indubitablement des protagonistes de la première ligne de la *Déclaration*.

INTUITIONS PÉDAGOGIQUES DE LA DÉCLARATION

Plutôt que quelques principes pédagogiques, des techniques éducatives ou une méthodologie spécifique, fruits de la créativité des Frères qui intervinrent dans la rédaction de la *Déclaration*, ce que nous pouvons trouver comme toile de fond, c'est une mise en scène de la manière dont le Fondateur et les premiers Frères réfléchirent pédagogiquement leurs expériences. Nous soulignons trois éléments essentiels:

1. Construction collective du discours pédagogique : de même que la *Conduite des Écoles* fut rédigée « après un très grand nombre de conférences avec les Frères de cet Institut les plus anciens et les plus capables de bien faire l'école », - une pratique consacrée par la tradition lasallienne à travers les siècles – ainsi la *Déclaration* fut un processus d'écriture conjointe de Frères d'une longue trajectoire et expérience de l'Institut.
2. Dialogue avec les pédagogies contemporaines : de même qu'aujourd'hui nous pouvons suivre la trace et identifier les sources dont s'inspirèrent le Fondateur et les premiers Frères, comme moyen pour enrichir le sens et les pratiques éducatives, ainsi la *Déclaration* n'est pas étrangère aux théories pédagogiques qui, à son époque, influencèrent sa vision éducative.
3. Conversation académique sur la réalité et le milieu : la *Déclaration* s'y réfère comme au fait d'être attentif aux signes des temps. Pour le Fondateur et les premiers Frères, c'était être impressionnés par la

situation d'abandon des enfants des artisans et des pauvres, condition sine qua non de toute réflexion pédagogique lasallienne.

Dans ces trois piliers, nous pourrions résumer la manière selon laquelle la pédagogie lasallienne assumait son action, y compris au temps de la *Déclaration*, et sa manière de penser l'éducation. En elle-même, elle continue d'être une réflexion qui invite à une actualisation pédagogique ici et maintenant, de l'Institut des années soixante, en essayant d'être fidèle à l'héritage laissé par le Fondateur et les premiers Frères.

REPENSER LA PÉDAGOGIE LASALLIENNE

Cinquante ans après l'événement de Vatican II, nous expérimentons tous un monde plein de nouveaux défis. Les systèmes éducatifs nationaux sont fortement affectés par les institutions supranationales qui laissent des traces, donnent le ton et accentuent l'inégalité dans le monde. De son côté, la pédagogie suit son chemin comme discours académique qui cherche son statut épistémologique propre. Plus encore, l'ensemble des diverses propositions contemporaines¹⁴⁰ dépassent la portée de la réflexion éducative lasallienne consignée dans la Déclaration.

Le XXI^e siècle nous met au défi d'être fidèlement créatifs au milieu d'un monde en conflit. Les inégalités vont en augmentant, ainsi que les besoins des enfants, des jeunes et des adultes qui souhaitent trouver des alternatives pour croître comme personnes, citoyens et enfants de Dieu. Les Lasalliens ne peuvent pas rester indifférents.

¹⁴⁰ Sur ce point, les livres suivants proposent un panorama d'ensemble : Miguel De Zubiria Samper (2005), *Enfoques pedagógicos y didácticos contemporáneos* ; Miguel Ángel Maldonado García (2002), *Pedagogías críticas : Europa, América Latina, Norteamérica*.

ÉPILOGUE

Diego Muñoz fsc

En France, à la fin du XVII^e siècle, une communauté d'hommes s'engagea pour toute la vie, de façon radicale, à travailler, du matin au soir, dans des écoles accessibles et organisées en réseau. Accessibles, car ces maîtres exigeaient seulement la présence d'un adulte responsable au moment d'admettre l'enfant dans l'école ; en réseau, car les écoles fonctionnaient selon le même schéma d'organisation des leçons, des horaires et du travail de classe. C'est dans cette communauté que naquit une façon originale, efficace et stable de vivre et de penser l'éducation. C'est la Société ou la Communauté des Frères des Écoles Chrétiennes, instituée par saint Jean-Baptiste de La Salle et qui, actuellement, continuent son œuvre éducative dans 84 pays du monde.

Au long de cet ouvrage, nous nous sommes demandé comment cette communauté a été capable de réfléchir sur son action quotidienne dans les écoles. Et nous avons vérifié que sa façon de vivre l'école et de penser l'éducation a été le fruit d'une expérience communautaire fondée sur la foi en l'appel de Dieu.

Ainsi, nous arrivons à une constatation importante : la Pédagogie lasallienne naît dans une communauté à l'identité propre, mûrit au milieu de crises et de difficultés. C'est la communauté qui dessine et avalise un style original pour répondre aux besoins éducatifs de sa société et de son temps. Très souvent limitée par sa propre manière de voir la réalité et de se voir elle-même, de croire en Dieu et de se croire fidèle au projet de Dieu même, elle affronte de nouvelles situations, parfois en s'enfermant sur elle-même, parfois en brisant les schémas et en s'affrontant au *statu quo*... Trois cents ans plus tard, la communauté lasallienne n'est plus la même, et nous continuons à nous demander ce que sont la pédagogie et l'éducation lasalliennes.

C'est pour cela que ce livre ne peut se terminer en imposant des définitions. Il a été conçu comme une réflexion partagée qui doit trouver au

sein de la communauté lasallienne actuelle son espace vital pour continuer à évoluer. Pourtant nous avons une parole d'orientation et nous avons voulu la partager au long de ces pages.

Dès le début, le livre a posé une hypothèse : la Pédagogie lasallienne est la manière de vivre l'éducation par une communauté qui a mûri son identité propre, à partir de l'expérience de Jean-Baptiste de La Salle et des premiers Frères des Écoles Chrétiennes.

