

Éducation Marianiste et Contexte

Juan de Isasa, SM



L'ÉDUCATION MARIANISTE
TRADITION ET PROJET

Auteurs

Juan de Isasa, sm

Conception graphique de la collection

Dirección de arte corporativa SM

Supervision et correction

Essodomna Maximin Magnan, sm

Toute forme de reproduction, distribution, communication publique ou transformation de cet ouvrage est formellement interdite sans l'autorisation préalable de ses titulaires, sauf exceptions prévues par la loi. Veuillez vous adresser à CEDRO (Centre Espagnol de Droits Reprographiques, www.cedro.org) au cas où vous souhaiteriez photocopier ou scanner un quelconque passage de cet ouvrage.

Éducation Marianiste et Contexte

Juan de Isasa, SM

Traduit de l'Espagnol par Michel BELLY

Volume 3



L'ÉDUCATION MARIANISTE
TRADITION ET PROJET

TABLE DES MATIERES

PRÉSENTATION

INTRODUCTION

CONTEXTE ET PARADIGME

1. OÙ ET QUAND ?
2. LE CONTEXTE
3. PARADIGME
4. LA SOCIÉTÉ DE MARIE CHANGE DE CONTEXTE
5. UN CAS DE PARADIGME DANS L'ÉDUCATION
6. LE PARADIGME D'AUJOURD'HUI
 - 6.1. Première donnée : la fameuse "globalisation" que l'on met à toutes les sauces
 - 6.3. La "technicisation" de la vie
 - 6.4. L'incertitude, une vulnérabilité
 - 6.5. La subjectivisation du moi
 - 6.6. L'identité dans la diversité

DIFFERENTS CONTEXTES

1. LE CONTEXTE SOCIAL

- 1.1. LA SOCIÉTÉ, DANGER POUR L'INDIVIDU ?
- 1.2. UNE EXPÉRIENCE ACTUELLE
- 1.3. LE MODÈLE CHRÉTIEN
- 1.4. MISE EN PRATIQUE

2. LE CONTEXTE POLITIQUE

3. LE CONTEXTE ECCLÉSIAL

- 3.1. UN PEU D'HISTOIRE
- 3.2. LE VIRAGE DE VATICAN II
- 3.3. LES CONGRÈS DU CELAM (CONSEIL ÉPISCOPAL LATINO-AMÉRICAIN)
- 3.4. QUE POUVONS-NOUS EN CONCLURE
- 3.5. LE FUTUR
 - 3.5.1. Nous vivons dans un monde de plus en plus compétitif.
 - 3.5.2. Le droit des parents dans l'éducation est un principe qui ne se discute pas.

- 3.5.3. L'école chrétienne doit définir et actualiser son modèle d'école
- 3.5.4. De nouveaux styles dans la gestion
- 3.5.5. Réseaux internationaux
- 3.5.6. Le rôle des laïcs
- 3.5.7. Retrouver nos modèles
- 3.5.8. Et malgré tout conserver l'espérance

4. LE CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

- 4.1. INTRODUCTION
- 4.2. LES DIVERS ESSAIS PÉDAGOGIQUES DES XVIII^e et XIX^e SIÈCLES EN FRANCE. LES PREMIERS MARIANISTES ET L'ENSEIGNEMENT
- 4.3. LES TEMPS ACTUELS
- 4.4. TRAITS PERMANENTS DE L'ÉDUCATION

5. LE CONTEXTE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES EN ÉDUCATION

- 5.1. LES CHANGEMENTS ET LEUR RYTHME
- 5.2. LA TECHNIQUE ET LA CULTURE
- 5.3. LES RÉSISTANCES AUX CHANGEMENTS
- 5.4. LE DÉVELOPPEMENT VERTIGINEUX DES NOUVELLES TECHNOLOGIES
- 5.5. LES NOUVELLES TECHNOLOGIES DANS LA CLASSE
- 5.6. LES RISQUES DES TIC (Techniques de l'Information et de la Communication)
- 5.7. LE NOUVEAU MODÈLE DE PROFESSEUR
- 5.8. LES POSSIBILITÉS OFFERTES AU COURS DE RELIGION ET À LA CATÉCHÈSE

6. LE CONTEXTE MARIANISTE

- 6.1. LA RÈGLE DE VIE
- 6.2. LE CONTEXTE DES COLLÈGES MARIANISTES AU LONG DE SON HISTOIRE
- 6.3. ET MAINTENANT ?

EPILOGUE

QUESTIONS POUR LA REFLEXION ET LE DEBAT

BIBLIOGRAPHIE

PRÉSENTATION

L'ouvrage que nous vous présentons aujourd'hui appartient à la collection *ÉDUCATION MARIANISTE : TRADITION ET PROJET*. Il s'agit d'une série de livres traitant de l'éducation marianiste, dans le cadre d'un projet qui a commencé à prendre forme, il y a quatre ans, sous la responsabilité de l'Assistant Général d'Instruction d'alors.

Nous, religieux marianistes, nous créons des œuvres éducatives depuis les origines de notre Institut, soit depuis près de deux siècles. Aujourd'hui encore nous consacrons la meilleure part de nos ressources humaines et matérielles à l'éducation. Les réalisations pratiques se sont toujours accompagnées d'une réflexion sur la tâche réalisée, sur les diverses façons de répondre avec un esprit créatif aux situations nouvelles ou imprévues, ainsi que sur les moyens de transmettre notre expérience et notre sagesse aux jeunes éducateurs.

De la sorte, la tradition éducative s'est peu à peu enrichie avec le temps, se nourrissant de la réflexion, de la compétence et de la créativité de tous ceux qui ont poursuivi la route tracée par l'engagement initial. Les éducateurs marianistes – au début tous des religieux, aujourd'hui quasiment tous des laïcs – ont su entrer en dialogue avec la réalité qui les entourait afin que les objectifs éducatifs puissent toujours s'incarner dans chaque situation humaine.

Les circonstances actuelles continuent à requérir notre attention. Les conditions internes à la Société de Marie et à ses établissements scolaires posent des questions nouvelles. Le développement croissant d'œuvres marianistes dans de nouveaux pays et de nouvelles cultures, et donc la nécessité de leur transmettre une pédagogie marianiste actualisée, mais également la présence majoritaire de laïcs à quasiment tous les postes de responsabilité sont des réalités qui caractérisent les chemins de l'éducation marianiste aujourd'hui.

Cela étant, l'idée est née d'entreprendre le projet de « *L'Éducation marianiste: Tradition et Projet* ». Notre volonté d'en approfondir et d'en développer le contenu quant à nos caractéristiques éducatives nous pousse à créer quelque chose de neuf. Nous y sommes incités par le désir croissant d'apprendre à connaître notre charisme, mais également par les apports récents des sciences de l'éducation. Les circonstances nouvelles dans lesquelles vivent les jeunes et les familles dans les sociétés où nous sommes présents rendent cette tâche urgente.

Les ouvrages qui forment cette collection tentent de répondre à tous ces besoins. Ils sont le résultat d'un processus d'étude, de réflexion et de dialogue et visent à offrir des orientations pour une éducation marianiste, capable d'inspirer les personnes et de transformer la société.

Ils s'adressent à plusieurs catégories d'hommes et de femmes concernés par l'éducation marianiste : aux *religieux marianistes* actuellement engagés dans l'éducation, à ceux qui s'y préparent et à ceux qui lui ont consacré toute leur vie ; aux *laïcs* qui assurent des fonctions de direction, d'animation ou d'enseignement dans un établissement marianiste, en sorte qu'ils puissent prendre en compte un projet éducatif qui donne un sens aux efforts qu'ils déploient ; aux *animateurs pastoraux et éducateurs*, afin qu'ils puissent mener à bien leur tâche en ayant pleinement conscience des principes dont s'inspirent les œuvres dans lesquelles ils travaillent ; à *tous ceux qui animent et dirigent la vie marianiste* aux divers degrés de responsabilité ; aux *pères et aux mères d'élèves* qui entrent également dans un processus de formation lorsque leurs enfants s'inscrivent dans un établissement d'éducation. Ils s'adressent également aux *anciens élèves*, à *la société* au sein de laquelle nous sommes présents ainsi qu'à tous ceux qu'intéresse l'éducation. Sans oublier les Églises locales, afin qu'elles connaissent plus en profondeur ce que les œuvres éducatives marianistes ont l'ambition de réaliser.

Enfin, nous avons eu présents à l'esprit *les enfants et les jeunes* qui étudient dans nos établissements d'éducation, et sont donc les principaux destinataires de cet effort que nous déployons.

L'objectif de l'ensemble du projet est de proposer un instrument de qualité pour promouvoir la formation, la réflexion et le dialogue dans les différents secteurs marianistes. Il peut constituer, en même temps, une référence et une source d'inspiration pour les projets éducatifs locaux. A cette fin, il contient des réflexions théoriques et débouche sur des propositions concrètes. De cette manière, les caractéristiques de l'éducation marianiste sont présentées dans une vaste étude qui se veut profonde et rigoureuse en même temps qu'accessible.

Le projet comprend plusieurs sections, chacune d'elles se développant au sein d'une publication autonome. La première, qui s'intitule *Charisme Marianiste et Mission* se propose de souligner à quel point l'engagement de la Société de Marie dans l'éducation demeure en étroite relation avec son identité propre. Dans la seconde, *Principes de l'action éducative marianiste*, nous essayons de mettre en évidence la vision de la société, du monde, de la personne que nous nous proposons de former et de l'institution dans laquelle se réalise cette tâche. Dans la troisième est abordée la question du *Contexte* dans lequel nous effectuons notre tâche éducative, les établissements marianistes devant prendre en compte, à côté des principes généraux, les besoins, les attentes et les conditions propres à chaque lieu, les progrès des sciences pédagogiques ainsi que les possibilités offertes par les nouvelles technologies. La quatrième traite de *l'Identité* de l'éducation marianiste, héritière d'une riche tradition et dont les traits caractéristiques répondent aux principes étudiés dans les sections précédentes. Dans la cinquième, qui étudie *l'Action éducative*,

il s'agit d'exposer la façon dont les principes de l'éducation marianiste s'incarnent dans des réalisations et des institutions concrètes, au sein desquelles nous nous efforçons de créer une authentique *communauté éducative*. Le sixième thème s'intitule *L'animation et la direction* des œuvres éducatives marianistes, étant donné que la réalisation des objectifs dépend, pour une bonne part, de ceux qui assument des responsabilités.

Dans la septième section, sous le titre *Nouveaux scénarios pour une nouvelle éducation* nous projetons de regrouper les contributions des pays ou des continents les plus culturellement éloignés de la sphère occidentale dans laquelle est née l'éducation marianiste, ou bien dans lesquels elle a la tradition la plus courte.

Pour mener à bien l'ensemble de ce projet, nous avons pu compter sur la collaboration d'un éventail d'auteurs de qualité. Il y a parmi eux des religieux et des laïcs, des hommes et des femmes directement engagés dans la mission éducative marianiste ou bien exerçant des responsabilités diverses dans ce domaine. S'ils partent, bien entendu, de l'expérience acquise dans leur propre espace culturel, ils ne perdent cependant jamais de vue la portée universelle de leurs réflexions.

Le livre que vous avez entre les mains est, donc, le troisième de cette collection. Il s'intitule *Éducation Marianiste et Contexte*. Les établissements marianistes se sentent partie prenante de la société, dans laquelle ils sont pleinement intégrés. À côté des principes généraux, ils doivent tenir compte des besoins,

des attentes et des conditions propres à chaque lieu. Nous allons considérer ici la nécessité exigeante de connaître les défis lancés par les contextes sociaux, culturels et ecclésiaux au milieu desquels nous œuvrons, en sorte que nous puissions proposer des alternatives valables et atteindre en chacun d'eux nos objectifs de formation. D'autre part, les établissements marianistes ne sauraient ignorer les progrès des sciences pédagogiques ni les nouvelles théories éducatives. Ils doivent rester ouverts à tous ces apports, mais en sachant différencier ce qui est valable de ce qui l'est beaucoup moins. Les nouvelles technologies de l'information, de la communication et de la connaissance, qui ont des conséquences évidentes sur les processus éducatifs, le fonctionnement et l'organisation des établissements, méritent ici une attention toute particulière.

Même si nous ne traitons pas à proprement parler de cela, nous ne pouvons d'autre part oublier que l'éducation marianiste est présente aujourd'hui dans des milieux et des cultures où la tradition et l'expérience chrétiennes sont minoritaires et vivent à côté d'autres croyances. L'étude attentive de chacun de ces contextes dans les différents lieux est fondamentale si l'on veut y établir une œuvre marianiste.

L'auteur, Juan de Isasa, est un religieux marianiste espagnol. Licencié en Sciences Physiques et en Théologie, c'est un bon connaisseur de l'éducation marianiste, domaine dans lequel il a longtemps travaillé et où il a assumé diverses responsabilités. Il a exercé les fonctions de directeur du collège Nuestra Señora del Pilar, de Madrid et a été pendant pas mal d'années

président du Groupe Editorial SM. Il est l'auteur de nombreux écrits et de conférences sur l'éducation marianiste. Nous le remercions sincèrement pour ce travail, à la fois agréable et très lucide, et pour le temps qu'il y a consacré. Nos remerciements s'adressent également à tous ceux qui ont contribué par leurs suggestions et leurs remarques à l'amélioration du texte.

L'éducation marianiste aura un avenir si nous sommes capables de répondre à tous ces changements de lieu et de temps en restant fidèles à l'intuition originelle. Bien sûr, des adaptations seront nécessaires, il faudra peut-être explorer de nouvelles voies, mais c'est ainsi que la tradition continuera à s'enrichir et notre proposition éducative à jouer un rôle important et de qualité, aujourd'hui et dans le futur. Elle pourra de cette manière donner la vie, la donner en abondance.

Essodomna Maximin Magnan, SM
Assistant Général d'Instruction
Mai 2014

INTRODUCTION

CONTEXTE ET PARADIGME

1. OÙ ET QUAND ?

Lorsque nous ouvrons un roman, le plus souvent, dès la première page, nous sommes informés du lieu et de l'époque où va se dérouler le récit.

Les derniers romans à succès publiés en espagnol ne dérogent pratiquement jamais à cette règle avec des débuts comme :

« Río de Janeiro 1816. *Pedro de Braganza y Borbón* vient d'avoir 18 ans et il est amoureux » (Javier Moro, *El imperio eres tú*, Planeta 2011).

« Barcelone décembre 1957. Cette année-là, à Noël, chaque jour se levait avec le givre et sous un ciel de plomb » (Carlos Ruiz Zafón, *El prisionero del cielo*, Planeta 2011)

Vargas Llosa, le prix Nobel de Littérature, met à peine plus de temps, presque deux pages, avant de nous donner ces mêmes coordonnées, dans son dernier roman, *El sueño del celta*:

« Depuis cette matinée grise et pluvieuse d'avril 1916 où, transi de froid, on l'arrêta au milieu de *Mc Kenna's Fort*, dans le Sud de l'Irlande... »

Mais le cas le plus connu est le début du *Quichotte*, lequel nous informe, encore qu'avec une ambigüité mesurée, sur le lieu et le temps où se déroulent les aventures de l'*hidalgo* de la Manche :

« Dans un village de la Manche, dont je ne veux point me rappeler le nom, vivait, il n'y a pas longtemps, un de ces gentilshommes qui ont lance au râtelier, bouclier à l'ancienne, roussin efflanqué et lévrier de course. »

C'est sans doute pour cela que le début d'«*Oliver Twist*», nous semble étrange, Charles Dickens se refusant à y donner les références exactes de l'époque et du lieu où se déroule l'action :

« Parmi les différents monuments publics qui sont l'orgueil d'une ville, dont par prudence je tairai le nom, et à laquelle je ne veux pas non plus donner un nom imaginaire... un jour dont il n'est pas nécessaire de préciser la date... » (*Oliver Twist*, Charles Dickens)

Nous avons besoin de nous situer dans le temps et dans l'espace pour comprendre ce que nous allons lire, ce que nous

allons vivre. Nous avons besoin de nous situer dans le lieu et le moment adéquats afin de pouvoir en tirer des conséquences précises en matière de langage, de comportement, etc. Une phrase et une action sans cadre ou mal situées dans leur temps et leur lieu manquent de sens, ou, ce qui est plus grave, risquent de nous voir leur donner un sens erroné.

2. LE CONTEXTE

Nous donnons à cette référence des noms divers. Parfois nous l'appelons «référence « ou bien espace temporel, ambiance historique ou simplement «contexte».

Le dictionnaire de l'espagnol usuel «Clave» des Editions SM propose deux acceptions pour le mot «contexte» :

« 1.- En linguistique, environnement dont dépendent le sens et la valeur d'un mot, d'une phrase ou d'un fragment de texte.