Au cours du XVIII^e siècle, les Frères comprirent leur rôle comme successeurs des temps de la fondation et assurèrent la reconnaissance, par l'État et par l'Église, du réseau d'écoles qu'ils avaient développé et de leur identité dans l'Église, selon les canons de l'époque. Un demi-siècle plus tard, la Révolution Française les mit en face d'un monde qui souhaitait un changement. Et ce monde les mit au défi. Il semblait qu'ils étaient arrivés à leur perte. Mais, une fois reconnus et appelés par l'État Français, au début du XIX^e siècle, et sommés de retrouver leur identité, ils affrontèrent de nouvelles situations éducatives qui modifièrent leur façon de vivre l'école et de penser l'éducation. Ainsi, grâce au savoir accumulé de la communauté, en fidélité à leurs origines, ils essayèrent à nouveau de comprendre aussi bien leur propre identité que la réalité scolaire naissante. Avec des succès et des erreurs, ils débattirent entre la fidélité et l'attention aux nouveaux besoins. Leurs réponses éducatives furent, sans aucun doute, plus audacieuses que leurs conceptions et leurs perspectives. Ils arrivèrent ainsi à la fin du siècle.

Au début du XX^e siècle, la grande majorité des états nationaux assuraient la conduite de leur système éducatif, et les Frères des Écoles Chrétiennes furent affrontés à de nouveaux défis, dans un monde beaucoup plus complexe : guerres, idéologies, et surtout, fin de la modernité. Ainsi surgissait le vaste horizon des pédagogies et le développement des sciences de l'éducation.

Aujourd'hui, dire « Pédagogie lasallienne » implique la nécessité de regarder de manière originale la façon de vivre et de penser l'éducation chrétienne dans un contexte multiculturel et multi-religieux. Il est clair qu'elle ne peut être pensée qu'au sein d'une communauté ayant une identité

lasallienne. Identité et Pédagogie se donnent la main : l'une sans l'autre n'a pas de place dans une école d'inspiration lasallienne.

Seule une communauté d'éducateurs – qui partage une identité et un projet d'avenir – peut vivre et penser une pédagogie de manière cohérente et pertinente. C'est pourquoi, la communauté lasallienne est une communauté de foi dans laquelle les membres partagent l'expérience du passage de Dieu dans leur vie et, à partir de cette expérience – multiple, personnelle et partagée communautairement - comprennent et alimentent leur zèle pour éduquer. C'est ce qui fait que la Pédagogie lasallienne a une manière originale de s'exprimer, de se vivre, de s'assumer.

Rien de cela n'aurait de sens si l'école n'était pas au centre de nos préoccupations. C'est pour cela qu'aujourd'hui résonne encore dans nos cœurs l'invitation que La Salle adressait au Frère Robert, dans sa lettre datée du 26 février 1709 : Ayez soin que l'école aille toujours bien.

Rome, Mai 2013

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Écrits de saint Jean-Baptiste de La Salle

- De La Salle, João Batista (1988). *Meditações*. Porto Alegre: Editora La Salle.
- De La Salle, John Baptist (1988). *The Letters of John Baptist de La Salle*. Romeville, Illinois: Lasallian Publications [Translated and edited by Colman Molloy fsc & Augustine Loes].
- De La Salle, John Baptist (1990). *The Rules of Christian Decorum and Civility*. Romeville, Illinois: Lasallian Publications [Translated by Richard Arnandez. Edited Gregory Wright].
- De La Salle, John Baptist (1993). *Collection of Various Short Treatises*. Landover, Maryland: Lasallian Publications [Translated by William J. Battersby. Edited by Daniel Burke].
- De La Salle, John Baptist (1994). *Meditations by John Baptist de La Salle*. Landover, Maryland: Lasallian Publications [Translated Richard Arnandez and Augustine Loes. Edited by Augustine Loes and Francis Huether].
- De La Salle, John Baptist (1996). *The Conduct of the Christian Schools*. Landover, Maryland: Lasallian Publications [Translated by F. De La Fontanerie and Richard Arnandez. Edited with notes by William Mann].
- De La Salle, John Baptist (2002). *Rule and Foundational Documents*. Landover: Lasallian Publications [Translated and edited by Augustine Loes and Ronald Isetti].
- De La Salle, John Baptist (2004). *The Spirituality of Christian Education*. New York: Paulist Press. Edited and introduced by Carl Koch, Jeffrey Calligan and Jeffrey Gros.
- De La Salle, John Baptist (2009). *Meditations for the Time of Retreat*. Washington, D.C.: Christian Brothers Conference [Translated by Richard Arnandez].
- De La Salle, Saint Jean-Baptiste (1993). *Œuvres complètes*. Rome : Frères des Écoles Chrésiennes.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (2001). *Obras Completas de san Juan Bautista de La Salle*. Madrid: Ediciones San Pío X [Traducción de José María Valladolid fsc].
- Rodríguez Mancini, Santiago (2001) *El empleo como ministerio. Una traducción de las Meditaciones para el tiempo de retiro*. Buenos Aires: Ed. Stella.

Biographies de saint Jean-Baptiste de La Salle

- Blain, Jean-Baptiste (1961). *La vie de Monsieur Jean-Baptiste de La Salle. Instituteur*

- des Frères des Écoles chrétiennes*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Reproduction photomécanique de l'édition originale. Cahiers lasalliens 7.
- Blain, Jean-Baptiste (2000a). *The Life of John Baptist de La Salle, Founder of the Brothers of the Christian Schools. A biography in Three Books. Book One*. Landover, Maryland: Lasallian Publications, Christian Brothers Conference [Translated by Richard Arnandez and edited by Luke Salm].
- Blain, Jean-Baptiste (2000b). *The Life of John Baptist de La Salle, Founder of the Brothers of the Christian Schools. A biography in Three Books. Book Two*. Landover, Maryland: Lasallian Publications, Christian Brothers Conference [Translated by Richard Arnandez and edited by Luke Salm].
- Blain, Jean-Baptiste (2002). *The Mind and Heart of St. John Baptist de La Salle*. Landover, Maryland: Lasallian Publications, Christian Brothers Conference [Translation, Introduction and Notes by Edwin Bannon].
- Blain, Juan Bautista (2005). *Vida del Padre Juan Bautista de La Salle. Fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*. Colombia: Región Latinoamericana Lasallista [Traducción de Bernardo Montes Urrea fsc].
- Gallego, Saturnino (1986). *Vida y Pensamiento de San Juan Bautista de La Salle*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos - BAC 477. Tomo I – Biografía.
- Maillefer, François-Élie and Brother Bernard (1996). *Two Early Biographies*. Landover, Maryland: Lasallian Publications [Translations by William Quinn and edited by Paul Grass].

Études sur l'histoire et la pensée lasallienne

- Alpago, Bruno (2000). *L'Institut au service des pauvres*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Études lasalliennes 7 [Traduction F. Léon Lauraire].
- Alpago, Bruno (2000). *El Instituto al servicio educativo de los pobres*. Roma: Casa San Juan Bautista de La Salle. Estudios Lasalianos 7.
- Battersby, W. J. (1961). *History of the Institute of the Brothers of the Christian Schools in the Nineteenth Century (Part One) 1800-1850*. London: Waldegrave Publishers.
- Battersby, William (1967). *The Christian Brothers in the United States: 1900-1925*. Winona: St. Mary's College Press.
- Bédel, Henri (1997). *Initiation à l'histoire de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. XVIII^e siècle 1726-1804*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Études lasalliennes 6.
- Bédel, Henri (2003). *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes. XIX^e siècle 1805-1875*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Études lasalliennes 9.

- Bédel, Henri (2003). *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes. XIX^e – XX^e s. 1875 – 1928*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Études lasalliennes 11.
- Bédel, Henri (2007). *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes. XX^e siècle 1928-1946*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Études lasalliennes 12.
- Bédel, Henri (2008). *An Introduction to the History of the Institute of the Brothers of the Christian Schools: 19th – 20th Century (1875-1928)*. Rome: Brothers of the Christian Schools. Lasallian Studies 11 [Translated by Allen Jerzy Geppert].
- F. Frédebert-Marie (1958). *Un grand Supérieur, Le Très Honoré Frère Agathon*. Paris : Maison Générale.
- Frère Alban (1970). *Histoire de l'Institut de Frères des Écoles Chrétiennes. Expansion hors de France, de 1700 a 1966*. Rome : Éditions Générales F.S.C.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1991). *Les Temps de la « Sécularisation » 1904-1914. Notes et Réflexions*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Études lasalliennes 2.
- Gabriel, Angelus (1948). *The Christian Brothers in the United States - 1848-1948: A Century of Catholic Education*. New York: Little and Ives.
- Gil, Pedro (1999). *Trois siècles d'identité lasallienne : la relation Mission-Spiritualité au cours de l'Histoire des Frères des Écoles chrétiennes*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Études lasalliennes n° 4.
- Hengemüle, Edgard (2009). *Educar en y para la vida. Perspectiva de la identidad de la Educación Lasallista*. Bogotá: Universidad de La Salle [Traducción de Fernando Granada fsc].
- Isetti, Ronald (1979). The Latin Question: An Episode in the Americanization of the Christian Brothers. In: *An American Church: Essays on the Americanization of the Catholic Church*, 8-22.
- Isetti, Ronald (1990). The Latin Question: A Conflict in Catholic Higher Education between Jesuits and Christian Brothers. In: *Catholic Historical Review* 76, issue 3: 526.
- Lauraire, Léon (1966). *Conduite des Écoles chrétiennes*. In: *Thèmes lasalliens*. Vol.3. Rome: Frères des Écoles Chrétiennes.
- Lauraire, Léon (2001). *La Conduite, approche contextuelle*. Rome: Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Cahiers Lasalliens N°61.
- Lauraire, Léon (2006). *La Guía de las Escuelas. Enfoque pedagógico*. Roma: Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Cahiers lasalliens N°62.

- Lauraire, Léon (2011). *La Guía de las Escuelas. Aproximación comparativa*. Roma: Casa San Juan Bautista de La Salle. Cahiers lasalliens N°63.
- Marey, Patrice (s/d). Conférences aux Centre Lasallien Français. Paris: polycopié.
- Mulhern, John ed. (1967). *The Latin Question of the Brothers of the Christian Schools*. Ammendale: Baltimore District Archives.
- Poutet, Yves (1970). *Le XVII^e siècle et les origines lasalliennes*. 2 vols. Rennes: Imprimeries Réunies.
- Poutet, Yves (1979). *Les livres pédagogiques de Jean-Baptiste de La Salle*. Bordeaux: Imprimerie Taffard.
- Poutet, Yves (1988). *Jean-Baptiste de La Salle aux prises avec son temps*. Rome : Maison Jean-Baptiste de La Salle. Cahiers lasalliens N° 4.
- Poutet, Yves (1994). *Charles Démia (1637-1689). Journal de 1685-1689. Présenté, transcrit et annoté par Frère Yves Poutet*. Rome: Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Cahiers lasalliens N° 56.
- Poutet, Yves (1995). *Genèse et caractéristiques de la Pédagogie lasallienne*. Éditions Don Bosco. Collection Sciences de l'éducation.
- Poutet, Yves (1999). L'enseignement des pauvres dans la France du XVII^e siècle. In : *Originalité et influence de Saint Jean-Baptiste de La Salle*. Rome: Frères des Écoles Chrétiennes. Cahiers Lasalliens 43.
- Querrien, Anne (1975). *Pourquoi les Frères ont-ils gagné ?* Paris : CERFI.
- Rigault, Georges (1938). *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. Tome II. L'être en pleine force. Les réalisations du Frère Agathon*. Paris: Librairie Plon.
- Rigault, George (1938). *History of the Institute of the Brothers of the Christian Schools. The Era of Brother Philip and the Institute among the Nations*. Paris: Librairie Plon [Translated by Edmund Dolan, F.S.C.].
- Rigault, Georges (1942). *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. Tome IV. L'Institut restauré (1805 – 1830)*. Paris : Librairie Plon.
- Rigault, Georges (1945). *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes. Tome V. L'Ère du Frère Philippe. Le Généralat du Frère Anacleto. L'Institut en France au temps du Frère Philippe*. Paris : Librairie Plon.
- Rigault, Georges (1947). *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. Tome VI. L'Ère du Frère Philippe. L'Institut parmi les nations*. Paris : Librairie Plon.
- Rigault, Georges (1949). *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. Tome VII. La fin du XIX^e siècle. Travaux et luttes des Lasalliens en France*. Paris : Librairie Plon.