2.- *Situation ou environnement physique dans lequel on considère un fait.* »

L'exemple donné par ce dictionnaire pour expliquer le véritable sens de la première acception montre très clairement la force énorme que possède le contexte :

« Si tu ne comprends pas un mot, peut-être peux-tu déduire son sens de son contexte ».

C'est-à-dire que, outre le cadre, le contexte est également une clé pour l'interprétation.

Il convient, par conséquent, de remarquer que les mots, les concepts, les idées... changent, et parfois de façon radicale, selon le contexte dans lequel on les utilise.

On pourrait donner un nombre infini d'exemples illustrant cette affirmation. Qu'il nous suffise de penser à quel point a changé de sens, en peu de temps, dans notre langue un mot comme "*colega*".

Il serait facile de trouver des exemples du même type dans n'importe quelle langue.

Dans un livre des Editions SM, *El muchacho bien educado*, qui était utilisé dans nos collèges dans les années 40-50-60, figurent des expressions, des manières d'agir, des références familières... qui, quelques années plus tard, se trouvent être pour nous incompréhensibles tant en matière de lieu que de contexte : "*Un plato bien colmado arguye glotonería.*" [Une assiette archi-bombée est synonyme de glotonnerie]. De nos jours, les mots *colmado*, *arguye* et *glotonería* ne s'emploient pratiquement plus. Un enfant d'aujourd'hui ne comprendrait rien à cette phrase.

Ce livre - de Don Antonio Martínez, bien que sans mention d'auteur - montre bien que le contexte dans lequel sont utilisés les mots et les formes sociales, peut changer radicalement en peu d'années.

3. PARADIGME

Le concept de «paradigme» peut nous aider à mieux comprendre le sens et l'importance de ce que nous appelons «contexte». «Paradigme» a son origine dans la grammaire et la linguistique et équivaut en quelque sorte à «cadre théorique».

Thomas Kuhn donne à «paradigme» son sens contemporain, lorsqu'il l'adopte pour qualifier l'ensemble des pratiques qui définissent une discipline scientifique à une période donnée.

Dans son ouvrage intitulé «*Estructura de las revoluciones científicas*», il le définit ainsi :

«(Le paradigme est)... une constellation globale de convictions, de valeurs, de façons de procéder... partagées par les membres d'une communauté déterminée».

C'est cela que l'on entend aujourd'hui par “paradigme“. En somme, le “paradigme“ nous fournit le contexte dans lequel s'élaborent les différents modèles théoriques. Une façon de comprendre la réalité.

Les modèles paradigmatiques fournissent le “contexte“ dans lequel s'élaborent les théories ; ils présentent les lignes directrices afin que les divers cadres théoriques puissent être regroupés. Voilà pourquoi le “paradigme“ représente une façon de comprendre la réalité.

En général, et tout spécialement dans le monde des sciences, les changements de “paradigme” sont d’autant plus drastiques que les sciences semblent mûres et stables. Tout le monde connaît la phrase prononcée par lord Kelvin, en 1900 : “Il ne reste plus rien à découvrir aujourd’hui dans le champ de la physique. Tout ce dont nous avons besoin c’est de mesures de plus en plus précises. “

Cinq ans plus tard Einstein publia son travail sur la relativité restreinte. Le “paradigme” de la relativité d’Einstein réduit le “paradigme” de Newton à un cas particulier d’une théorie nouvelle, plus ample et plus générale.

“Paradigme”, est également “cosmovision”, une façon de comprendre le monde, la réalité et l’être humain. En ce sens, on peut dire que le “paradigme” est l’ensemble des expériences, des croyances et des valeurs qui affectent la façon dont un individu perçoit la réalité et la façon dont il répond à cette perception.

Il faut toujours avoir présent à l’esprit que les systèmes de pensée en vigueur dans une société reçoivent l’appui des organisations, des leaders sociaux, des éducateurs, des moyens de communication, etc., c’est-à-dire de toutes les personnes ou groupes de personnes que nous pouvons appeler des agents sociaux.

Hans Küng, dans “*El cristianismo : esencia e historia*” applique le concept de “paradigme” à l’histoire du christianisme, en

expliquant comment cette religion s'est exprimée au cours des siècles en se cristallisant dans différents "paradigmes" :

« Nous aurons l'occasion de voir l'énorme dramatisme qu'acquiert cette histoire du christianisme dans laquelle une communauté de foi, en principe petite, mais qui, ensuite, croît avec une extraordinaire rapidité, mène à bien, en répondant à de grands défis historiques mondiaux toujours nouveaux, toute une série de changements religieux fondamentaux, à plus long terme des changements révolutionnaires de "paradigme" » (p. 75 de la version espagnole).

On peut dire qu'un "paradigme" dominant se réfère à des valeurs ou à des systèmes de pensée d'une société à un moment déterminé. Ils sont partagés par la majeure partie de la société à un moment historique donné.

En résumé, il y a dans un « paradigme » une supposition implicite de ce qui peut être compris, une manière de comprendre comment peuvent s'acquérir des connaissances et un style de vie caractéristiques d'une éthique déterminée.

4. LA SOCIÉTÉ DE MARIE CHANGE DE CONTEXTE

L'histoire de la Société de Marie est, c'est vrai, courte : à peine deux siècles. Mais cela n'empêche pas qu'en deux cents ans il se soit produit des changements ; s'il est vrai que l'on ne peut pas vraiment les qualifier de changements de "paradigme"

dans toute l'extension de la définition de Kuhn, par contre, nous pouvons affirmer qu'il s'agit de changements suffisamment profonds pour que de nombreuses valeurs, méthodes et principes de la Société de Marie s'en soient vus altérés et aient rendu nécessaires qu'on les reformule à plusieurs reprises. La toute jeune Société de Marie passe, en peu d'années, de son Midi français, lieu de sa fondation, à la Franche-Comté, l'Alsace, la Suisse, puis l'Autriche, les USA et le Japon. Du côté de son engagement dans l'enseignement, elle effectue un parcours tout sauf facile de l'enseignement privé aux écoles municipales, normales, professionnelles. Tous ces changements ne purent qu'affecter la congrégation naissante, laquelle cherchait sa place dans la société et jusque dans l'Église.

Le premier changement radical de culture qu'eurent à affronter les marianistes en arrivant au Japon est, à ce sujet, très significatif. Jusque là, les différents moyens utilisés pour travailler avaient passablement d'éléments communs, et l'on peut dire que tous appartenaient à ce que l'on appelle la culture occidentale. Il leur a donc fallu apprendre à comprendre le milieu dans lequel ils étaient appelés à se mouvoir. On raconte dans les récits des religieux français arrivant au pays du soleil levant que le premier jour de classe, quand le maître ordonnait aux élèves d'entrer en classe, ils ne bougeaient pas. Le directeur de la première école marianiste au Japon, M. Heinrich, le raconte en ces termes :

«Vous aurez du mal à imaginer à quel point ces classes sont divertissantes. Ces jeunes nous arrivent sans savoir un mot de

français ou d'anglais. Pour les faire entrer la première fois dans la classe, j'ai employé le langage universel des signes. Ils semblaient me comprendre, et cependant ils restaient à la porte. Je réitérai alors mon invitation une première fois, une deuxième, et ils ne se décidèrent à entrer qu'à la troisième. Il est, en effet, de coutume au Japon de se faire prier trois fois avant d'accepter. Ensuite, après l'entrée en classe, nouvelle cérémonie : trois inclinaisons successives, à angle droit, auxquelles il faut répondre si l'on ne veut pas passer pour un mal élevé. Par des signes je leur ai demandé de s'asseoir, et à nouveau trois invitations». (La Société de Marie en Japon, J. Vernier. Chaminade Gaku-en Tokyo. 1887-1932) [retraduit à partir de l'espagnol]

Le professeur a vite appris que, dans la culture japonaise, il est de bonne éducation que l'ordre soit réitéré pour l'exécuter.

Nous nous trouvions dans un contexte différent du contexte habituel.

Avant même d'arriver au Japon, la Société de Marie avait initié ses activités aux États-Unis d'Amérique. En 1849, alors que le Fondateur vivait encore, le père Léon Meyer avait traversé l'Atlantique, inaugurant par là l'aventure américaine de la Société. Mais là-bas, le contraste culturel n'était pas aussi fort. Les États-Unis étaient un pays formé de plusieurs vagues d'immigration venues de nombreux pays d'Europe. Concrètement, la population de la région où les marianistes commencèrent à travailler était surtout d'origine allemande. Et c'est avec eux que les religieux commencèrent à travailler dans ce pays.

À la fin du XIX^e siècle, la Société s'établit également en Afrique du Nord et au Moyen Orient, exactement en Tunisie, Libye et Syrie, y fondant des œuvres marianistes. Celle de Tunis, qui existe encore, célèbre actuellement son 120^e anniversaire.

À dire vrai, le choc culturel ne fut pas très fort dans ces contrées, le travail des frères étant pratiquement circonscrit à la colonie française ou européenne (parfois maltaise), encore qu'il serait juste de dire que notre porte n'a, à aucun moment, été fermée aux élèves indigènes, d'une autre culture et d'une autre religion. Cependant, ils ne furent jamais nombreux au point de marquer le style du collègue. Au contraire, ce qu'ils recherchaient toujours, c'était la culture, la langue et l'éducation françaises.

Mais ces œuvres se trouvèrent vite en difficulté, et, après ces débuts prometteurs, moururent peu à peu.

En 1883, il y avait en Afrique du Nord 15 religieux marianistes dans plusieurs œuvres éducatives prestigieuses, et qui semblaient promises à un avenir heureux.

Même si, pour les raisons que nous avons expliquées, il n'existait pas de grandes différences culturelles, certains détails exigeaient cependant un minimum d'adaptation à la réalité. À plusieurs reprises, les religieux tentèrent d'obtenir l'autorisation de porter une redingote faite dans un tissu plus léger et de pouvoir ainsi mieux supporter la chaleur de ces latitudes. Ils ne l'obtinrent pas, comme on ne les autorisa pas à porter un chapeau de paille plutôt que le traditionnel haut de forme.

Dans les collèges que les marianistes espagnols ouvrirent au Maroc, zone sous protectorat espagnol (Tétouan, Tanger, Ksar el Kebir), même s'ils se consacraient essentiellement à la colonie espagnole et européenne qui y résidait, il y eut toujours des élèves juifs et musulmans qui avaient leurs propres cours de religion et de langue arabe. De plus, en raison des circonstances particulières qui y régnaient, ce furent les premiers collèges mixtes, de nombreuses années avant que ce type d'éducation ne soit étendu et devienne même obligatoire à bien des endroits.

L'éducation, comme n'importe quelle activité humaine, dépend, dans une certaine mesure, du contexte dans lequel elle se déroule. L'ignorer, c'est tout simplement éduquer de façon erronée. Il y a peu d'activités humaines aussi pratiques que l'éducation. On éduque pour pouvoir vivre. Plus encore, on éduque pour l'avenir où l'éduqué exercera son activité. Cela signifie que, non seulement, l'éducateur doit connaître le contexte du moment, mais qu'il doit également d'une certaine manière, savoir, ou au moins avoir l'intuition du sens dans lequel varieront les conditions qui dessinent ce que nous appelons le contexte.

Si, certes, la chose a toujours été difficile, aujourd'hui elle l'est encore davantage, les changements, s'il y en a toujours eu, se trouvant être aujourd'hui plus rapides que jamais. Qui pouvait imaginer, il y a à peine 15 ans, qu'il faudrait, dans les collèges actuels, limiter l'usage des téléphones portables que possèdent les élèves, que le collège devrait être connecté à Internet dans

beaucoup, pour ne pas dire dans presque toutes les classes, qu'il allait se produire des cas d'addiction à Internet ou aux jeux électroniques...

La façon de faire les travaux scolaires, les livres de classe, les tableaux et tout ce qui a à voir avec le processus éducatif a changé radicalement, et l'on est obligé de s'adapter en permanence.

5. UN CAS DE PARADIGME DANS L'ÉDUCATION

En 1837, la Société de Marie fait ses premiers pas. Elle compte à peine une demi-douzaine d'œuvres, et l'on cherche encore quelle caractéristique définira le nouvel institut. On achève alors la rédaction de la Règle et les frontières de la France n'ont pas encore été franchies. En 1833 la loi Guizot a libéralisé l'enseignement primaire et l'on assiste à une croissance importante du nombre des établissements, croissance qui va offrir de nouvelles possibilités de travail dans le domaine de l'éducation.

Cette même année 1837 monte sur le trône d'Angleterre la reine Victoria, laquelle va marquer toute une époque ; on peut dire qu'en plus de soixante ans de règne, elle instaure un nouveau paradigme dans l'enseignement : l'éducation victorienne. Les éléments qui composent ce modèle sont nombreux, mais nous pouvons en détacher quelques-uns.

L'Angleterre vit un grand développement économique produit par la victoire sur Napoléon et la domination des mers, qui va

de pair avec la domination du commerce. L'Empire britannique se consolide, donnant à ce peuple une supposée supériorité morale, économique et sociale qui en fait un modèle sur de nombreux points pour le reste de l'Europe. L'éducation se fonde sur ces suppositions, et elle s'accompagne d'une morale puritaine rigide appliquée au pied de la lettre, au moins extérieurement, même s'il arrive qu'une autre morale soit vécue parallèlement, dans le secret, morale cachée aux yeux de la société et permettant ou tolérant des comportements durement condamnés en public. C'est ainsi que se construit l'«éducation victorienne».

6. LE PARADIGME D'AUJOURD'HUI

Il y a, sans aucun doute, aujourd'hui un «paradigme» éducatif dont il nous faut connaître, au moins, les principales données.

Il existe de nombreuses études sur ce thème, et nous ne nous arrêterons que sur trois aspects que l'on retrouve dans tous les modèles d'éducation actuels.

6.1. Première donnée : la fameuse «globalisation» que l'on met à toutes les sauces

Bien que le mot lui-même ne fasse pas l'unanimité, nous avons tous une idée de ce que nous entendons par là, étant donné que nous en sentons les effets dans les plus petits détails de la vie quotidienne.

Il y a des gens qui défendent le terme de «mondialisation», étant donné que globalisation ne signifie pas toujours que le phénomène ait une extension mondiale. Malgré toutes ces réticences, c'est «globalisation» qui s'est finalement imposé.

Pour le dictionnaire de la *Real Academia*, globalisation signifie «Tendance des marchés et des entreprises à s'étendre, jusqu'à atteindre une dimension mondiale, qui dépasse les frontières nationales.»

Déjà, en 1961, Mc Luhan parlait de «village global», mais c'est surtout la fin de la guerre froide, la chute du mur de Berlin et celle du rideau de fer qui ont contribué à dessiner les contours de ce que nous appelons la globalisation.

Certes, ce n'est pas la première fois que le monde est «globalisé». A l'époque d'Alexandre le Grand, le monde connu était hellénisé. Dans tout le Bassin méditerranéen, la langue, les mœurs, la culture en général étaient grecques. Certains résistèrent, en particulier dans le peuple d'Israël, mais la vision grecque du monde finit par s'imposer et l'Écriture Sainte fut traduite de l'hébreu en grec.

Nous avons conscience d'appartenir à un monde dont les frontières sont faciles à franchir, si encore elles existent. Les Européens circulent sur leur continent sans avoir besoin de passeport. Dans beaucoup de pays on se sert de la même monnaie. Leurs économies ont toutes les mêmes problèmes.

Partout dans le monde on écoute les mêmes musiques à la mode, et, dans la façon de s'habiller et de se comporter, les modes s'imposent quel que soit le lieu.

Malgré tout, pour qu'un élément culturel aide le consommateur à se socialiser correctement, il faut qu'il puisse être choisi, reçu et élaboré comme lui appartenant en propre. Dans le cas contraire, cet élément ne fera que susciter une consommation passive. La culture des autres ne nous enrichit que dans la mesure où nous l'intégrons et pas seulement parce que nous la consommons.

Pour toutes ces raisons, la globalisation, essentiellement dans son aspect culturel, est un processus dynamique, qui jamais ne se referme.

Un jeune américain, Bill Gates, a réussi ce après quoi a couru l'humanité pendant des siècles : lui donner un langage commun. Nous pouvons manier un ordinateur quel que soit le pays où nous nous trouvons. Avec lui, nous parlons tous le même langage et n'avons pas besoin de traducteur.

6.2. Seconde donnée : l'abondance et la facilité des communications et de l'information

Il est aujourd'hui très simple, et même gratuit la plupart du temps, d'avoir accès à tout type d'information.

Cela est excessivement positif, à condition d'être capable de sélectionner, de filtrer et de choisir la partie de l'information

disponible à l'instant T et utile pour ce que nous cherchons à faire. Dans le cas contraire, un excès d'information peut être contre-productif et nous embrouiller plus que nous aider.