- Rigault, Georges (1951). *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. Tome VIII. La fin du XIX^e siècle. L'Institut en Europe et dans les pays de missions*. Paris : Librairie Plon.
- Rigault, Georges (1953). *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. Tome IX. La fin du XIX^e siècle. L'expansion lasallienne en Amérique de 1874 à 1904*. Paris : Librairie Plon.
- Rigault, Georges (1991). *Les temps de la « Sécularisation » 1904-1914*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Etudes Lasalliennes 1.
- Rodrigue, Jean-Guy (1988). *Contribution à l'étude des sources des Méditations sur les principales fêtes de l'année*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Cahiers Lasalliens N° 47.
- Tronchot, Robert (1973). *L'Enseignement Mutuel en France de 1815 à 1833*. Lille : Thèse de Doctorat.
- Tronchot, Robert (1992). *Les Temps de la « Sécularisation » 1904-1914. La liquidation des biens de la Congrégation des Frères des écoles chrétiennes*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Études Lasalliennes 3.

Documents de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes

- Brothers of the Christian Schools (2008). *The Rule of the Brothers of the Christian Schools*. Rome: author.
- Frère Agathon (1785). *Explication des douze vertus d'un bon Maître*. Édition princeps (AMG – CD 256).
- Frère Gabriel Marie (1909). *Manuel de Pédagogie*. Mame, Editeur à Tours et J. de Gigord à Paris.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1853). *Pensées du Vénérable de La Salle, suivies de quelques Lettres circulaires des Supérieurs de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes*. Versailles : Beau Jeune.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1883). *Annales de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes*, Tome II, chapitre XVII à XXXIII.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1897). *Notes de Pédagogie chrétienne*. Paris : Procure Général.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1901). *Éléments de Pédagogie pratique*. Paris : Procure Générale. 2 volumes.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1902). *Chapitres généraux de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes; Historique et décisions*. Paris : Maison Générale.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1903). *Conduite à l'usage des Écoles Chrétiennes*. Paris : Procure Générale.

- Frères des Écoles Chrétiennes (1903). *Directoire Pédagogique à l'usage des Écoles Chrétiennes*. Paris : Procure Générale.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1916). *Conduite à l'usage des Écoles Chrétiennes*. Paris : Procure Générale. Et Mame ; Éditeur à Tours, J. de Gigord à Paris.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1937). *La vie d'un grand Supérieur général des Frères des Écoles Chrétiennes, le Très Honoré Frère Agathon*. Rome : Maison Généralice. Bulletin des Écoles Chrétiennes.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1967). *Declaración sobre el Hermano de las Escuelas Cristianas en el mundo actual*. Roma: 39° Capítulo General.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1976). *Declaración sobre el Hermano en el mundo actual*. Bogotá: Editorial Stella.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1991). *Experiencias de alfabetización y promoción general*. Roma: Casa san Juan Bautista de La Salle. Boletín del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, n° 234.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1992). *La Enseñanza Superior en nuestro Instituto*. Roma: Casa san Juan Bautista de La Salle. Boletín del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, n° 236.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (2003). *Innovaciones educativas*. Roma: Casa san Juan Bautista de La Salle. Boletín del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, n° 248.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (2011). *Niños y jóvenes en situación de riesgo. Una respuesta lassaliana*. Roma: Casa san Juan Bautista de La Salle. Boletín del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, n°253.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (2008). *Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*. Roma: autor.
- Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (1967). *Declaração: O Irmão das Escolas Cristãs no mundo de hoje*. Roma: 39° Capítulo Geral.
- Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (1993). *Circular 435*. Roma: 42° Capítulo Geral.
- Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (1997). *Uma missão partilhada: a missão Lassalista de educação humana e cristã*. Roma: autor.
- Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (2010). *Circular 461: Associados para a Missão Lassalista... um ato de esperança*. Roma: Casa Generalicia.
- Região Latino-Americana Lassalista (2011). *PERLA: Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-americano*. Bogotá: autor.
- Rodríguez Echeverría, Álvaro (2004). *Associated with the God of the Kingdom and the Kingdom of God*. Rome: Generalate. Pastoral letter.

- Rodríguez Echeverría, Álvaro (2006). *Associados ao Deus da História: nosso itinerário formativo. Carta pastoral aos Irmãos*. Roma.
- Rodríguez Echeverría, Álvaro (2009). *Consagrados pelo Deus Trindade como comunidade de Irmãos: Mensageiros e Apóstolos enviados pela Igreja para fazer presente o Reino de Deus. Carta pastoral aos Irmãos*. Roma.
- Rodríguez Echeverría, Álvaro (2011). *Consagrados pelo Deus Trindade, como comunidade de Irmãos que submetem seu ministério ao julgamento de Deus. Carta pastoral aos Irmãos*. Roma.