Le téléphone mobile est aujourd'hui un outil que les enfants utilisent dès leur plus jeune âge. L'accès à tous types d'information est ouvert à tous, et seules quelques dictatures imposent des restrictions pour accéder à l'immense quantité d'information disponible. Si, autrefois, il fallait apprendre à rechercher l'information, aujourd'hui on a surtout besoin d'apprendre à la classer et à l'évaluer. Non seulement il est facile de communiquer, mais nous avons même l'impression d'être en communication permanente.

En outre - et il ne s'agit pas là d'une caractéristique positive - il s'est créé l'idée selon laquelle tout accès à l'information doit être gratuit ; le résultat c'est que les droits des créateurs sont difficilement respectés.

6.3. La «technicisation» de la vie

Même si nous ne les comprenons pas bien, pas même superficiellement, nous nous servons de plus en plus d'instruments techniques, qui sont parfois d'une grande complexité. Nous sommes à peine capables d'utiliser une petite partie de leurs fonctions, laissant en jachère la majeure partie des possibilités qu'ils nous offrent.

Curieusement, cette énorme technicisation partage l'espace vital de bien des gens avec le retour de la divination, de l'éso-

térisme, du mystère. Cela est peut-être dû au fait que la technique ne comble pas toutes les angoisses de la personne, ce qui la conduit à se partager avec un apparent naturel entre le maniement d'Internet et la lecture convaincue des horoscopes.

A ces trois caractéristiques de notre paradigme actuel, nous pouvons en ajouter trois autres, plus intérieures et qui définissent tout spécialement la façon d'être des jeunes d'aujourd'hui. Javier Cortés nous les donne dans "*Educación para evangelizar, raíces para la esperanza*" (Foro SM n° 5. Province d'Espagne).

6.4. L'incertitude, une vulnérabilité

L'expérience de l'incertitude a toujours accompagné l'évolution de l'humanité et ses différentes manifestations culturelles. Cependant cette incertitude était très souvent vécue dans un contexte de visions du monde bien déterminées, qui donnaient aux personnes et aux peuples la possibilité de construire leurs propres récits chargés de sens, et, par conséquent identitaires. C'est la fonction qu'a exercée de façon prépondérante la religion pendant de nombreux siècles. Plus tard arriva la Modernité, laquelle construisit elle-même un nouveau récit qui servit de guide devant l'incertitude et proposa des scénarios pour agir en privé ou dans la société, scénarios essentiellement fondés sur l'idée-clef de progrès universel. Ce nouveau paradigme moderne, dans ses versions diverses et variées, s'il a brisé le rôle prédominant de la religion comme référence devant l'incertitude, s'est vu à son tour écarté, dans la seconde

moitié du XX^e siècle, en raison de nombreux facteurs, en particulier le constat des horreurs que l'humanité était capable de commettre. On avait, pendant longtemps, pensé et agi en partant du paradigme d'un progrès sans limites, plaçant notre confiance dans les capacités de la raison humaine.

Si nous observons la nature elle-même, dans toute l'histoire de son évolution, nous voyons que, face à l'incertitude, elle a développé trois mécanismes de réponse. Le premier met en acte la matière inerte : la résistance. La façon avec laquelle la pierre tente de survivre aux changements imprévisibles de l'environnement n'est autre que la résistance ayant confiance dans la force de sa propre matière. Le second est représenté par les êtres vivants. Ceux-ci, à la différence de la matière inerte, disposent d'une plus grande flexibilité qui se traduit par l'adaptation et l'évolution. Mais il existe un troisième groupe en interaction avec l'incertitude : celui des êtres cultivés, l'humanité elle-même avec toute sa puissance créatrice de culture. Dans ce dernier cas, le mécanisme de réussite qui s'est peu à peu renforcé en se confrontant à l'incertitude de l'environnement connaît trois moments : connaissance, projet et anticipation. L'intersubjectivité nous donne une connaissance qui se cristallise dans un projet, lequel, à son tour, nous permet de prendre l'initiative face à l'environnement. Voilà comment l'humanité a peu à peu généré une réponse dans laquelle se trouvent accumulés de multiples éléments culturels disponibles aujourd'hui, pour les hommes et les femmes de notre temps.

Ce petit rappel de l'évolution de la nature ainsi que de celle de l'humanité peut être de grande utilité pour notre réflexion. Toute tentative de résistance nous met au niveau de la matière inerte, et ne peut déboucher que sur sa déformation et sa disparition. L'adaptation et l'évolution pourraient nous permettre de nous maintenir plus longtemps, mais c'est toujours l'environnement qui écrira le scénario, et, à la fin, nous ne serions plus que le résultat mimétique des circonstances extérieures. Je pense que l'on reconnaîtra sans peine ces deux typologies dans certains échecs de l'école catholique, même si certains établissements ne savent plus où mettre les élèves.

Il nous reste à approfondir cette piste des êtres cultivés. Curieusement, la possibilité de dépasser avec succès l'incertitude est directement proportionnelle à l'indépendance que l'on a vis-à-vis de ce même environnement. De l'adaptation à l'indépendance, on progresse dans l'incertitude si l'on gagne de l'indépendance par rapport à ce qui nous entoure. L'application de ce principe de l'évolution naturelle à l'espace éducatif qui nous occupe prend une importance considérable : ce n'est qu'en partant d'un projet culturel profond, résultant d'une connaissance purifiée au filtre de la sagesse de l'humanité, que nous serons capables d'affronter avec succès l'incertitude. La question est donc posée à chacun d'entre nous et à chacune de nos institutions, il s'agit de la qualité et de la force de notre projet.

Partant de cette perspective, nous pourrions comprendre également le passage de l'incertitude à la vulnérabilité. Dans la

mesure où les projets s'effacent ou se subjectivisent, comme nous le verrons un peu plus loin, ou simplement disparaissent, l'incertitude, réalité obstinément pérenne et constante, devient peur, crainte ou indigence, et débouche sur l'expérience vitale d'êtres vulnérables.

6.5. La subjectivisation du moi

Depuis que G. Lipovetsky a entamé, dans les années 1980, sa réflexion sur ce que l'on appelle la seconde révolution individuelle de la modernité, les années écoulées depuis n'ont fait qu'approfondir ce phénomène. La culture s'est avancée d'un pas décidé sur cette route, la réflexion également, sur ce processus dont personne ne doute plus désormais. Le je, dans sa quête d'une consistance, emprunte le chemin de l'individualisation, c'est-à-dire qu'il se détache des modèles et des sécurités traditionnels, des contrôles exercés par autrui, des lois morales générales, et assume comme tâche personnelle et intransférable sa propre construction, prenant le je comme point de référence et critère ultime de décision. C'est comme si le désir le plus fort se concentrait sur la reconnaissance des individus comme porteurs en soi de tous les droits qui doivent être reconnus et respectés, en marge de tout ce qui est généré par les institutions. Ce processus peut être rapproché d'autres réalités non moins significatives qui ont à voir avec la désaffection générale envers les traditions et les institutions.

Il n'est pas besoin d'approfondir davantage cette réalité patente dans notre culture pour nous rendre compte de l'importance

énorme qu'elle a en matière d'éducation. D'une part, elle change radicalement la perspective de nos élèves : l'objectif n'est plus l'intégration dans des structures de sens plus ou moins sociales, mais la construction personnelle du je. En même temps, cette même réalité ouvre à l'éducation tout un monde de réalités qui doivent être éduquées de manière explicite et sont en rapport avec l'intériorité, la vie affective, l'expérience de soi, etc. Pensez, par exemple, à la récente explosion déclenchée autour de l'intelligence spirituelle. Ainsi donc, comme dans tout phénomène humain, nous nous trouvons ici également devant une réalité qui ouvre de nouvelles possibilités pour l'action éducative.

6.6. L'identité dans la diversité

Toute éducation doit mener à bien la tâche de construire l'identité des personnes. Pendant longtemps, la construction de l'identité s'est appuyée sur deux grands piliers : l'identification à des manières déterminées d'être une personne, à travers divers témoignages, et l'intégration dans des communautés ou des groupes de sens à des degrés divers d'institutionnalisation. Comme l'affirme Lluís Duch, l'identité croissait dans l'interaction de la personne avec les différentes structures d'accueil qui accompagnaient l'«*in-fans*» (celui qui ne parle pas encore) jusqu'à ce qu'il émerge comme personne, capable de se désigner elle-même par un mot d'identité. Ces structures d'accueil (la co-descendance, la co-résidence et la co-transcendance) sont entrées en crise, et aujourd'hui, comme l'affirme Javier Elzo, nous sommes passés d'un paradigme

de construction de l'identité fondé sur l'identification, à un autre dont la clé est la construction de l'identité au moyen de l'expérimentation, de l'identité par imitation et identification à l'identité par expérimentation. En effet, le juge suprême c'est celui qui établit la validité des offres de sens et décide de sa configuration finale dans le je subjectivé.

Ce processus de construction identitaire rencontre, en outre, un phénomène en développement croissant, également fruit de cette globalisation culturelle qui se fonde sur les nouvelles opportunités offertes par la technologie. Il s'agit de l'expérience intense que nous faisons de la diversité. Ce n'est pas que la diversité n'existait pas auparavant, elle est simplement plus proche aujourd'hui. Il y a des gens de religion musulmane depuis des siècles, mais il se trouve qu'aujourd'hui, en Espagne, les mosquées n'appartiennent pas simplement à l'Histoire, elles sont installées dans nos villages et dans nos villes.

Cette présence toute proche de la différence, du large éventail des possibilités de sens, unie au processus antérieur, fait que la transmission - en éducation - de l'identité chrétienne comme forme de construction du je individuel et social est un peu plus difficile. Construire et garder solidement des identités, dans un tel contexte, est une tâche ardue.

Pour conclure cette première approche du contexte, je voudrais souligner un fait qui, de mon point de vue, est crucial pour relever le défi que constitue notre éducation chrétienne. Les analyses précédentes montrent très clairement que la clé de la

situation que nous vivons est culturelle. En affirmant cela, je ne veux pas dire que les éléments structurels de notre monde ne jouent aucun rôle à ce sujet, simplement je crois que ces temps où les phénomènes socioculturels étaient interprétés à partir de schémas de structures et de superstructures, sont révolus. D'une autre manière, le déterminisme des structures économiques se situe moins dans la configuration des classes sociales que dans le fait que le système économique lui-même soit devenu l'agent culturel par excellence. Le capitalisme, comme l'a très bien dit Vicente Verdù, a abandonné, il y a un certain temps déjà, sa version «capitalisme de production» pour passer au «capitalisme de séduction», dont le levier le plus important consiste à déterminer, de façon intéressée, les choix prétendument autonomes des consommateurs, envahissant ainsi l'espace du sens qu'ils ont de leur propre vie.

Cette relation intense entre la culture et les possibilités de construction du sens de la vie a été signalée par plusieurs auteurs, parmi lesquels Jean Baudrillard.

Ces caractéristiques de la société actuelle, tant dans sa dimension sociale que dans sa dimension plus personnelle, seront encore présentes, d'une manière ou d'une autre, dans les réflexions que nous allons conduire maintenant sur les différents contextes d'éducation. Effectivement, nous ne saurions nous passer d'elles au moment d'accomplir notre travail et notre mission.

DIFFÉRENTS CONTEXTES

1. LE CONTEXTE SOCIAL

1.1. LA SOCIÉTÉ, DANGER POUR L'INDIVIDU ?

Le débat sur l'influence de la société dans l'éducation dure depuis très longtemps. Depuis qu'Aristote a défini l'homme comme un animal politique, c'est-à-dire vivant dans la *polis*, la cité, il est clair que la société est en relation avec l'individu, qu'elle le modèle d'une certaine façon, qu'elle est davantage que le simple cadre de référence dans lequel il développe sa vie.

Cependant, nombreuses ont été les tentatives de traiter le sujet de l'éducation comme une question uniquement individuelle, sans influence de la société ou avec une influence négative.

Les Robinson, les Emile, les Tarzan ; Les Hommes Loups... ont proliféré, cherchant des formules ou des explications individuelles au processus éducatif.

En 1719 est publié «*Robinson Cruséo*», le livre anglais le plus édité et le plus lu après la Bible. Sa diffusion fut, dès le début, énorme, et même si on l'a rangé dans la littérature enfantine, son auteur, Daniel Defoe ne pensait pas spécialement aux enfants lorsqu'il écrivit ce roman.

En réalité, il semble que, tout en partant des faits réels de quelques naufrages, le livre soit comme un chant du colonialisme et du puritanisme qui régnaient en Angleterre à cette époque-là. Le gentleman anglais, héros de ce roman réussit à survivre, en dépit de la nature qui se déchaîne à plusieurs reprises. Robinson appartient à une classe supérieure, capable d'éduquer des gens d'autres races inférieures et de leur transmettre son style de vie et ses valeurs.

Dans la même perspective, nous trouvons également *Tarzan* (1912), aristocrate anglais (lord Greystoke) abandonné en pleine jungle, ou Mowgli, lequel, d'une certaine façon, reprend le thème des fondateurs de Rome: Romulus et Remus, allaités et éduqués par une louve.

Le cas le plus connu est certainement l'*Émile* de Rousseau, étant donné que dans ce cas l'auteur tente de faire une véritable théorie de l'éducation qui a toujours eu une grande influence sur les théoriciens de cette même éducation. Le titre le dit clairement : «*Émile ou de l'éducation*» (1762).

La grande question que se pose Rousseau est la suivante : comment l'homme peut-il rester bon dans une société corrompue.

Œuvre du Créateur, l'homme ne peut qu'être bon à la naissance. C'est la société qui le corrompt.

Le livre fut interdit et brûlé à Paris et à Genève et ses idées servirent de référence au système éducatif qui vit le jour à la Révolution française. Divisé en cinq parties, correspondant aux différents stades de l'évolution de la personne, le texte à la fois le plus connu et le plus attaqué est la «*Profession de foi du vicaire savoyard*», dans lequel Rousseau plaide pour une religion naturelle qui n'a nul besoin de Révélation divine.

Ces différents exemples sont autant de tentatives pour éluder l'influence de la société.

1.2. UNE EXPÉRIENCE ACTUELLE

Beaucoup de ces idées ont une forte composante utopique. Les sociétés modernes cherchent à développer une éducation étendue à tous, offrant donc des possibilités à toute personne, en évitant les différences d'origine des élèves. L'expérience de «*Summerhill*», école créée en 1921 à Dresde, puis transportée en Angleterre en 1923, et qui prit le nom du lieu où elle s'était installée, est très significative sur ce point. La devise de cette expérience éducative est "Do as you please" ("*Fais ce que tu voudras*").

L'école commença avec 5 élèves, elle en compte actuellement 75, âgés de 5 à 18 ans.

«Le rôle de l'élève, c'est de vivre sa propre vie – et non celle qu'envisagent ses parents anxieux, ni celle que proposent les éducateurs comme étant la meilleure.» (A.S. Neil, fondateur de Summerhill)

Neil refuse que les épreuves et les examens rythment l'éducation. Le rythme, c'est l'élève qui le donne. Le rôle de l'éducateur dépend, en quelque sorte, de la volonté de l'élève, pas du tout de celle des parents. L'éducateur devient une sorte d'instrument entre les mains de l'éduqué.

Il semble difficile, après un processus aussi subjectif, d'intégrer, sans plus, la vie sociale, car elle pose des règles, exige des conditions et comporte des engagements.

Cette expérience et d'autres semblables possèdent des intuitions et des valeurs intéressantes, mais, dans la pratique, elles posent des problèmes ; la meilleure preuve, c'est que cette école n'a jamais dépassé la centaine d'élèves, sans compter le prix que peut coûter un système éducatif «à la carte», dans lequel chacun s'organise comme il veut et suit son propre rythme.

1.3. LE MODÈLE CHRÉTIEN

La vision chrétienne diffère sensiblement de ce que nous venons d'exposer.

Pour le chrétien, l'homme est, avant tout, image de Dieu. Une image certes parfois déformée, mais toujours une image.

En partant de cette conviction, l'homme est un être qui peut s'améliorer, qui peut se relever lorsqu'il tombe et, en définitive, il peut toujours compter sur l'aide de ce même Dieu.

L'homme a quelque chose de contradictoire, de complexe, qui fait qu'il est toujours dans un processus de changement et avec la possibilité de s'améliorer. Nous ne sommes jamais satisfaits du point où nous nous trouvons, et aspirons toujours à davantage. Nous aimons notre société, mais nous voulons la changer.

Dès les débuts du christianisme cet «être dans le monde», tout en aspirant à être ailleurs, fut une des caractéristiques de ceux qui suivaient Jésus.