Documents des Archives générales de l'Institut, Rome (AMG)

- Circulaire imprimée du Fr. Florence, Supérieur Général, 20 mai 1777. AMG – CD 260.1.3.
- Circulaire imprimée du F. Agathon, Supérieur Général, 20 février 1778. AMG – CD 260.1.9.
- Circulaires des Supérieurs Généraux de 1874 à 1923: Jean Olympe, Irlide, Joseph, Gabriel Marie, Imier de Jésus. AMG.
- Projet de Conduite par F. Agathon, manuscrit 45. Préface (AMG – BM 651.3.4).
- Registre des Chapitres Généraux de 1874 à 2007. AMG.
- Textes de *La Conduite des Écoles* de 1706 – 1838 – 1860 – 1903 et 1916. AMG – BM.

Études historiques et pédagogiques

- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Bergin, Joseph (2009). *Church, Society and Religious Change in France 1580-1730*. New Haven and London: Yale University Press.
- Bernardi, Ricardo (2006) *Sobre espejos y lámparas: implicancias de la comunicación en el proceso de subjetivación*. Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Biblioteca On Line.
- Bolton, Patricio (2006). *Educación y vulnerabilidad*. Buenos Aires: Ed. La Crujía. Ed. Stella.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* España: Akal.
- Bourdieu, P. (1997). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Bourdieu, P y Passeron J. (2001) *La reproducción*. Buenos Aires: Ed. Popular.
- Bourdieu, P y Wacquant (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

- Bourdoise, M. (1667). *L'idée d'un bon ecclésiastique ou les sentences chrétiennes et cléricales de Messire Adrien Bourdoise, d'heureuse mémoire, prêtre de la Communauté de Saint-Nicolas-du-Chardonnet*. Paris: P. de Brèche.
- Bowen, James (2001). *Historia de la Educación occidental*. 3° ed. Barcelona: Herder [Original en inglés de 1981].
- Buber, Martin (1974). *Eu e tu*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Burkeman, Oliver (2012, August). The Power of Negative Thinking; *New York Times* CLXI.
- Cambi, Franco (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Carbonell, J. (Editor). (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Editorial Cisspraxis.
- Chartier, Roger (1990). *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- Coronado, F. (2012). *Repensar la academia universitaria lasallista*. Colección Hitos 14. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Coste, Pierre (1990). *El Gran Santo del Gran Siglo. El Señor Vicente*. Salamanca: CEME.
- De Alba, Alicia (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Vecchi, Gérard (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Fabra, Luisa (1973). *La nueva pedagogía*. Barcelona: Salvat.
- Favre, Justo (1959). *Historia de la Educación*. Buenos Aires: Stella.
- Fiévet, Michel (2001). *Les enfants pauvres à l'école*. Paris : Imago.
- Finkelsztein, Diane (1994). *Monitorat : s'entraider pour réussir*. Paris : Hachette.
- Feimann, J. P. (2011). *El Flaco*. Argentina: Planeta.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogia do oprimido*. 39° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Furet, François et Ozouf, Jacques (1977). *Lire et écrire*. Paris: Minuit.
- Germain, E. (1972). *Langages de la foi à travers l'histoire*. Paris: Fayard-Mame.
- Giles, Thomas (1987). *História da Educação*. São Paulo: E. P. U.
- Giolitto, Pierre (1986). *Abécédaire et Férule. Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*. Paris: Éditions Imago.
- Grosperin, Bernard (1984). *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*. Rennes: Ouest-France.

- Gutiérrez Z., Isabel (1970). *Historia de la educación*. 3^a ed. Madrid: ITER.
- Gadamer, Hans-Georg (2004). *Verdade e método II: Complementos e índice*. 2^o ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- Gadamer, Hans-Georg (2005). *Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 7^o ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, Alicia (2004). *Pobres como siempre*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Groeschel, Benedict (2007, June/July). *The Life and Death of Religious Life*. First Things 174.
- Habermas, Jürgen (2003). *Consciência moral e agir comunicativo*. 2^o ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Hazard, Paul (1961). *La crise de la conscience européenne 1680-1715*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Henry, Michel (1996). *C'est moi la Vérité. Pour une philosophie du christianisme*. Paris : Seuil.
- Hess, Rémi et Weigand, Gabrielle (1994). *La Relation pédagogique*. Paris: Armand Colin.
- Jaeger, Werner (2001). *Paidéia: a formação do homem grego*. 4^o ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Jaramillo, J. (2002). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Ediciones UNIANDES.
- Jolibert, Bernard (1981). *L'enfance au XVII^e siècle*. Paris: Vrin.
- Johnson, Elizabeth (1994, January-February). Between the Times: Religious Life and the Postmodern Experience of God. *Review for Religious* 53, N^o 1.
- Kennedy, Eugene (1988). *Tomorrow's Catholic Yesterday's Church*. New York: Harper and Row Publishers.
- Lachiver, Marcel (1991). *Les années de misère. La famine au temps du Grand Roi 1680-1720*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Lanfrey, André (2003). *Sécularisation, Séparation et guerre scolaire. Les Catholiques français et l'école : 1901 – 1814*. Paris : CERF- Histoire.
- Lubich, Chiara (2000). *Le cri*. Montrouge : Nouvelle Cité.
- Maldonado, M. (2008). *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mayeur, Françoise (1981). *L'Histoire générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France*. Paris : Nouvelle Librairie de France. Tome III. De la Révolution à l'École républicaine.

- Mc Donough, Elizabeth (2011). *De Accommodata Renovazione: Between the Idea and the Reality*. In: Gribble, Richard (ed.): *Apostolic Religious Life in America Today: A Response to the Crisis*. Washington, D.C.: The Catholic University of America Press.
- Mead, George Herbert (1992). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Moran, Gabriel (2007). *Fashioning a People Today*. New London, CT: Twenty-Third Publications.
- Morey, Melanie and Piderit, John (2006). *Catholic Higher Education: A Culture in Crisis*. Oxford : Oxford University Press.
- Not, Louis (1991). *Enseigner et faire apprendre*. Toulouse: Privat.
- O'Malley, John (2006). Vatican II: Did Anything Happen? *Theological Studies* 67, N° 1.
- Pavcovich, Paula (2010). *Juanito Laguna va a la escuela*. Villa María: Ed. Eduvim.
- Piaget, Jean (2007). *Epistemologia genética*. 3° ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Queiruga, A. T. (2000). *Por el Dios del mundo en el mundo de Dios*. España: Sal Terrae.
- Radcliffe, Timothy, O.P. *I Call You Friend*. New York: Continuum, 2001.
- Rosenthal, Robert et Jacobson, Lenore (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.
- Sassier, Philippe (1990). *Du bon usage des pauvres. Histoire d'un thème politique XVI-XX^e siècle*. Paris: Fayard.
- Schneiders, Sandra (2009, March). There is No Going Back: U.S. Women Religious Have Given Birth to a New Form of Religious Life. In: *National Catholic Reporter* 45 (11), March 20, 2009.
- Schneiders, Sandra (2011). *Prophets in Their Own Country: Women Religious Bearing Witness to the Gospel in a Troubled Church*. Maryknoll, NY: Orbis Press.
- Six, Jean-François (1965). *Un prêtre, Antoine Chevrier, fondateur du Prado*. Paris: Seuil.
- Theological Journal of EATWOT and Ecumenical Association of Third World Theologians (2012). Toward a Post-religious Paradigm? In: *Voices*: v. 35, n. 01, p. 261-300. Retrieved from: <http://internationaltheologicalcommission.org/VOICES/VOICES-2012-1.pdf>.
- Tebar Belmonte, Lorenzo (2009). *El Profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Trilla, J. (2005). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Grao.

- Vargas, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Bogotá: Alfaguara.
- Vaz, Henrique Cláudio de Lima (1995). *Antropologia filosófica II*. 2^o ed. São Paulo: Loyola.
- Vaz, Henrique Cláudio de Lima (2001). *Antropologia filosófica I*. 6. ed. São Paulo: Loyola.
- Vincent, Pierre (1885). *Histoire de la pédagogie, suivie d'extraits pédagogiques*. Paris: Nathan.
- Zapata, V. et al. (1994). *Historia de la pedagogía*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Zundel, Maurice (1996). *Un autre regard sur l'homme*. Paris: Fayard.

Dictionnaires

- Buisson, Ferdinand (1887). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Brisebois, Raymond (s/f) : *Étude de mots du Vocabulaire Lasallien*. Éditions Région France.
- De Landsheere, Gilbert (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.
- Divers auteurs (1979). *Vocabulaire de l'Éducation*. Paris : PUF.
- Divers auteurs (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan.
- Foulquie, Paul (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF.
- Furetière, Antoine (1690). *Dictionnaire Universel*. La Haye et Rotterdam: Arnout et Reinier Leers.
- Payne, Michael (2002). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Rayez, A. et Viller, M. (1967). *Dictionnaire de Spiritualité*. Paris : Beauchesne.

Autres documents officiels

- Concílio Vaticano II (1997). *Documentos do Concílio Vaticano II*. São Paulo: Paulus.
- John Paul II (1996). *Post-Synodal Apostolic Exhortation "Vita Consecrata" of the Holy Father John Paul II to the Bishops and Clergy, Religious Orders and Congregations, Societies of Apostolic Life, Secular Institutes, and all the Faithful on the Consecrated Life and Its Mission in the Church and in the World*. Vatican City: Vatican Press.
- United Nations (n.d.). *The Universal Declaration of Humans Rights*. Retrieved from: <http://www.un.org/en/documents/udhr/>

Auteurs

Pedro M^e Gil

De Bilbao, Espagne (1943). Frère des Écoles Chrétiennes. A fait sa formation à Irún, San Asensio, Salamanque et Rome. Titulaire d'une maîtrise et du doctorat en théologie. Spécialisé en théologie de l'éducation et en histoire et théologie de la vie consacrée. Professeur émérite des universités de Salamanque et Deusto.

Diego Muñoz

De Caracas, Venezuela (1962). Frère des Écoles Chrétiennes. Il a fait sa formation à Lagos de Moreno et Caracas. Licencié en éducation, sciences biologiques. Titulaire d'un Master en recherche éducative et Docteur en éducation. Spécialisé en pédagogie politique. Il coordonne actuellement le service de recherche et des ressources lasalliennes à Rome.

Bruno Alpago

De Buenos Aires, Argentine (1938). Frère des Écoles Chrétiennes. Titulaire du certificat d'enseignement primaire et secondaire, en mathématiques, physique et chimie. Licencié en philosophie. A travaillé à la formation des Frères à la vie religieuse. Auteur du livre : l'Institut au service des pauvres (Roma, EL 4, 2000).

Edgard Hengemüle

De Santo Cristo, Brésil (1935). Frère des Écoles Chrétiennes. Études en pédagogie, histoire, catéchèse et études lasalliennes. Maîtrise en éducation. Parmi ses livres : La Salle, lecture de quelques lectures : le patron des éducateurs dans l'histoire de l'éducation et Une proposition éducative: Jean-Baptiste de La Salle. Coordinateur de la traduction des œuvres complètes de La Salle en portugais (2012).

Gerard Rummery

De Blayney, Australie (1931). Frère des Écoles Chrétiennes. Études à

Melbourne, Sydney et Londres. Docteur en éducation. A participé au programme de formation lasallienne des Frères au niveau international (CIL- Rome). Conseiller général de l'Institut (1986 – 2000). Professeur fondateur de l'Institut Lasallien Buttimer et de l'Institut Lasallien du leadership aux États-Unis.