En réalité nous voulons faire de la société le Royaume que Jésus annonce, tout en sachant qu'il s'agit d'un idéal auquel nous ne parviendrons jamais, mais auquel nous aspirons toujours.

Lorsque nous nous posons la question du modèle éducatif, ces idées jouent un rôle fondamental. Nous voulons améliorer la société, la rendre plus humaine et participer de tous nos efforts à cette transformation.

Voilà pourquoi l'éducateur chrétien éduque surtout à des valeurs, à ces valeurs de l'Évangile, facilement partagées même par ceux qui ne croient pas, qui structurent ce que Jésus appelle le Royaume : l'honnêteté, l'accueil, le pardon, la recherche de la paix, la fraternité...

L'article premier de la Déclaration des Droits de l'Homme des Nations Unies de 1948 affirme que «tous les hommes naissent libres et égaux en dignité et en droit, et, comme ils sont dotés de raison et de conscience, ils doivent se comporter fraternellement les uns avec les autres.»

De son côté, la Règle de Vie Marianiste déclare :

«Quoique nous fassions, nous le faisons au nom de Jésus, annonçant à tous les hommes que le Christ est Sauveur et que le monde entier est appelé à devenir son Royaume» (art. 64 de la Règle de Vie marianiste)

Un peu plus loin, nous trouvons cet autre article :

«D'autres travaillent principalement dans le domaine de l'éducation et de la culture ; ils montrent que l'homme n'atteint sa plénitude que s'il répond au projet de Dieu sur lui» (art. 69 de la Règle de Vie marianiste).

L'éducateur chrétien, même en restant réaliste, doit faire une place importante à l'utopie et à l'anticonformisme. En d'autres termes, il doit être un peu prophète pour dénoncer les injustices et annoncer l'avenir.

1.4. MISE EN PRATIQUE

Après tout ce que nous venons d'exposer, il ne semble pas possible de poser le problème de l'éducation en marge de la

société et sans tenir compte de son influence. Malgré tout, oui, l'éducation a quelque chose de contre-culturel. Il s'agit, en définitive, de préparer l'élève à améliorer cette réalité dans laquelle il vit en ce moment, ce qui supposera de changer un certain nombre de choses.

Il y a, dans notre monde, beaucoup de types de société. En partant de la nôtre, de celle de chacun de nous, nous risquons toujours de penser qu'elles sont toutes pareilles, et même que la nôtre est la meilleure. Vivre en société n'implique pas d'être a-critique avec elle ; au contraire. C'est en nous engageant dans la société que nous en découvrons le mieux les défauts et que nous avons le plus droit à la dénoncer. Et n'oublions pas que c'est pour l'avenir que l'on éduque.

Dans beaucoup de cas, pour nous éducateurs chrétiens, c'est l'Évangile lui-même qui nous pousse vers une certaine contre-culture qui n'accepte pas tous les présupposés que la société dans laquelle nous vivons prétend nous imposer. Certes, il faut savoir regarder les signes des temps. Mais il faut discerner dans ces signes quels sont ceux qui doivent rester et progresser, et quels sont ceux qui doivent disparaître parce qu'ils rapetissent l'homme, le dégradent ou simplement ne le font pas grandir.

Émettre des jugements de valeur est toujours difficile, mais nous ne pouvons éviter de comparer avec l'évangile les valeurs que chaque société préconise et encourage. Il faut donc effectuer un travail de discernement vis-à-vis de l'influence qu'exerce la société sur le fait d'éduquer. Ce discernement

s'exprime dans le credo de l'établissement ou dans les programmes éducatifs élaborés par les Institutions, et, dans notre cas par La Société de Marie. Mais son application concrète reste entre les mains du maître ; c'est lui qui l'applique et le prend à sa charge.

Écoutons Daniel Pennac :

«Le grand «prof» doit incarner devant ses élèves l'amour de son métier, la passion de ce qu'il enseigne, le dévouement aux élèves et le sens du leader. On a toujours eu intérêt à se former en s'opposant aux modes, à l'esprit du lieu, par contre on souhaite se développer à l'ombre, ou mieux à la clarté d'un maître, que l'on juge exemplaire»¹

Dans certains pays, c'est la liberté qui oppose le pouvoir au style chrétien ; dans d'autres, la place et le rôle de la femme dans la société... Aujourd'hui, il n'y a plus d'affrontement entre science et religion, dans les domaines de la création, de l'origine de l'homme... comme au XVII^e siècle, lorsque l'héliocentrisme défendu par Galilée était condamné par l'Église. Dans les collèges jésuites de l'époque, on présentait cette théorie comme «probable», évitant ainsi de tomber dans le soupçon d'hérésie : «Il était probable, seulement probable, que la terre tourne autour du soleil».

¹ Citation approximative, tirée de «*Chagrin d'école*». (Retraduite à partir de l'espagnol).

Aujourd'hui c'est autour de la vie que s'affrontent la science et la foi : avortement, euthanasie, recherche sur les cellules souches... Et sur ces questions, le «contexte social» ne concorde pas toujours avec la pensée chrétienne.

En révisant l'histoire chrétienne, il faut reconnaître que nous ne sùmes pas toujours être à la hauteur du moment et de ses circonstances. Mais la capacité à reconnaître ses fautes et à se redresser est une attitude fondamentalement chrétienne.

Aujourd'hui, l'influence de l'Église dans la société est beaucoup plus faible que celle qu'elle connut par le passé dans le monde occidental. Nous devrions réfléchir au fait que ce que la société admire chez les chrétiens, ce n'est pas tant leur système éducatif que la miséricorde. Il faudrait nous demander si nous ne devrions pas fonder davantage notre éducation précisément sur cela, sur la miséricorde. C'est là l'influence que l'Église devrait exercer sur la société, dans ses œuvres sociales, mais également dans ses œuvres éducatives. Elle n'abandonnerait rien des aspects techniques et professionnels, mais ferait que cette miséricorde imprègne tout le reste.

Sûrement une autre utopie.

2. LE CONTEXTE POLITIQUE

Aujourd'hui, tout le monde est d'accord pour dire qu'éduquer est un véritable métier, et comme tel, encadré par une législation, soumis à des programmes changeant trop

fréquemment et à des exigences académiques, administratives et autres.

L'école catholique travaille dans le cadre d'une pluralité de modèles éducatifs. Il y a des endroits où elle est interdite et persécutée, d'autres où elle est seulement tolérée, d'autres, enfin où elle est soutenue et reconnue.

Il faudrait être ingénu pour poser, de nos jours, la question de l'école catholique en termes de situation avantageuse, voire privilégiée. Dans les pays où il en a été ainsi, la situation a, depuis, radicalement changé. En outre, aujourd'hui, l'Église ne réclame aucune situation particulière ni aucune préférence. Elle entre simplement en compétition avec d'autres offres éducatives.

En ce sens, l'Histoire de la France de la fin XIX^e - début XX^e siècle, est très significative, et les conséquences en furent importantes pour la Société de Marie. La vie du P. Chaminade fut suffisamment agitée pour qu'il n'ait pas été impressionné par les différents changements de contexte politique qu'il lui fut donné de vivre au fil des années.

Après les tempêtes de la Révolution, il fonde - sous la Restauration (des Bourbons) - la Société de Marie, alors que la vie religieuse est en pleine renaissance, sous une forme nouvelle et selon des schémas adaptés aux nouvelles situations.

L'orientation vers l'enseignement ne fut pas non plus clairement définie dès le premier jour, et l'on tâtonna, essayant diverses

formes au fur et à mesure qu'apparaissaient de nouvelles possibilités. De l'enseignement secondaire au primaire, des écoles professionnelles aux écoles normales, les premiers marianistes essayèrent de déterminer leur façon de concevoir l'enseignement, cherchant une pédagogie propre à l'Institut naissant.

Au long de son histoire, la Société de Marie a connu, dans des pays très divers, des situations difficiles résultant des va-et-vient politiques du moment. Il s'agissait même, parfois, de véritables persécutions. Dans tous les cas, les marianistes surent réagir et s'adapter aux circonstances, parfois difficiles, afin de poursuivre leur apostolat éducatif.

Deux moments occupent une place particulière dans l'histoire de la Société. Le premier, au début du XX^e siècle, exactement en 1903, lorsque la Société de Marie disparaît légalement de France en raison des lois laïques de l'époque. C'était d'ailleurs une mort annoncée depuis plusieurs années, au cours desquelles la législation étouffait peu à peu les congrégations religieuses, tout particulièrement celles qui se consacraient à l'enseignement. Précisément, comme l'on voyait venir cette situation, on s'était préparé à l'affronter avec un minimum de pertes. Les religieux furent sécularisés et l'on vendit les œuvres. Des sociétés de parents et d'anciens élèves se constituèrent, achetèrent un bon nombre de ces œuvres et engagèrent les religieux pour y travailler.

L'Espagne connut une situation semblable un peu plus tard, en 1931. Les lois de la République étaient clairement dirigées

contre la Compagnie de Jésus, mais leurs effets se répercutèrent sur tous les religieux. La *question religieuse* fut un des grands problèmes de la République, laquelle prétendit, et réussit partiellement, à publier des lois nettement sectaires et discriminatoires. Les solutions adoptées furent très semblables à celles qui avaient été appliquées en France au début du siècle. Cette histoire se termina malheureusement en Espagne par une guerre civile, dans laquelle perdirent la vie quatorze religieux marianistes, dont sept ont été béatifiés par l'Église depuis.

Ces persécutions directes contre les congrégations religieuses n'ont pas toujours les résultats escomptés par ceux qui les déclenchent. En même temps, dans tous les cas où la situation politique a été agressive envers les religieux, et même dans ceux où on les a persécutés, la hiérarchie de l'Église et les autorités religieuses ont demandé la tranquillité, la paix et une réponse évangélique face à la difficile situation vécue.

Dans des moments particulièrement difficiles, le P. Joseph Simler, alors Supérieur Général de la Société de Marie, réfléchissait en ces termes devant la situation vécue en France au début du XX^e siècle :

«Lorsque l'Église est protégée par le pouvoir civil, ses membres sont exposés à s'amollir dans un bien-être, qui mène au relâchement. D'autres fois le pouvoir civil semble honorer l'Église pour se l'asservir et en faire un instrument de domination et d'influence ; on s'endort alors dans une facile illusion, dans une trompeuse sécurité ; l'exercice du zèle se borne à une

simple routine, et l'on a cessé d'être apôtre.» (J. Simler, Circulaire du 21-X-1901, citée par A. Gascón, Historia general de la Compañía de María. Tome II, page 905).

De nos jours, et dans la plupart des pays, l'influence de l'éducation s'exerce surtout à travers les programmes. C'est le pouvoir politique qui décide, change, nuance et organise le programme d'enseignement qu'il faut suivre, parfois au pied de la lettre. Les conditions économiques ont également une influence importante sur les modalités que doivent suivre les institutions éducatives pour mener à bien leur tâche et sur les élèves dont elles peuvent s'occuper. Ce facteur est déterminé non seulement par les ressources financières, mais également par les politiques suivies dans les différents pays. Les difficultés vécues dans ce domaine constituent souvent un facteur important.

Il y a des pays dans lesquels les œuvres ne peuvent vivre qu'avec ce que versent les familles. On devrait veiller à ce que les coûts ne soient pas élevés au point de mettre en danger la survie de l'établissement ou bien que seules les familles riches puissent y mettre leurs enfants. Il faudrait prévoir également un fond généreux de bourses pour les élèves qui ne peuvent pas assumer la totalité des frais ; nos établissements pourraient ainsi rester ouverts à toute la population.

Ailleurs, l'administration publique prend à sa charge une grande partie des dépenses, ce qui permet aux établissements d'accueillir la majeure partie des familles désireuses d'y inscrire leurs enfants. Cela suppose une garantie, relativement sûre, de survie

et de fonctionnement dans des conditions adéquates. Il s'agit là d'une option de gouvernement, qui n'est pas toujours comprise ni encouragée par tous les secteurs de la population, ni par toutes les forces politiques. Cette situation avantageuse n'est pas le fruit du hasard ; il y a eu, au préalable, tout un travail de préparation de l'opinion – particulièrement dans les secteurs les plus concernés de la société, comme par exemple les familles –, de présence et de dialogue là où se prennent les décisions politiques. Raison de plus pour ne pas nous faire oublier la nécessité d'être présents et de participer activement aux organismes associatifs qui permettent d'influer sur les décisions des pouvoirs publics.

L'autonomie des institutions et le respect mutuel entre elles constituent un des signes les plus évidents de maturité démocratique. Malheureusement, il s'agit d'un idéal difficile à atteindre. Au contraire, plus la démocratie est imparfaite, plus les institutions essaient d'interférer les unes avec les autres. En général, l'éducation est un secteur de la réalité que l'on cherche à contrôler à partir de beaucoup d'instances.

En éducation comme dans d'autres aspects de la vie et de la société, l'Église doit proposer ses principes, ses idées et ses efforts, mais sans chercher à les imposer et en respectant d'autres positions, tant qu'elles ne s'en prennent pas à ce qu'il y a de plus profond et de plus sacré dans l'homme.

Il s'agit par conséquent d'un équilibre difficile à maintenir, et qui est souvent rompu, dans une direction ou dans une autre.

3. LE CONTEXTE ECCLÉSIAL

3.1. UN PEU D'HISTOIRE

“L’Église possède une tradition, à savoir un capital historique de ressources pédagogiques, de réflexion et de recherche, d’institutions et de personnes capables d’offrir une présence significative dans le monde de l’école et de l’éducation.»
(XIII Asamblea General Ordinaria del Sínodo de los Obispos, *Lineamenta* 20)

En effet, l’Église a toujours considéré comme une de ses missions d’enseigner, d’annoncer et de proclamer le message de Jésus. Et ce message contient de façon implicite le fait d’aider tous les hommes à se développer comme personnes, à savoir se comporter dans le monde et dans la société, connaître la réalité qui nous entoure et, en définitive grandir au travers de la connaissance et du développement des qualités de chacun.

Sans aucun doute, l’histoire de ceux qui ont marché à la suite de Jésus a été riche dans le domaine éducatif, et nombreux sont les moments où son apport a été décisif, ouvrant de nouveaux chemins en cette matière. Les écoles cathédrales, les universités, la «*ratio studiorum*» des jésuites, la naissance de nombreuses congrégations masculines et féminines vouées à l’éducation, avec de nouveaux styles et de nouvelles formules parfois audacieuses, les implantations en pays de mission... A des moments-clés, l’Église a su avoir une parole sur l’éducation et a préservé et enrichi l’héritage culturel de la société.

La Société de Marie naît au milieu de cette période où surgissent des personnes engagées dans l'éducation, le XIX^e siècle, particulièrement en France. A cette époque-là, l'Église ne voit dans le monde que des périls ; elle a une vision très négative de l'histoire des hommes et de ce qu'ils appellent «le progrès». Il ne faut pas oublier qu'elle sort d'une longue période de persécutions, qui a produit beaucoup de martyrs, et qu'ensuite l'Empereur Napoléon a humilié le pape, l'obligeant à signer un concordat qui, au fond, est un nouveau piège et une tentative de plus pour constituer une Église nationale détachée de Rome.

D'autre part, les Lumières attaquent les croyants et l'Église, laquelle, à coup sûr, manque alors de grandes figures qui pourraient la défendre avec des armes «éclairées». On tombe donc dans des apologétiques faciles et dans des précautions de toutes sortes afin d'éviter la contagion ou des maux encore plus grands. Le langage très défensif des documents pontificaux de l'époque va dans ce sens.

Grégoire XVI, le pape qui avait émit le décret de louange concernant la Société de Marie, écrit dans l'encyclique «*Mirari vos*» qu'il faut voir l'Histoire sous le signe d'une conjuration de factieux que l'on doit regarder sans la moindre indulgence et qu'il faut arrêter la verge à la main» (15-VIII-1832).

Pie IX partage cette opinion lorsque, dans le «*Syllabus*» ou liste des 80 erreurs à condamner, il énumère les dangers qui guettent les fidèles. Le document se divise en 10 chapitres, dans lesquels sont signalées les différentes erreurs qui me-

nacent la société et qui doivent être corrigées d'une main ferme : erreurs de la foi, de la nature, de l'Église, de l'éthique. L'un des articles dit ceci :

«Le Pontife Romain ne peut ni ne doit se réconcilier avec le progrès, le libéralisme et la civilisation moderne.»

3.2. LE VIRAGE DE VATICAN II

Une grande partie des catholiques accueillirent avec étonnement, en 1959, l'annonce selon laquelle le Pape Jean XXIII convoquait un Concile œcuménique. Beaucoup durent chercher dans des dictionnaires théologiques ce qu'une telle assemblée signifiait pour l'Église, et ce que cela pouvait supposer pour la vie des catholiques.

Les années de préparation ne furent pas faciles, étant donné que, dès le premier jour, il y eut clairement deux attitudes différentes parmi les personnes chargées d'élaborer les documents. D'après une première tendance, ce devait être un Concile pour défendre l'Église contre les maux qui l'assaillaient, l'autre groupe croyait qu'était arrivé le moment pour elle de s'ouvrir au monde et de dialoguer avec lui.

Au grand effroi des autorités de la Curie, le Pape soumettait tout à discussion dans l'annonce de la convocation. La machine vaticane, résignée devant cette réunion inévitable, savait ce qu'il fallait faire en pareille circonstance : maintenir un contrôle strict sur l'agenda du travail grâce au Saint-Office (appellation préférée à celle d'Inquisition, parce que plus conciliatrice).

L'esprit n'allait sans doute pas être celui du Concile Vatican I, mais bien celui du Concile de Trente, avec ses sévères anathèmes à propos des idées qu'aucun bon catholique ne devait avoir. Comme l'expliquait le cardinal Ottaviani dans les premières phases du Concile : «Il faut être conscient du fait que le style des Conciles est concis, clair, bref, que ce n'est pas celui des sermons ou des lettres pastorales d'un évêque, ni même celui des encycliques du Souverain Pontife. Le ton adéquat est celui qu'a sanctionné la pratique des siècles».

Mais le Concile dériva peu à peu vers des pistes différentes de celles auxquelles avait rêvé Ottaviani. Une des raisons, et non la moindre, c'était que dans la salle du Concile étaient réunis plus de 2 000 évêques, dont moins de la moitié étaient européens. Il y avait là comme un air de jeunesse et des questionnements nouveaux. Par-dessus le marché, la presse faisait que les débats des pères conciliaires étaient connus dans le monde entier, lequel pouvait se forger une opinion et faire parvenir, même faiblement, sa voix jusqu'aux évêques réunis à Rome.

Voilà pourquoi, les mots employés par Jean XXIII, dans la bulle «*Humanae salutis*», du 25 décembre 1961 apparurent comme très nouveaux et ouvrant une perspective extrêmement positive pour l'Église et son rapport à la société. Le Pape disait :

«Nous conformant aux paroles de Notre-Seigneur, qui nous exhorte à reconnaître les «signes... des temps» (Mt 16, 3), Nous distinguons au milieu de ces ténèbres épaisses de nombreux indices qui Nous semblent annoncer des temps meilleurs pour l'Église et le genre humain.»

Des paroles pleines d'espérance, d'accueil et non de condamnation ou de crainte. Allons plus loin, on inaugurerait là un langage nouveau pour le Vatican, langage qui n'était plus de condamnation, mais de compréhension et d'affection.

Le Concile utilise l'expression «signes des temps» à quatre autres occasions. D'après Chenu, il ne s'agit pas d'une formule de plus, mais d'une des trois ou quatre formules significatives des documents conciliaires, sans lesquelles on ne saurait comprendre Vatican II. Des années plus tard, dans une catéchèse de novembre 1998, Jean-Paul II allait confirmer non seulement la validité de l'expression, mais encore son actualité et son importance.

«Les signes des temps sont des indices significatifs de la présence et de l'action de l'Esprit de Dieu dans l'histoire».

Des indices - c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'évidences claires et sans discussion ni doute - qui ne sont pas définitifs, mais qu'il faut savoir lire. Pour cela, il faut commencer par aimer l'Histoire dans laquelle nous vivons, nous pourrions ainsi mieux les percevoir. En fait, il s'agit de savoir discerner le point d'articulation entre l'Histoire et l'Esprit de Dieu, de telle sorte que les nouvelles questions qui se poseront permettent de comprendre à nouveau, ici et maintenant, l'évangile de Jésus.

En réfléchissant à ces deux contextes ecclésiaux, que nous pourrions, en simplifiant beaucoup, appeler le positif et le négatif, surgit nécessairement la question suivante : l'Église

doit-elle éduquer les fidèles dans la peur ou dans l'espérance ? Certes, il est difficile de comprendre le monde et sa complexité. De plus, la peur de la nouveauté, de ce qui vient d'ailleurs, qui est différent, constitue une menace permanente. En général, ce qui nous fait le plus peur, c'est l'idée que nous nous faisons des faits, bien plus que les faits eux-mêmes. Vatican II représente, sur ce point également, un changement d'optique de la part de l'Église.

Dans le document spécialement consacré à l'éducation, «*Gravissimum Educationis*», sont indiqués les points fondamentaux sur lesquels doivent s'appuyer l'action éducatrice de l'Église et les chrétiens eux-mêmes. Cette déclaration fut promulguée par Paul VI, lors de la session publique du 28 octobre 1965, après un vote final qui donna ce résultat suivant: 2290 votes pour, 35 contre. Sept rédactions préparatoires du document avaient été réalisées ; il fut finalement discuté entre le 17 et le 19 novembre 1964. Début octobre de l'année suivante, 1965, le texte était prêt en vue de sa lecture et de son approbation finale par le plenum du Concile. Le préambule du document affirmait sans ambages :

“Le saint Concile œcuménique considère attentivement l'extrême importance de l'éducation dans la vie de l'homme et son influence toujours croissante sur le développement de la société moderne. En vérité, les conditions d'existence d'aujourd'hui rendent à la fois plus aisées et plus urgentes la formation des jeunes ainsi que l'éducation permanente des adultes. Les hommes, en effet, dans une conscience plus

aiguë de leur dignité et de leur responsabilité, souhaitent participer chaque jour plus activement à la vie sociale, surtout à la vie économique et politique. Les merveilleux progrès de la technique et de la recherche scientifique, les nouveaux moyens de communication sociale, leur donnent la possibilité dans le moment où ils jouissent de loisirs accrus, d'accéder plus aisément au patrimoine culturel et spirituel de l'humanité, et de s'enrichir mutuellement grâce aux relations plus étroites qui existent entre les groupes et entre les peuples eux-mêmes.

Le document signale en premier lieu le droit universel à l'éducation :

«Tous les hommes de n'importe quelle race, âge ou condition, possèdent, en tant qu'ils jouissent de la dignité de personne, un droit inaliénable à une éducation qui réponde à leur vocation propre, soit conforme à leur tempérament, à la différence des sexes, à la culture et aux traditions nationales, en même temps qu'ouverte aux échanges fraternels avec les autres peuples pour favoriser l'unité véritable et la paix dans le monde.»

Il demande que soit pris en compte, au moment d'éduquer, la psychologie, la pédagogie et la didactique afin de parvenir à un développement harmonieux de la personnalité de l'enfant.

S'appuyant sur ce droit universel à l'éducation, les chrétiens ont droit à une éducation chrétienne, qui, sans être exclusive,

maintienne les critères de la foi et de la morale chrétiennes et revendique le droit de l'Église, comme société humaine, à éduquer.

Il insiste ensuite sur les droits des parents comme premiers éducateurs de leurs enfants :

«Les droits et devoirs, premiers et inaliénables, d'éduquer leurs enfants reviennent aux parents. Ils doivent donc jouir d'une liberté véritable dans le choix de l'école.»

Remarquons à quel point ce paragraphe est proche de l'article 26 des Droits de l'Homme proclamés par l'ONU en 1948 :

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

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

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

L'élaboration de cette Déclaration fut laborieuse et divers comités d'experts participèrent aux différentes rédactions. Le rédacteur final de ces articles fut l'humaniste René Cassin, Français d'origine juive, né à Bayonne et Prix Nobel de la Paix en 1968. Le Chilien *Hernán Santa Cruz* fit le commentaire suivant :

«Je me suis rendu très clairement compte que je participais à un événement véritablement historique, où l'on était parvenu à un consensus sur la valeur suprême de la personne humaine, une valeur dont l'origine ne se trouvait pas dans la décision de quelque pouvoir temporel, mais dans le fait même d'exister, qui était à l'origine du droit inaliénable à vivre sans privations ni oppression, et à parvenir à un développement total de la personnalité. Dans la Grande Salle, régnait une atmosphère de solidarité et de fraternité propre à des hommes et des femmes de toutes les latitudes, chose que l'on n'a plus revue sur aucune scène internationale.»

La similitude entre les déclarations de l'ONU et celle du Concile prouve bien qu'il est possible à la société et à l'Église d'être au diapason l'une de l'autre, lorsque l'on parle de l'homme, de ses possibilités et de ses rêves.

Le document conciliaire souligne un peu plus loin que l'école est le lieu idéal pour éduquer, étant donné que l'on y cultive les

facultés intellectuelles, que l'on y développe la capacité à avoir un jugement droit, qu'elle nous introduit dans le patrimoine culturel, qu'elle promeut le sens des valeurs, prépare à la vie professionnelle et, en outre, encourage le sens de l'amitié. L'école chrétienne, comme n'importe quelle école, cherche à donner une formation à ses élèves dans un climat communautaire de liberté et de charité.

«La présence de l'Église dans le domaine scolaire se manifeste à un titre particulier par l'école catholique. Tout autant que les autres écoles, celle-ci poursuit des fins culturelles et la formation humaine des jeunes. Ce qui lui appartient en propre, c'est de créer pour la communauté scolaire une atmosphère animée d'un esprit évangélique de liberté et de charité...» (Gravissimum, 8)

Ce document du Concile est le point de départ de toute la réflexion ecclésiale postérieure sur l'éducation. En partant de lui, l'Église a eu d'innombrables occasions de parler sur l'éducation dans ses différentes facettes et formes, pays et contextes. Aujourd'hui, il existe toujours une conscience claire de l'importance et de la nécessité de l'éducation et d'établissements scolaires dans la tâche de la nouvelle évangélisation, au point que le Pape parle de la situation actuelle comme d'une authentique «urgence éducative» (Cf. Benoît XVI, Discours d'inauguration des travaux de l'Assemblée Diocésaine de Rome, 11 juin 2007).

3.3. LES CONGRÈS DU CELAM (CONSEIL ÉPISCOPAL LATINO-AMÉRICAIN)

Nous faisons le choix de mettre nos pas dans ceux du CELAM parce que c'est le Conseil qui réunit les évêques du continent où il y a le plus grand nombre de chrétiens catholiques. C'est, en outre, une région jeune, avec une proportion de jeunes très supérieure à la celle de l'Europe et avec des possibilités de développement encore méconnues. C'est donc un lieu d'une grande vitalité et où l'Église joue un rôle important.

En suivant le sillage des Conférences des évêques d'Amérique Latine, on peut voir l'évolution de la pensée de l'Église en matière d'éducation.

Avant le début du Concile Vatican II, en 1955, se tint, à Rio de Janeiro, la première conférence des évêques latino-américains. La réunion avait été préparée à Rome et l'on demanda aux évêques de traiter les thèmes qu'on leur proposait. Sur le plan de l'éducation, la grande préoccupation de l'assemblée fut la formation du clergé, particulièrement du clergé autochtone et les séminaires. Les laïcs sont alors considérés comme des «auxiliaires du clergé».

La seconde eut lieu à Medellín (Colombie) en 1968, et elle fut très différente de la première. Les thèmes, les interventions et les exposés avaient été préparés dans différents lieux d'Amérique Latine. Le CELAM, créé au Concile, fut l'organisme chargé de préparer et d'animer la réunion, qui allait avoir une énorme influence sur l'Église de ces pays et

allait devenir une référence claire et courageuse sur chacun des thèmes traités.

A Medellín, l'Église s'engagea sérieusement dans le processus de transformation des peuples latino-américains ; l'éducation y fut désignée comme un facteur fondamental et décisif dans le développement futur du continent. Le grand effort à faire était d'étendre l'éducation à toutes les couches de la société. On pouvait voir que, jusque là, elle avait été clairement limitée aux élites privilégiées, tandis que de nombreux enfants défavorisés n'avaient pas accès à l'éducation. La première tâche était donc de faire que tous puissent y accéder.

Dans la même optique, les évêques signalèrent le problème des indigènes, marginalisés et contraints d'entrer dans un système éducatif qui leur était étranger. Il faut leur donner les armes dont ils ont besoin pour assurer eux-mêmes leur propre développement.

Medellín fut très critique sur la forme traditionnelle d'éducation en vigueur dans ces pays. Il s'agissait, disaient les évêques, d'une formation trop abstraite et formelle, seulement soucieuse de transmettre des connaissances. Il faut reconnaître que la majeure partie des collèges de l'Église se trouvaient dans cette situation. On proposa à sa place une éducation «libératrice» capable de «faire de l'élève le sujet de son propre développement», une éducation créatrice, ouverte et capable d'apprécier les particularités de chaque peuple. Prise dans ce sens, l'éducation déborde

des murs de l'école. Les parents étant les premiers éducateurs, il faut dépasser l'idée selon laquelle éduquer c'est préparer les élèves à l'obtention de diplômes. L'école doit être une communauté intégrée dans la grande communauté locale, dynamique et ouverte au dialogue. Dans beaucoup de villages elle doit devenir le centre à la fois culturel, social et spirituel.

Ces idées étaient très influencées par la récente encyclique de Paul VI «*Populorum progressio*» ; ce dernier, dans la visite qu'il fit à Medellín, prononça plusieurs discours qui allaient dans ce sens. L'Église s'engageait clairement et formulait avec force une dénonciation prophétique. La paix ne peut exister sans la justice ; celle-ci requiert un travail de tous les instants et finit toujours par être le fruit du véritable amour.

Medellín a opté également, avec force, pour les jeunes, lesquels représentaient alors une majorité importante de la population latino-américaine. L'Église adoptait à leur égard une attitude d'accueil, particulièrement envers les plus pauvres. On était là aussi devant une attitude novatrice, pleine d'espérance et évangélique.

Onze années s'écoulèrent jusqu'au rendez-vous suivant des évêques à Puebla, Mexique. Pendant toutes ces années, il y eut d'énormes polémiques, des affrontements, des craintes manifestées. Pour certains, Medellín était allé trop loin dans ses engagements.

A Puebla, on part de la définition de la culture donnée par «*Gaudium et spes*» :

«*La façon particulière qu'ont les hommes d'un peuple de cultiver la relation avec la nature, entre eux et avec Dieu (GS 53b), en sorte qu'ils puissent parvenir à un niveau véritablement et pleinement humain (GS 53a).*»

La culture est une activité créatrice qui englobe les valeurs et les formes dans lesquelles elle s'exprime. L'évangile ne doit pas détruire ces valeurs, mais au contraire les renforcer.

L'école est définie comme «lieu d'évangélisation et de communion» et on souligne que si le nombre d'écoles catholiques a diminué sur le continent, par contre, en même temps, «on est davantage conscient de la présence de chrétiens engagés dans les structures publiques et privées qui ne dépendent pas de l'Église. Pour leur part, les établissements d'éducation catholiques s'ouvrent de plus en plus à tous les secteurs sociaux.» (Puebla, *Final Document*, 112).

Les évêques sont conscients de la croissance de la demande éducative, mais ils constatent également que, souvent, les critères utilisés pour répondre à ce besoin sont purement politiques et qu'ils n'accordent pas l'attention requise aux plus pauvres.

La présence des laïcs augmente. Ils ne sont plus de simples auxiliaires. Et les religieux se posent des questions sur leur rôle

d'éducateurs. La forme traditionnelle du collège catholique, dans lequel les religieux ou les religieuses constituaient la majeure partie des agents d'éducation, commence à se perdre. L'idée de communauté éducative est née et prend de plus en plus de force. C'est peut-être le thème des laïcs et leur rôle dans l'école qui marque un tournant à Puebla par rapport à Medellín. On insiste également sur le fait que l'éducation doit être libératrice, critique et accessible à tous.

En 1992, la conférence se réunit à Santo Domingo (République Dominicaine), premier diocèse d'Amérique. Aux évêques d'Amérique latine se sont joints ceux des Caraïbes, avec des problèmes et des caractéristiques propres. Cette conférence eut moins d'écho que les deux précédentes, sans doute en raison de l'intention délibérée de ne pas continuer à emprunter le chemin audacieux et risqué qu'avaient ouvert Medellín et Puebla.

On parla de l'éducation comme assimilation de la culture, et de la nécessité de confronter les nouvelles valeurs éducatives avec la personne du Christ, véritable révélateur du mystère de l'homme. Même si l'évangile ne saurait s'identifier à aucune culture en particulier, il doit être capable de les éclairer toutes.

La V^e Assemblée s'est tenue à Aparecida, au Brésil, en 2011. Elle reconnaît qu'en Amérique l'Église a développé et animé la culture, laquelle est, à son tour, un support essentiel de l'évangélisation.

L'éducation est un bien public. On est parvenu, dans beaucoup de pays, à l'étendre à toutes les franges sociales, et, même dans celles où l'on n'y est pas encore parvenu, des progrès importants ont été réalisés. L'éducation n'est plus un luxe réservé à un petit nombre. Il faut être conscient de l'énorme effort que les pays ont réalisé dans ce domaine.