Francis Ricousse

De Guidel, France (1946). Frère des Écoles Chrétiennes. Études et enseignement en Lettres. A travaillé à l'animation d'écoles et de Districts. Directeur fondateur du Centre des Archives Lasalliennes (District de France) à Lyon. Il est actuellement responsable des Archives centrales de l'institut à Rome.

Alain Houry

De Paris, France (1936). Frère des Écoles Chrétiennes. Études en philosophie et en théologie. Directeur des études lasalliennes à Rome (1993-2004). Auteur d'une édition électronique des Œuvres complètes de La Salle annotées. Il est actuellement archiviste au Centre des Archives lasalliennes à Lyon. Membre de la commission de recherche lasallienne du District de France.

Peter Killeen

De Buffalo, États-Unis (1972). Frère des Écoles Chrétiennes. Études en éducation et spiritualité chrétienne. Maître et directeur des vocations du District de New York. Il est actuellement étudiant en doctorat de théologie à l'Université catholique d'Amérique.

Léon Lauraire

De Chastel Nouvel, France (1931). Frère des Écoles Chrétiennes. Licencié en philosophie et sciences de l'éducation. Enseignant en France et à Madagascar jusqu'en 1970. Ensuite il a assumé des charges d'animation et de formation pédagogique dans l'Institut et dans l'enseignement catholique français. Auteur d'articles de pédagogie et de quatre études sur la Conduite des écoles dans la collection Cahiers lasalliens (61, 62, 63 y 67).

Cledes Casagrande

De Rondinha, Brésil (1978). Frère des Écoles Chrétiennes. Études en philosophie, spécialiste en éducation, politique éducative et gestion scolaire. Maître en éducation des sciences et Docteur en éducation. Auteur de livres et d'articles scientifiques dans les domaines de la théorie et philosophie de l'éducation. Il est actuellement Vice Recteur de UNILASALLE Canoas, RS, Brésil.

Robert Berger

De New York, États-Unis (1951). Frère des Écoles Chrétiennes. Études en mathématiques, théologie et pastorale éducative. Après avoir enseigné au niveau secondaire, il a continué son travail comme directeur et administrateurs au niveau universitaire à Manhattan College de New York. Fait partie du staff de l'Institut Lasallien du leadership.

Pierre Ouattara

De Toussiana, Burkina Faso (1957). Frère des Écoles Chrétiennes. Études en philosophie. Auteur de divers livres, dont : Quel chemin vers une patrie en Afrique et La culture de l'amabilité. Comment penser autrement l'éducation en Afrique ? Collaborateur de la Revue Cahier Philosophique d'Afrique. Il est actuellement membre de l'équipe d'animation du Centre International Lasallien (CIL) à Rome.

Patricio Bolton

De Santa Fe, Argentine (1971). Frère des Écoles Chrétiennes. Maître et directeur d'école primaire et professeur en sciences de l'éducation. Directeur du postulat et du noviciat du District d'Argentine – Paraguay. Animateur de programmes de formation du District et d'éducation populaire et de pédagogie critique. Coauteur de livres et auteur de différents articles dans des revues et publications.

Fabio Coronado

De Bogotá, Colombie (1960). Frère des Écoles Chrétiennes. Licencié en éducation et maître en enseignement. A fait des études du troisième cycle

en théologie spirituelle à l'Université pontificale salésienne de Rome. Il est actuellement professeur de deuxième et troisième cycle à la faculté de sciences de l'éducation et Vice Recteur académique de l'Université de La Salle de Bogotá.

Tables des matières

	Pág.
PROLOGUE	
<i>Diego Muñoz fsc</i>	5
Des abréviations utilisées dans cette œuvre	8
PREMIÈRE PARTIE	
UNE PREMIÈRE DÉFINITION	
<i>Pedro M^e Gil fsc</i>	11
Chapitre 1 - LES DESTINATAIRES	
<i>Bruno Alpago fsc</i>	21
Les artisans et les pauvres	21
Les élèves des écoles chrétiennes	26
Autres destinataires	36
Conclusion	38
Chapitre 2 - LA SALLE: INSERTION SOCIO-PROFESSIONNELLE ET FORMATION CHRÉTIENNE	
<i>Edgard Hengemüle fsc</i>	41
Responsabilité ecclésiale	42
La Salle et l'éducation au Grand siècle	43
Insertion sociale	43
Insertion professionnelle	50
Formation chrétienne	54
Conclusion	64
Chapitre 3 – LA MÉTHODOLOGIE : FACTEUR DE SUCCÈS	
<i>Léon Lauraire fsc</i>	65
Rappel du contexte historique	65
Pourquoi une méthodologie lasallienne?	67
Conséquences du Mode simultané	70
Optimiser les conditions de travail des élèves	76

Elément nécessaire de cohérence	78
Conclusion	79

Chapitre 4 - RÔLE DE LA COMMUNAUTÉ DANS LA PÉDAGOGIE LASALLIENNE

<i>Gerard Rummery fsc</i>	81
Les biographes racontent le développement de la communauté	81
Comment De La Salle soutint-il l'idée de communauté dans ses écrits ?	84
La Conduite des Écoles Chrétiennes	87
Conclusion: Comment le rôle clé de la communauté influença-t-il le développement constant de la Pédagogie lasallienne?	91

Chapitre 5 - LE MAÎTRE : UN HOMME ENTIÈREMENT ENGAGÉ

<i>Diego Muñoz fsc</i>	93
Introduction	93
Une réalité peu encourageante	94
En marche vers une réponse fidèle au projet de Dieu	97
Options qui définissent le profil du Maître formé par De La Salle	101
Conclusion	111