On assiste aujourd'hui à l'irruption des moyens de communication comme nouveaux agents éducatifs. C'est ce que Aparcida appelle «les nouveaux aréopages». Les projets doivent encourager la formation intégrale de la personne. Précisément, le fait qu'interviennent de nouveaux éléments dans le processus éducatif nous oblige à affirmer encore davantage l'identité, aussi bien personnelle qu'ecclésiale.

S'il est facile de suivre, dans ce bref développement, l'évolution de la pensée de l'Église en matière éducative, par contre, les nouveaux défis à relever exigent de nouvelles réponses. L'Église revalorise chaque jour davantage le rôle de l'éducation, la voyant comme un moyen privilégié d'accéder à l'évangile.

3.4. QUE POUVONS-NOUS EN CONCLURE

Dans le parcours que nous avons fait, on peut voir comment a évolué le souci de l'Église pour l'éducation au long des dernières années : de la peur de la liberté de l'enseignement à l'exigence qu'elle soit un droit ; d'un enseignement exclusivement réservé à quelques-uns, à la demande qu'elle devienne une réalité accessible à tous ; de laïcs considérés comme de

simples auxiliaires des prêtres et des religieux, à des laïcs vus comme les véritables artisans de l'enseignement chrétien ; de l'enseignement magistral à la recherche d'une utilisation des moyens de communication sociale et des nouvelles technologies.

Si nous parcourons les statistiques des établissements d'enseignement catholiques, nous nous rendrons compte de la baisse importante, enregistrée ces dernières années, du nombre d'œuvres et de religieux qui s'y consacrent. En outre, l'âge moyen de ces religieux a considérablement augmenté, ce qui oblige à voir les choses d'une autre manière, plus humble et plus simple, laissant le plus souvent à d'autres la gestion des établissements. Une telle évolution ne se fait pas du jour au lendemain, ni sans quelque souffrance chez un certain nombre de personnes qui prennent conscience de leurs limites et voient l'œuvre de leur vie entre d'autres mains.

D'autre part, l'Église ne jouit plus, dans bien des endroits, du prestige qui était le sien par le passé. Les enquêtes d'opinion montrent la baisse de son influence dans la société, baisse également du degré de confiance qu'on lui accorde généralement. Cela n'empêche cependant pas que des institutions liées à l'Église, comme des ONG ou des organisations caritatives, continuent à jouir d'un grand prestige (cf. *Barómetro Continuo de Confianza Ciudadana*. [Baromètre Permanent de Confiance des Citoyens] Metroscopia. Juillet 2011).

Il est certain que les scandales de pédophilie, largement diffusés et agités par les médias, même s'ils se réfèrent souvent à des situations anciennes, ont pu réduire la confiance dans l'Église et dans ses institutions éducatives. La hiérarchie elle-même a reconnu que, souvent, elle n'avait pas su apporter la bonne réponse, et qu'elle avait commis l'erreur de cacher la vérité.

Cependant, une enquête récente du *Centro Nacional de Investigación de Opinión* [Centre National de Recherche sur l'Opinion] de l'Université de Chicago révèle que la profession qui rend le plus heureux est celle de prêtre, suivie de celle de pompier et, à la sixième place celle d'instituteur. Cette enquête souligne le fait que le bonheur vécu dans ces professions est indépendant du fait qu'elles soient mal payées, que l'on y ait un haut niveau de stress et qu'elles manquent de reconnaissance sociale, dans beaucoup de cas.

Dans les pays les plus «laïcs» - parce qu'il faut bien leur donner un nom -, ou dans les pays occidentaux dans lesquels l'Église et le fait chrétien comptent le moins, avec des législations souvent opposées à la doctrine de l'Église mais où sa compétence éducative est grande, les établissements gérés par l'Église bénéficient d'un grand prestige et ont du mal à admettre tous ceux qui demandent à y entrer.

Nous sommes là devant des réponses apparemment contradictoires, qui reflètent en partie la complexité de la situation et la difficulté que l'on a à tirer des conclusions hâtives.

3.5. LE FUTUR

Les grandes lignes marquées par le Concile et les congrès du CELAM sont toujours valables et constituent encore les bases de ce que peut et doit être l'éducation catholique. Etant donné les changements rapides qui se produisent dans le monde de l'école, il est plus nécessaire que jamais d'affirmer que le fait d'être « confessionnelle » ne la dispense pas, l'oblige même au contraire à faire preuve d'un plus grand professionnalisme et à se mettre à jour en matière de moyens, de méthodes et de conditions favorables pour éduquer.

Si nous voulons faire un peu de prospective, nous dirons que l'éducation catholique devra, dans les années futures, prendre en compte les aspects suivants :

3.5.1. Nous vivons dans un monde de plus en plus compétitif

L'éducation chrétienne ne bénéficiera d'aucun privilège ni d'aucune exception, peut-être même d'un surcroît de difficultés en raison de son caractère confessionnel. D'autre part, les exigences des États en matière d'éducation vont être de plus en plus dures, essayant d'aller dans le moindre détail afin de tenter de mettre sur un pied d'égalité, d'une certaine façon, tous les styles d'éducation. Tous les régimes politiques, des plus dictatoriaux aux plus démocratiques, sont intéressés par l'éducation des enfants et des adolescents, et ils ont souvent la tentation de supplanter les parents dans la responsabilité qui est la leur de choisir le style éducatif qui convient à leurs enfants.

Face à un tel contexte, il est nécessaire d'offrir des services de grande qualité, afin de pouvoir rivaliser avec d'autres offres du même type. L'éducation chrétienne doit gagner sa place dans la société pour être la meilleure éducation possible, la mieux adaptée aux temps qui s'offrent à nous, la plus cohérente dans ses projets et dans la pratique pédagogique.

3.5.2. Le droit des parents dans l'éducation est un principe qui ne se discute pas

Cependant, nous sommes de plus en plus souvent confrontés à des modèles de famille qui diffèrent du type traditionnel : parents séparés, couples homosexuels, familles d'adoption ou d'accueil... qui font que ce principe est parfois compliqué à respecter.

C'est pour cette raison que, dans le collège chrétien, on fera son possible pour pratiquer un juste équilibre entre le principe et la réalité. L'éventail des situations est très large, et il faudra certainement improviser des réponses en fonction des circonstances. En tout cas, il faut tenir compte du fait que les enfants ne sont pas les responsables des situations problématiques dans lesquelles se trouvent leurs parents, biologiques ou non, ils en seraient même plutôt les victimes.

3.5.3. L'école chrétienne doit définir et actualiser son modèle d'école

Il s'agit d'un travail conjoint, qui ne sera pas facile en raison

de la traditionnelle autonomie des établissements, lesquels appartiennent tantôt au diocèse, tantôt à des congrégations religieuses ; ces établissements ont toujours insisté davantage sur leur particularisme, par exemple avec le charisme propre à chaque congrégation, que sur les aspects généraux qu'ils partageaient avec les autres établissements chrétiens. Cela ne veut pas dire qu'il faut perdre les éléments qui viennent du charisme, mais il faut faire l'effort de les situer dans le cadre plus général de l'éducation chrétienne. Perdre le charisme, l'intuition propre à chaque congrégation serait un appauvrissement fort dommageable. D'un autre côté, ne pas faire ressortir les éléments communs, ce serait perdre la force que donne le fait d'appartenir à un ensemble plus vaste, plus universel.

3.5.4. De nouveaux styles dans la gestion

Dans sa forme traditionnelle, la gestion de nombreux établissements chrétiens a été d'un type que nous pouvons qualifier de familial. Il s'appuyait sur la bonne volonté et l'appartenance à la congrégation. Il a supposé un effort notable, mais parfois également un relatif immobilisme, de nombreuses personnes exerçant des activités auxquelles elles n'étaient pas préparées. Chaque fois que ce modèle s'avère non viable, surtout sur le plan financier, il faut rechercher de nouvelles formules, dont certaines existent déjà, afin de trouver des solutions aux problèmes du quotidien.

L'avenir de l'éducation va demander des investissements importants dans les nouvelles technologies et dans des systèmes

de plus en plus personnalisés. Il faudra arriver à accorder ces investissements avec la nécessaire austérité et la diminution progressive des ressources.

3.5.5. Réseaux internationaux

Nous, congrégations religieuses, nous avons de grandes opportunités pour créer des réseaux internationaux facilitant les échanges, l'apprentissage des langues et la connaissance d'autres cultures, d'autres sociétés.

De même, nous pouvons rechercher des façons de nous ouvrir à des lieux et à des pays en voie de développement, afin de contribuer au progrès de ces peuples. Les idées peuvent être à l'infini, et, même si, jusqu'à présent, nous avons à peine utilisé ces possibilités, il serait absurde de ne pas le faire dans le futur, alors que c'est une des voies dans laquelle tente de s'engager l'éducation.

Ce domaine est très vaste, et on peut avancer sans crainte de se tromper. Nos possibilités sont remarquables, bien qu'elles soient si longtemps demeurées cachées.

Il est, en outre, possible, et ce ne serait pas très compliqué, de créer des réseaux encore plus étendus avec les autres congrégations religieuses et d'élargir l'offre en se spécialisant dans tel ou tel thème ; on pourrait ainsi faire une proposition attractive à une société qui a besoin de ces alternatives.

3.5.6. Le rôle des laïcs

Il est difficile de ne plus être le «maître» et de transférer le pouvoir de décision à d'autres instances. Cependant, le manque d'effectifs en fait déjà une réalité. En outre, le petit nombre de vocations, au moins en Occident, ne permet guère d'envisager un avenir différent de celui-là.

Les laïcs assument la majeure partie des activités des collèges religieux et ils occupent des postes qui leur étaient fermés il y a encore quelques années. C'est sur eux que retombe, aujourd'hui comme dans le futur, le poids de l'éducation chrétienne. En général, l'expérience est très positive et au besoin est venue s'ajouter la conviction : la nouvelle situation nous encourage à donner au laïcat le rôle qui lui revient dans l'Église et dans la société. Mais, pour cela, il faut une formation adéquate ; il s'agit là d'un travail permanent et coûteux, cependant absolument nécessaire.

3.5.7. Retrouver nos modèles

J'utilise ici le terme «modèle» au sens où l'entend la science. Ces dernières années, la notion de «modèle», en sciences va au-delà de la simple réalité à copier ou à imiter. Il s'agit d'un schéma théorique de la réalité, qui facilite la compréhension de quelque chose de plus complexe et permet de répéter les processus représentés par le modèle.²

² Modelo - [*Schéma théorique, généralement sous une forme mathématique, d'un système ou d'une réalité complexe, comme l'évolution écono-*

Tout au long de l'histoire, nous avons de nombreux cas de personnes ou de groupes qui ont apporté à l'éducation des éléments positifs, qui ont renouvelé la pédagogie, ce qui a généralement supposé des avancées. Notre petite histoire marianiste comporte de nombreux cas de ce type. Il ne s'agit ni de les imiter ni de les copier, mais d'essayer de comprendre l'esprit qui les animait, l'espoir qui les motivait et les circonstances dans lesquelles ils passèrent à la réalisation, afin de tenter de comprendre et de répéter les processus qui furent les leurs.

Le collège Stanislas pourrait être un de ces exemples, mais il n'est pas possible de reproduire aujourd'hui cette atmosphère, cette société ni ce modèle éducatif. On peut toutefois analyser les éléments qui donnèrent corps à cette expérience et essayer d'utiliser ceux qui sont encore valables aujourd'hui, en renouvelant ceux qui s'avèrent obsolètes ou inatteignables. Cela suppose d'étudier de façon positive notre histoire, nos réalités, et, en les connaissant mieux, d'utiliser tout le potentiel qui s'y trouve.

3.5.8. Et malgré tout conserver l'espérance

L'Église et les congrégations ont connu des moments pires dans le passé. Les périodes de crise ont toujours débouché sur

mique d'un pays, qui est élaboré afin d'en faciliter la compréhension et l'étude de la façon dont il se comporte]. (Diccionario de la Real Academia Española). (Note du traducteur)

de nouvelles chances, qui se sont ouvertes de façon inespérée. Ce ne sera pas différent aujourd'hui.

L'espoir, il faut le garder car notre richesse ne réside pas dans les édifices, ni dans le nombre de religieux qui se vouent à l'enseignement, ni dans le nombre immense de nos élèves. Notre véritable richesse se trouve dans notre capacité à annoncer la Bonne Nouvelle de Jésus dans un monde différent, technologisé, mais qui est toujours aussi aimé de Dieu qu'auparavant. Cette bonne nouvelle est aussi valable aujourd'hui qu'hier et qu'elle ne le sera demain. Et si cette annonce doit être faite dans des situations moins favorables, cela n'ôte en rien sa valeur au message et à la capacité de transformation qu'il a toujours renfermé.

Nous pourrions citer ici, une fois de plus, la phrase classique de McLuhan : «Le message, c'est le medium». La Bonne nouvelle est vraiment ce qui peut donner de la valeur à tout le reste. Elle continue à être Bonne Nouvelle pour tous.

L'article déjà cité de Javier Cortès s'achève sur cet appel à l'espérance :

«L'espérance n'est pas une option. Elle est un élément constitutif du noyau de l'expérience humaine. Nous vivons davantage d'un futur lu en clé de bilan du passé, que du présent, s'il existe vraiment. Comme toute réalité humaine, cette espérance est appelée à se renouveler de l'intérieur. Aujourd'hui, très probablement, vivre l'espérance suppose,

disons-le avec redondance, une grande vertu. Peu d'indices de la réalité nous y invitent et cependant, c'est le moment – comme cela a été le cas, pour les chrétiens à d'autres occasions de l'Histoire – de l'incarner dans notre vie et dans nos engagements d'évangélisation comme une authentique rébellion contre une réalité prétendue inaltérable.

Nous avons seulement besoin qu'une condition soit remplie : situer cette espérance par rapport aux racines, d'abord de notre expérience de croyants, puis de notre être croyant en mission évangélisatrice dans le champ de l'éducation.

Il n'y a pas d'espérance sans confiance, ou plutôt la confiance est le fruit mûr de l'espérance. C'est à nous d'intérioriser la recommandation de Jésus : «Nous sommes des serviteurs inutiles, nous avons fait ce que nous devons faire.» Faisons déjà ce que nous devons faire.»

4. LE CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

4.1. INTRODUCTION

L'homme a toujours eu besoin de transmettre l'information ainsi que les expériences qui lui permettaient de survivre. Voilà pourquoi, enseigner a été le souci de toujours, souci qui est né avec l'espèce elle-même.

«Les influences mutuelles entre éducation et société sont incontestables. Qui peut nier aujourd'hui l'influence de l'éducation dans le développement culturel, social, économique, sanitaire, scientifique, etc. d'un pays ? La croissance des sociétés serait stérile sans une éducation de qualité. En d'autres termes, comment nier le désir et l'aspiration à beaucoup d'éducation (pour tous aux niveaux primaire et secondaire) et de bonne éducation (de qualité). Mais évidemment, pour cette éducation de qualité nous avons besoin d'hommes et de femmes savants, experts dans ce domaine du savoir, capables de comprendre tout ce qui se passe aujourd'hui dans le champ de l'éducation, d'interpréter les différentes propositions existantes procédant de divers auteurs, de reconnaître les expériences pédagogiques qui surgissent sans cesse, de savoir enrichir les différents courants politiques, d'intégrer dans l'éducation les avancées technologiques, d'évaluer et d'interpréter la législation et l'administration de l'éducation, les projets d'établissement, les matériels didactiques, les relations intra et extra scolaires, etc.

Il faut des experts en éducation, conscients que celle-ci, tout comme l'homme auquel elle s'adresse et la société dans le cadre de laquelle elle s'exerce, est en changement permanent, plus ou moins profond et perceptible, mais réel. »
(*Educación para el siglo XXI*. Marta López Jurado. Ed. Desclée. pp. 26ss.)

Aujourd'hui, l'éducation dispose de son cadre complet de référence. En tout cas, l'homme s'est toujours efforcé d'enseigner, d'éduquer, de transmettre des connaissances...

Déjà dans les cultures antiques d'Orient, mal connues et peu traitées lorsque nous nous référons à l'histoire de l'éducation, nous pouvons voir quelques traits fondamentaux caractéristiques de leur activité de formation : traditionnalisme (il y a un dépôt doctrinal à conserver et transmettre) ; principe d'autorité (acceptation respectueuse des contenus, estime pour le maître ou le prêtre qui les transmettent) ; exclusivisme (le pouvoir et le savoir sont monopolisés par les classes ou les sectes dirigeantes). Dans les anciennes civilisations de Mésopotamie comme en Egypte existaient déjà des «écoles» ou des «maisons d'instruction» qui embrassaient tout un ensemble de savoirs.

Dans le monde occidental, les bases de la culture, - et par conséquent de l'éducation - se trouvent dans les civilisations gréco-romaines et paléo-chrétiennes, qui apportèrent à l'Occident la philosophie, le droit, le concept de personne et de sa transcendance, la valeur de liberté.

En Grèce on met en relief la valeur de la personne et son autonomie, le rationalisme éthique, l'importance du désir esthétique. L'homme est un être autonome, mais en même temps capable de créer une communauté et de vivre avec les autres dans la «polis» (la cité). Ce sont les Grecs qui ont élaboré une véritable philosophie de l'éducation, c'est-à-dire une théorie sur le contenu et la façon de transmettre les connaissances. Eduquer est alors considéré comme un art. Un peu plus tard, la structure des écoles grecques et helléniques sera et restera longtemps une référence : l'école primaire du *didáskalos*; l'école secondaire du *grammatikós*; les écoles supérieures, avec une grande diversité de modèles, ainsi que d'autres formes «mineures» d'enseignement.

A Rome se produit également un développement de l'art d'éduquer, mais à la théorie grecque de l'éducation viennent s'ajouter des nuances importantes. Face à l'idéalisme grec, on privilégie l'action sur la contemplation, on affirme la dimension individuelle et la vie familiale, on crée le droit et, d'une manière générale, on applique un plus grand réalisme dans les processus éducatifs (le travail répétitif et l'exercice comme techniques d'apprentissage). L'intérêt des Romains pour l'école est tardif, et on y suit le schéma d'organisation des Grecs.

Le christianisme introduit un aspect important dans la culture gréco-latine. Plutôt que le savoir pour le savoir, ce qui l'intéresse c'est de vivre en accord avec des idéaux. La sagesse des Grecs et des Romains prend alors un sens plus profond. Au début, les chrétiens ne créent pas d'écoles qui leur soient

propres. La culture profane s'acquiert dans des écoles communes à tous et l'on accepte comme une exigence normale le développement de toutes les potentialités humaines.

Le Moyen Âge, période longue et complexe, est caractérisé, du point de vue culturel et éducatif, par le théocentrisme, la recherche d'une synthèse entre la foi et la raison et l'ouverture progressive aux nouveaux savoirs, avec pour conséquence l'apparition de nouveaux modèles éducatifs, en même temps que la consolidation des autres. L'Église a développé alors son propre système pédagogique en vue de former clercs et hommes d'Église. Les écoles ecclésiastiques (d'abord monastiques, puis également cathédrales et prebystérales) s'ouvrirent peu à peu aux jeunes «laïcs» ou «séculiers»; apparaissent alors des écoles gérées par l'Église. Les corporations d'artisans accordent des périodes d'apprentissage aux différents métiers.

La Renaissance se caractérise surtout par l'Humanisme, qui a élargi l'horizon de la formation, au-delà de la théologie, à plusieurs champs du savoir. La grammaire, la rhétorique, la philosophie et la géographie étaient alors des disciplines fondamentales. La formation morale et la formation intellectuelle constituaient les deux piliers de l'éducation. C'est à cette époque que l'on élabore les premiers traités didactiques. La bourgeoisie trouve dans la pédagogie un instrument pour aider au progrès économique et social.

Les ruptures et les réformes religieuses donnent lieu un peu plus tard à de nouveaux courants pédagogiques. Chez les ca-

tholiques, les Jésuites jouent un grand rôle ; au départ, leur décision avait été : «ni études ni leçons dans la Compagnie». Cependant, ils se sont vite rendus compte de l'énorme possibilité évangélique offerte par l'éducation, et dans les Constitutions approuvées par Paul III, figurent déjà – exactement dans la partie IV – plusieurs chapitres consacrés à la manière d' «instruire en lettres et autres façons d'aider.»

Les Jésuites réalisent rapidement qu'il convient, dans un document, de traiter de l'expérience du collège de Messine, le premier de la Compagnie, afin de pouvoir en reproduire le style, mais également d'élaborer une définition de la méthode propre à la Compagnie. C'est ce que l'on appellera la «*Ratio studiorum*», que le P. Jérôme Nadal a déjà fixée dans une édition de 1599, et qui fut en vigueur jusqu'en 1773, date à laquelle on supprima la Compagnie. Lorsqu'elle est rétablie, en 1814, on actualise la méthode, puis on la révisé à plusieurs reprises pour la mettre à jour, en accord avec l'époque.

Malgré les années, la «*Ratio*» reste un exemple très significatif de modèle éducatif chrétien qui a marqué non seulement la Compagnie de Jésus, mais bien d'autres congrégations religieuses. Il convient de ne pas oublier que le P. Chaminade avait un frère jésuite, Jean Baptiste, lequel se chargea de sa formation à Mussidan. Il n'est, par conséquent, pas étonnant que la tradition marianiste se reconnaisse sur certains points avec le style d'enseignement des jésuites.

De nos jours, il serait certainement impossible de garder une «*Ratio*» valable pour tous les collèges, dans toutes les situations et tous les pays où travaillent la Compagnie ou l'Église. Mais les grandes intuitions présentes dans la «*Ratio*» gardent toute leur valeur, et les principes pédagogiques qui l'animent sont encore applicables aujourd'hui, étant donné qu'il s'agit de cohérence et d'expérience appliquées au fait d'éduquer. La méthode est fondée sur la discipline et l'autorité et elle a démontré son efficacité au fil du temps, alors qu'elle était adoptée par de nombreuses institutions éducatives de l'Église.

L'innovation n'en est pas absente, comme par exemple l'étude de «cas» pour apprendre à résoudre des situations, ou encore l'importance d'enseigner des langues différentes dès les petites classes, ou encore le fait d'expliquer l'héliocentrisme, tout en ne la qualifiant que de «doctrine probable», en raison des soupçons que l'Église manifestait à son égard.

A partir de la fin du XVI^e siècle on se mit à fonder des congrégations religieuses vouées à l'enseignement (Frères des Écoles Pies, Barnabites, Somasques, Ursulines de Brescia, Frères des Écoles Chrétiennes...), ainsi que d'autres institutions intéressées par la rénovation de l'école.

En 1630 était publiée la «*Didactica Magna*» de Comenius, lequel est considéré généralement comme le père de la pédagogie ; il en établit les principes fondamentaux et lui donne le statut de science. On voit également en lui l'inventeur du livre scolaire. Ce pédagogue, né en Moravie, vécut les guerres de

religion dans sa propre chair ; il dut s'exiler lorsque l'empereur imposa le catholicisme. Comenius, qui appartenait à l'Union des Frères bohèmes, fraternité de tendance hussite, s'enfuit alors en Pologne. Il collabora ensuite à des réformes éducatives dans plusieurs pays. Sa pédagogie part d'un principe fondamental : «un sourire plutôt que des verges». Il s'agit de faire germer les graines qui se trouvent en chaque enfant par des expériences appropriées. Il faut pour cela se fonder sur des méthodes naturelles comme l'induction, l'observation, les sens et la raison. Il faut parvenir à un développement harmonieux de la personne ; une véritable réforme éducative devra donc s'accompagner d'une réforme morale.

Le XVIII^e siècle («le siècle des Lumières») est à la fois le sommet de l'Époque moderne et le passage à l'Époque contemporaine. C'est l'époque des Lumières, qui, si elle n'a pas eu des traits uniformes, peut se définir à partir d'un certain nombre de paramètres communs comme le rationalisme, le naturalisme, le déisme, l'utilitarisme. Dans le champ éducatif, les Lumières défendent une éducation nationale ouverte, obligatoire, uniforme et gratuite, destinée à former des personnes cultivées, autonomes et libres. Les États s'efforcent donc d'établir des politiques éducatives facilitant l'accès de tous à l'éducation. On défend également l'importance de la formation scientifique, technique et professionnelle.

L'État a besoin de citoyens éduqués. Un des principes des temps nouveaux est donc la nécessité de l'éducation. Les droits des citoyens doivent pouvoir s'incarner dans des personnes

qui les connaissent et n'ignorent rien de leurs conséquences. Les gouvernants font donc des efforts pour que l'éducation devienne une réalité et, surtout, qu'elle ne soit pas le privilège des classes aisées.

Les idées des Lumières, les nouvelles méthodes d'enseignement qui insistent sur la participation de l'élève à son apprentissage, l'héritage des philosophes empiristes qui disent qu'il faut employer tous les sens pour pouvoir apprendre, le développement de méthodes actives et le désir d'établir une relation favorable entre l'école et les élèves sont quelques-uns des éléments faisant partie des propositions éducatives de ces années-là.

4.2. LES DIVERS ESSAIS PÉDAGOGIQUES DES XVIII^e et XIX^e SIÈCLES EN FRANCE. LES PREMIERS MARIANISTES ET L'ENSEIGNEMENT

A compter des Lumières on assiste à un grand optimisme rationaliste. Sans instruction il n'y a pas de vertu, et sans vertu le citoyen n'est pas heureux et ne fait pas prospérer la société. Montesquieu disait qu'il fallait instruire le peuple pour garantir l'ordre social et la productivité. En réalité ce sont les bourgeois qui dirigent et contrôlent la société.

Les gouvernants de l'Ancien Régime avaient déjà pris des mesures pour scolariser le peuple. Les révolutionnaires suivirent le même chemin. Cependant, pensant qu'il leur fallait supprimer toutes les institutions d'Ancien Régime, ils com-

mencèrent par démanteler les séminaires, les collèges universitaires et toutes les institutions, lesquelles se trouvaient, dans leur grande majorité, entre les mains de l'Église.

À la fin du XVIII^e siècle et pendant tout le XIX^e, la France connaît, en raison des retournements politiques, de nombreuses lois consacrées à la régulation du système éducatif. C'est précisément à cette époque que naissent les premières oeuvres éducatives de la Société de Marie, et que fait donc ses débuts ce que nous pourrions appeler la «pédagogie marianiste».

Le père Jean Baptiste Lalanne, le «premier marianiste», à qui le P. Chaminade avait confié, avant tout le monde, ses projets pour l'avenir, est également un de ceux qui vont le plus influencer la naissance de la méthode marianiste d'éducation. Non seulement c'était un homme tourné, par vocation, vers cette tâche, mais il avait une solide formation et une énorme capacité d'innovation, à quoi s'ajoutait une forte originalité.

Lalanne était en relation avec les cercles des catholiques libéraux, dont le moyen d'expression était le journal *l'Avenir*. Chaminade avoue qu'il ne lit pas cette publication. Il dit qu'elle l'effraie et il assure qu'il n'est pas légitime de transférer à l'ordre des principes historiques le principe physique «du chaos à l'ordre» : ce principe est faux étant donné que seul l'acte de créer permet ce passage. Aujourd'hui on ne penserait pas de la même façon, ni chez les théologiens ni chez les physiciens. Cependant, bien qu'il ne s'aligne pas sur les

libéraux, Chaminade veut que la Société de Marie participe à la régénération de l'éducation en France.

Lalanne a l'audace nécessaire pour vouloir participer au processus de libéralisation de la foi. La pédagogie marianiste naît dans ce bouillon de culture libéral qui reconnaît la personne comme capable de se gouverner elle-même.

Le pari de Lalanne n'est pas seulement théorique. En 1830, il prononce à Saint-Rémy un discours fameux sur l'éducation garante des libertés. Ce discours eut un écho important et de lui naîtront plus tard diverses publications dans lesquelles seront définis les principes de l'éducation en liberté. Malgré cela, Lalanne ne réussit ni à Saint-Rémy ni à Bordeaux à obtenir le plein exercice et donc à éviter à ses élèves de passer l'examen final dans un établissement public.

Alors que la Société de Marie commence à se développer et qu'elle accepte de gérer plusieurs écoles primaires, secondaires, professionnelles... , deux méthodes se disputent le monopole de l'enseignement. L'une porte le nom de «Lancaster» ou méthode d'enseignement mutuel, la préférée des libéraux ; il s'agit, en substance, que les enfants les plus avancés dans l'école aident le maître à enseigner à ceux qui étaient en retard.

L'autre méthode, dite «méthode simultanée», consistait à diviser les élèves en trois groupes, le maître s'occupant de chacun d'eux. C'était le système employé par les Frères des Écoles Chrétiennes ; il exigeait un plus grand nombre de maîtres,

ce qui augmentait le coût de l'enseignement et faisait que quelques mairies ne pouvaient pas leur confier le contrat de leur école municipale.

On discuta beaucoup pour savoir quelle était la meilleure méthode à adopter et, durant les vacances scolaires 1820, soit à peine trois ans après la fondation, les directeurs des écoles marianistes se réunissent pour la première fois afin d'en discuter. Ces réunions de l'été seront institutionnalisées dans les Constitutions de 1839, exactement par l'article 267, qui affirme que «les directeurs se réunissent de temps en temps, pour réviser la méthode».

De fait, dès le début, les marianistes ont le souci de trouver un système d'enseignement qui leur soit propre, les différenciant ainsi des autres instituts. On verra donc, très tôt, apparaître différents «Règlements», aussi bien pour les élèves que pour les religieux. On y insiste sur le fait que l'autorité doit être «centralisée et paternelle».

Même si «nos méthodes d'enseignement se différencient peu de celles des Frères (des Écoles Chrétiennes)», comme l'indique le P. Chaminade dans sa supplique au Roi, en 1825, les marianistes adoptèrent ce qu'ils nommèrent la «méthode mixte»

En 1824 deux religieux, MM. Monier et Laugeay, écrivent la première «Méthode d'enseignement» de la Société de Marie, que l'on connaîtra sous le nom de «Ancienne méthode». En

1830 on la révisé et en 1831 paraît le «Règlement général des écoles marianistes», connu comme la «Nouvelle méthode». Dans la première comme dans la seconde on insiste sur le souci que l'on doit avoir de parvenir à une formation intégrale englobant toute la personne et pas seulement les aspects intellectuels. Dans les premières Constitutions de la Société de Marie (1839), il est parfaitement clair que l'enseignement est le chemin qui conduit à l'éducation.

Plus tard, en 1841, est élaborée la «Méthode d'enseignement mixte», ou «Méthode mixte», et peu après, le P. Chaminade écrit dans une lettre : «l'unité de la méthode est une condition absolue d'avenir pour nos établissements» (20-VIII-1842).

Lalanne se propose d'écrire sur la méthode spéciale, méthode qu'il désire employer dans les écoles normales. Il veut développer à côté de chacune d'elles une école des arts et métiers pour la formation pratique des futurs maîtres.

Ces années-là sont édités les premiers livres de classe marianistes, qui sont connus comme «les classiques de la Société de Marie».

Dès les premières années, la religion est considérée dans les établissements marianistes davantage comme une forme de relation avec Dieu que comme un ensemble de pratiques plus ou moins routinières. Dès le début également, la Congrégation est considérée comme le meilleur complément du travail effectué dans l'école, ainsi qu'une source de vocations futures pour la Société.

Dans la société de l'époque, l'éducation est conçue comme un des chemins possibles pour aller vers la cohésion et le progrès, et l'Église elle-même l'entend ainsi. Avec les années s'implantent les démocraties parlementaires et démocratiques ; l'éducation est alors une des principales préoccupations des pouvoirs publics, qui ont besoin d'être légitimés et d'assurer la jouissance des droits obtenus pour tous les citoyens. La révolution industrielle change la forme de vie et on assiste à un important exode rural.

Les évêques animent la naissance des Instituts qui se consacrent à l'enseignement. Et, dans un premier temps, l'État se sert de l'Église comme d'une alliée. Ensuite, à compter du milieu du siècle, elle deviendra une rivale pour le contrôle de la culture et de la société. L'État libéral veut tenir l'enseignement sous son contrôle.

4.3. LES TEMPS ACTUELS

A la fin du XIX^e siècle, on voit apparaître un puissant mouvement pédagogique né des théories de Rousseau, Pestalozzi et autres. Ce n'est pas un courant unique, mais bien plutôt un mouvement qui agglutine plusieurs tendances ; on le connaît dans son ensemble sous le nom d'*École Nouvelle*.

Ce mouvement n'est vraiment organisé et il ne porte pas partout le même nom ; en Amérique on le connaît comme l'*École Active*. Dans l'ensemble, on peut y englober toutes les tentatives pédagogiques qui essayaient alors d'améliorer l'école tradi-

tionnelle. Certaines eurent une courte vie, mais d'autres sont même parvenues jusqu'à nous. Ses idées de fond survivent en partie dans les conceptions actuellement en vigueur sur l'éducation. Malgré leur grande variété, nous pouvons signaler quelques caractéristiques communes au type d'école qu'elle promeut : centrée sur l'enfant ; orientée vers la vie active ; prônant la coopération et l'interdépendance dans les relations communautaires.