PREMIÈRE DÉFINITION DE LA PÉDAGOGIE LASALLIENNE

Synthèse de la première partie

<i>Pedro M^e Gil fsc</i>	113
------------------------------------	-----

DEUXIÈME PARTIE UN PROJET VIVANT

<i>Pedro M^e Gil fsc</i>	127
------------------------------------	-----

Chapitre 6 - Frère AGATHON L'EXPÉRIENCE D'UN SIÈCLE DE PÉDAGOGIE LASALLIENNE. FIDÉLITÉ ET ADAPTATION

<i>Francis Ricousse fsc</i>	135
Préparation : engagements et maturations	135
Fidélité en des temps agités - L'œuvre du Frère Agathon	137

L'œuvre scolaire	139
L'œuvre pédagogique	141
Les douze vertus d'un bon Maître	145
Autres œuvres	148

Chapitre 7 – LA CONDUITE, ENTRE TRADITION ET INNOVATION : EL COMITÉ GENERAL DE 1834

<i>Alain Houry fsc</i>	151
“Quelques fragments de vieux cahiers trouvés dans nos archives”	151
Des temps nouveaux pour l'école des Frères	152
Un Comité général pour la révision de la <i>Conduite</i>	154
Le progrès pédagogique dans la force de l'association	158
Quelques dimensions de l'éducation	164
Des limites dans l'élan spirituel	166
Conclusion	167

Chapitre 8 - LA PÉDAGOGIE LASALLIENNE ET LA QUESTION DU LATIN : QUAND LA LOI N'EST PAS ADAPTÉE À LA VIE

<i>Peter Killeen fsc</i>	169
Le latin et l'Institut du début	169
Développement d'une drame	172
Les effets de l'interdiction	180
Américanisme	181
Restauration des classiques	182
La Pédagogie lasallienne contemporaine et la question du latin	183

Chapitre 9 - LA RÉVISION DE LA CONDUITE VERS UN RÉSEAU ÉDUCATIF LASALLIEN MONDIAL

<i>León Lauraire fsc</i>	185
Trois facteurs de changement	185
Un réseau éducatif lasallien mondial	189
Fondements théoriques de l'action éducative	196
Nouvelles productions pédagogiques lasalliennes	200
Conclusion : Fin d'une époque	204

DE L'ITINÉRAIRE FONDATEUR AU SYSTÈME PÉDAGOGIQUE

Synthèse de la Deuxième partie

Pedro Ma Gil fsc 207

Annexe de la Deuxième partie

RÉPONSES ÉDUCATIVES DE L'INSTITUT : ÉLÉMENTS POUR UNE VISION PANORAMIQUE

Bruno Alpage fsc 222

XVIII^e siècle 222

XIX^e siècle 223

Formation des Maîtres 223

Ouvriers adolescents ou jeunes 225

Ouvriers adultes 226

Orphelins 227

Prisonniers 229

Sourds-muets 231

Les pensionnats 231

Enseignement moyen et supérieur 232

Enseignement technique 234

Œuvres de jeunesse 236

Enfants et jeunes en situation à risque 237

TROISIÈME PARTIE

PÉDAGOGIE LASALLIENNE AUJOURD'HUI

Pedro M^e Gil fsc 241

Chapitre 10 - LA PÉDAGOGIE LASALLIENNE EN DIALOGUE AVEC LE MONDE ACTUEL : PLURALISME, FRATERNITÉ Y TRANSCENDANCE

Cledes Casagrande fsc 251

La société actuelle et l'héritage éducatif lasallien 252

La Pédagogie lasallienne, les éducateurs lasalliens et

l'appel à la transcendance : Défis et possibilités 260

Considérations finales 267

**Chapitre 11 - DES SIÈCLES DE LOYAUTÉ ET DE FIDÉLITÉ :
POURSUITE ENGAGÉE DE LA PÉDAGOGIE LASALLIENNE
AU COURS DU XXI^e SIÈCLE**

Robert Berger fsc 269

La fraternité à travers les siècles 269

Les caractéristiques de loyauté et de fidélité 273

Fraternité et célébrations du quotidien 275

L'éducation lasallienne et la vie consacrée 277

Fraternité et Pédagogie lasallienne 281

Les dons pour la Pédagogie lasallien 284

**Chapitre 12 - LE SERVICE ÉDUCATIF LASALLIEN,
MOYEN DE QUEL SALUT AUJOURD'HUI ?**

Pierre Ouattara fsc 287

Le destinataire de la Pédagogie lasallienne, le pauvre icône de Dieu 288

Le regard de foi d'une communauté médiatrice du salut 293

Service éducatif du pauvre et esprit de pauvreté 296

École lasallienne et spiritualité de l'incarnation 298

Conclusion : Gratuité et sens du salut 301

**Chapitre 13 - UN PROGRAMME POUR APPRENDRE :
À « VIVRE BIEN », À « BIEN VIVRE », ET « LA CONVIVIALITÉ »**

Patricio Bolton fsc 305

L'école et les processus de subjectivité et de culture 307

L'école lasallienne, les sujets et la culture 309

Dynamique communautaire et défis de notre temps 312

Un programme pour bien vivre 318

Conclusion 327

PÉDAGOGIE LASALLIENNE ET COMMUNAUTÉ LASALLIENNE

Synthèse de la Troisième Partie

Pedro M^e Gil fsc 329

*Annexe de la Troisième partie***LA DÉCLARATION EN DIALOGUE AVEC
LES PÉDAGOGIES DE SON TEMPS***Fabio Coronado fsc* 351Le contexte éducatif au temps de la *Déclaration* 353

Grands courants pédagogiques des années soixante 355

Intuitions pédagogiques de la *Déclaration* 360

Repenser la Pédagogie lasallienne 361

EPILOGUE*Diego Muñoz fsc* 363