Le mouvement parvient à une certaine organisation au travers de congrès, de revues et d'associations. Avec le temps, cet effort s'est peu à peu dilué dans la tendance générale à se surpasser en matière pédagogique, tendance apparue après la Seconde Guerre mondiale, favorisée par les organismes internationaux qui se lancent dans ces années-là, et par la prospérité croissante des pays les plus avancés qui les pousse à vouloir améliorer substantiellement leur système éducatif.

Les premières écoles nouvelles apparurent en France, Allemagne, Belgique, Suisse et Italie à la fin du XIX^e siècle. Il y eut même à Genève, à partir de 1899, un Bureau international des «Écoles Nouvelles», dirigé par Adolphe Ferrière, qui se développa autour de l'université de cette ville suisse. Ce fut un véritable pôle de développement pédagogique. Plus tard, en 1929 est créée une *Ligue de l'éducation nouvelle* qui élabore un ensemble de 30 bases pour mettre au clair les objectifs et les méthodes du mouvement.

Parmi beaucoup d'autres, on remarque tout spécialement les

méthodes de Montessori et de Decroly. Tous deux, médecins, ont d'abord le souci des enfants atteints de débilité mentale. Decroly insiste sur l'observation de la nature, le respect de l'enfant et de sa personnalité en formation. Il s'oppose à la rigidité de la discipline. La personne la plus connue est Marie Montessori, la première femme diplômée de médecine en Italie. A ses débuts, elle travailla activement à l'amélioration de la situation de la femme, et, de là, passa à la pédagogie, convaincue de la valeur de la formation pour améliorer la condition sociale des femmes. A cette fin, l'éducation se fonde sur un triangle qui se définit par l'amour, l'atmosphère et l'enfant. En Espagne, ses théories furent appliquées à la catéchèse à Barcelone, où on les expérimenta avec succès, jusqu'au début de la Guerre civile.

L'École Nouvelle insiste sur l'importance pour l'éduqué de jouer un rôle actif ; on prend alors en compte ce qu'il désire apprendre, en privilégiant ses intérêts. Le rôle du professeur change radicalement : il devient le guide de ce processus. Le fondateur d'une de ces tendances pédagogiques, John Dewey, insiste sur le fait que «l'homme se forme pour vivre dans un milieu social, comme si l'école était, dans la pratique, une communauté en miniature, avec un fort sentiment démocratique qui favorise la collaboration et l'entraide entre les citoyens ; il faut lui apporter les progrès industriels de toutes sortes auxquels on est parvenu, afin de mettre l'individu en contact avec la réalité, et encourager en lui le besoin d'atteindre des objectifs nouveaux et encore plus avancés.»

Au cours du dernier siècle, la pédagogie s'est développée dans diverses directions, chacune insistant sur un aspect considéré comme fondamental, qui en marque le processus, le renforce et le stimule.

Il existe également un courant que l'on peut qualifier de *socialiste* ou *marxiste*, qui part des idées de Marx et d'Engels. Pour eux, l'école des prolétaires formait des prolétaires et celle des bourgeois des patrons. Il fallait en finir avec cette dichotomie, et pour cela l'école devait être capable de donner une formation totale, dans laquelle chacun pourrait développer toutes ses potentialités, avec une société qui permette une réelle égalité des chances.

D'autres courants pédagogiques, qui forment le *mouvement anti-autoritaire*, insistent sur la liberté individuelle face à tout ce qui peut être imposé : il faut envisager autrement les relations éducatives, particulièrement entre professeur et élève. Tout doit être mis au service de la liberté individuelle.

Bien que l'on ne puisse pas le situer exactement dans ces mouvements, il nous faut nous arrêter sur la figure de C. Freinet, dont la pédagogie à tonalité «coopérativiste» s'inspire du marxisme. Sa méthodologie est en lien avec le mouvement progressiste de l'«École Nouvelle». S'inspirant de ce dernier, il introduit le travail dans l'école, comme méthode de formation. Après une enfance difficile, il dut fournir beaucoup d'efforts pour aller au bout de sa propre formation. Il fonda dans son village une coopérative ouvrière. Il fut membre du

Parti communiste, mais on l'en chassa en 1953 en raison de son attitude critique. Pour Freinet, l'éducation et le travail doivent marcher d'un même pas. Il appelle cela «le principe de coopération». Il faut créer une atmosphère comprenant des éléments médiateurs entre l'élève et le maître, la meilleure médiation étant le travail en commun. L'imprimerie et le travail d'imprimerie sont au centre de l'école. Les textes doivent être libres et élaborés par les élèves, avec l'aide de leur professeur. Dans l'école on peut établir des programmes de travail et organiser des assemblées. Freinet fut accusé de stalinisme à plusieurs reprises, malgré son expulsion du parti. L'école qu'il propose ressemble au parti et elle donne l'impression de préparer à une militance future.

Il existe d'autres courants pédagogiques qui donnent la préférence au développement de l'individu. Ce sont des théories de type personnaliste, qui placent la dimension personnelle avant la dimension sociale. Ce n'est pas qu'elles rejettent l'aspect social de la personne, mais les caractéristiques personnelles de chacun exigent que le côté social ne joue que dans un second temps. C'est une pédagogie de libre dialogue entre éducateurs et éduqués. Les critères appliqués dans l'action pédagogique se fondent sur l'accueil, la confiance, l'acceptation de l'autre. La personne, pour grandir, doit adhérer à un système de valeurs assumées librement.

Sur cette même ligne, Emmanuel Mounier appelle «anthroposphère» l'atmosphère qui permet à la personne de grandir et de mûrir de façon intégrale. Il part du principe que la personne

humaine est un être spirituel doté de valeurs librement acceptées et vécues comme un engagement. Une certaine discipline est nécessaire dans l'école afin d'aider l'enfant. E. Mounier défend la liberté de l'enseignement. L'État doit garantir cette liberté, en prenant bien soin qu'il y ait égalité d'accès à l'éducation, mais sans aller jusqu'à être l'agent de l'éducation.

Il y a plusieurs modèles dans lesquels priment l'individu et sa dignité humaine face à l'orgueilleuse ambition de l'État d'avoir entre ses mains toutes les ressources qui sont en lien avec l'éducation. Ces tendances condamnent aussi bien l'individualisme bourgeois que les systèmes totalitaires, quels qu'ils soient. Elles ont pour principes : la confiance, la responsabilité, l'accueil et l'authenticité. Leur objectif est le développement intégral de la personne.

Le Brésilien Paulo Freire est le créateur du mouvement *Éducation Populaire*, qui s'étend rapidement jusqu'en 1964, année au cours de laquelle les changements politiques au Brésil l'obligent à quitter le pays, après avoir passé un certain temps en prison. L'idée de base de Freire est de parvenir à travers l'alphabétisation et l'éducation à une attitude critique qui aide à en finir avec la situation d'oppression vécue par tant de gens en Amérique latine. C'est une pédagogie de la *conscientisation* dans laquelle se mêlent des éléments marxistes et des éléments existentialistes. La pédagogie de Freire se situe dans la très grande variété de courants pédagogiques qui insistent sur la nécessité de changer les structures injustes qui maintiennent pauvreté et misère dans de larges couches de la société. Les changements devront se produire grâce à une éduca-

tion libératrice. La réflexion pédagogique va de pair avec l'action, afin de transformer et d'humaniser le monde.

Plus récemment, les modifications didactiques défendues par les systèmes éducatifs de plusieurs pays ont privilégié les processus d'enseignement et d'apprentissage dérivés du constructivisme, suivant en cela les études de Piaget et les suggestions de Vygotski. D'un autre côté, la nécessité actuelle de rapprocher les connaissances théoriques de leur utilisation pratique, ainsi que des valeurs qui doivent inspirer la vie des personnes, ont conduit à insister sur la nécessité de déterminer des *compétences*. Il s'agirait de développer les capacités de la personne afin qu'elle puisse affronter les diverses situations – complexes et, parfois, problématiques – qu'elle pourra rencontrer dans son travail et dans sa vie personnelle. On a besoin pour cela d'une formation de type holistique, qui aille au-delà des limites d'une discipline ou d'une matière concrète.

L'éducation n'est plus quelque chose d'isolé ; elle reçoit l'apport et le soutien des autres sciences, comme la psychologie, la sociologie... On approfondit la psychologie de l'enfant en vue d'améliorer le processus d'apprentissage et on analyse le milieu social pour que l'éducation ait une influence positive sur lui. En outre, on établit des contrôles et des évaluations qui donnent à la pédagogie le statut d'une science dans toute son étendue. On peut donc appliquer différentes techniques pour améliorer le processus pédagogique. En même temps, l'éducation est de plus en plus un processus actif. L'enfant, le sujet de l'éducation, n'est plus un simple récepteur ; il devient acteur de sa propre éducation.

Il y a, d'autre part, des gens qui prônent la nécessité de faire disparaître l'école, qui, d'après eux, fabrique des individus clonés pour une société de consommation qui finit par tuer toute créativité et est incapable de prendre en compte les potentialités de chacun. Nous pourrions appeler cela les théories de la *déscolarisation*. Avec les nouvelles techniques de communication, il est de plus en plus faisable d'opter pour une éducation absolument personnalisée, en marge des programmes officiels et des projets éducatifs qui constituent le système éducatif établi.

D'autre part, dans les dernières années, il semble que nous ayons découvert qu'éducation et économie ont à voir l'une avec l'autre. Il s'agit de mettre en évidence, surtout dans des atmosphères néolibérales, ce lien étroit. L'éducation serait ainsi considérée comme un investissement de l'État, étant donné que la croissance économique d'un pays est inséparable de sa capacité à éduquer.

On pourrait continuer à évoquer des écoles de pédagogie, des tendances et des styles divers d'éducation, actuellement à la disposition des éducateurs et que l'on choisit parfois comme si l'on se trouvait dans un supermarché, et à d'autres occasions en obéissant à des motifs idéologiques. Il n'est certainement pas facile de pencher, de façon exclusive, pour telle ou telle tendance, étant donné qu'au moment du choix on peut trouver des éléments positifs dans beaucoup d'entre elles.

Il ne serait pas non plus possible aujourd'hui d'avoir une *méthode marianiste* universelle pour tous les pays et dans toutes

les circonstances où nous accomplissons notre tâche éducative. Ce qu'il faudra plutôt faire, c'est de compter avec les avancées des sciences pédagogiques ainsi qu'avec une série d'éléments de notre tradition et de nos convictions – peut-être simples et sûrement partagés par d'autres – pour parvenir à des solutions pratiques dans chaque situation. L'attitude fondamentale qui devrait nous guider est cette sage et prudente adaptation aux temps, si caractéristique de la pédagogie marianiste, depuis les origines, suivant en cela le slogan du fondateur : «A temps nouveaux, méthodes nouvelles.»

Du point de vue de sa fonction sociale, l'éducation a été considérée tout au long du XX^e siècle comme un droit qui doit pouvoir atteindre tous les citoyens. Elle n'est ni un luxe, ni une possibilité réservée à ceux qui peuvent se la payer. La démocratisation de l'éducation est inscrite au budget de tous les États, quelle que soit leur couleur politique. D'énormes efforts ont été réalisés à beaucoup d'endroits pour que l'éducation conduite jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire touche toutes les personnes et ne soit pas le privilège de quelques-unes. Dans de nombreux pays on considère comme établi que c'est à l'État de financer l'éducation; quelques-uns même vont jusqu'à promouvoir une école *unique*, publique, obligatoire et gratuite.

En tous cas, aujourd'hui, la conviction générale c'est que l'éducation doit parvenir à tous, même si, pour l'instant, un tel objectif est encore loin d'être atteint dans de vastes zones du monde. Nul ne doute de l'importance décisive de l'éducation pour le développement des peuples et la qualité des personnes,

de son rôle irremplaçable si l'on veut progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale.

A côté de cette aspiration à l'*universalité* de l'éducation, une demande de *qualité* se manifeste de plus en plus. Là où l'on a réussi à scolariser tout le monde, se pose la question de l'amélioration des niveaux éducatifs. Il ne suffit plus que tous soient dans la même école, il faut maintenant arriver à ce que l'enseignement soit réellement de qualité. La question n'est pas nouvelle, mais elle se pose aujourd'hui avec davantage d'acuité puisque l'on tente de façon systématique de l'appliquer à tous les élèves scolarisés. Ce souci de notre époque d'améliorer l'éducation a donné lieu à un grand développement de la recherche éducative, à l'aide de méthodes semblables à celles des autres disciplines scientifiques.

Mais, même s'il existe à la base un accord sur ce que l'on entend par *qualité*, ce concept contient des significations, des points de référence et des objectifs divers, et même parfois contradictoires. La définition de ce que l'on entend par *qualité* est définie par quatre facteurs ou critères fondamentaux, ainsi que par la plus ou moins grande importance attribuée à chacun : liberté, efficacité, équité et cohésion sociale. Le débat n'est pas circonscrit à des questions didactiques ou méthodologiques, il met essentiellement en jeu des options idéologiques de fond.

L'éducation marianiste a toujours été intéressée par la qualité. Il s'agit de conjuguer les critères évoqués ci-dessus, de façon à ce qu'ils soient tous présents de manière équilibrée. L'intérêt pour

la qualité, en outre, s'est toujours accompagné chez nous du désir de donner aux élèves une éducation intégrale qui, se fondant sur l'évangile, concerne toutes les dimensions de la personne.

4.4. TRAITS PERMANENTS DE L'ÉDUCATION

En dépit des changements qui se sont produits dans ce que nous appelons l'éducation, au long des siècles, et de ceux qui pourront intervenir dans un avenir proche, il est possible de dégager une série de traits qui semblent être toujours présents dans l'acte d'éduquer.

On pourrait appeler le premier «perfectionnement». L'éducation cherche toujours à améliorer la personne, à la rendre plus libre, plus humaine, mieux préparée à la vie, plus... On éduque pour obtenir que l'éduqué change, en mieux bien entendu. Le contraire n'aurait aucun sens. Personne n'éduque pour faire reculer, pour que la situation ou les capacités du sujet se dégradent.

Le second est la «socialisation». On éduque pour vivre en société, pour faire partie de la société dans laquelle on vit. On suppose que l'éducation aide à cela. La socialisation nous enseigne les manières d'agir, nous donne la capacité d'être utiles, nous prépare aux événements présents et futurs.

La troisième est en rapport avec l'influence que l'on exerce lorsque l'on éduque. L'asepsie absolue est impossible. Le style de l'établissement, la façon de penser et de vivre des pro-

fesseurs, il y a tellement de choses qui peuvent influencer l'éduqué. Il en est de même pour le quartier où il vit, le style de sa famille... D'où l'importance pour les maîtres d'agir en harmonie avec le projet éducatif du collège. Tout influe. Tout éduque.

Il y a également le rôle fondamental de la personne de l'éducateur. L'éducation est, surtout, le résultat d'un ensemble de relations personnelles. Voilà pourquoi il est choquant que la profession d'éducateur, si exigeante et qui demande un si grand nombre de compétences, soit si peu valorisée dans beaucoup de pays. Parfois, on assiste même à une certaine dégradation du rôle du professeur, de son autorité, de sa place dans la société. Il a même fallu, à certains endroits, établir une législation pour le protéger. Concrètement, les réseaux sociaux sont un moyen tout spécialement utilisé pour attaquer, insulter, menacer et, en définitive, humilier les professeurs. L'impunité que procurent l'anonymat et la facilité d'utilisation de ces moyens techniques permet même que certains soient agressés. Quant aux parents, ils ne sont pas toujours les meilleurs défenseurs des professeurs de leurs enfants.

Le cinquième trait est plutôt un objectif. On éduque pour que chaque élève se réalise comme personne, atteigne la maturité nécessaire, puisse s'intégrer dans le monde du travail et finalement grandisse le plus possible comme personne. C'est pour cette raison que l'éducation est un travail toujours inachevé. Nous sommes toujours en situation de croissance, cherchant toujours à nous perfectionner. Aujourd'hui, plus que jamais,

on insiste sur la nécessité de s'éduquer tout au long de la vie, dans la formation permanente.

Nous pouvons dire que l'éducation a un sens dans la mesure où elle apporte les moyens qui garantiront l'avenir. Il faut savoir avancer. Aujourd'hui, non seulement les changements sont profonds, mais ils affectent tous les aspects de notre société et de notre vie. Un établissement d'enseignement, aujourd'hui comme hier, a un sens et du succès dans la mesure où il est capable de répondre aux besoins de la société au service de laquelle il est.

5. LE CONTEXTE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES EN ÉDUCATION

5.1. LES CHANGEMENTS ET LEUR RYTHME

Il est évident qu'au fil du temps il y a constamment des avancées, des changements et de nouvelles réalités qui font notre histoire à chaque époque. L'avancée n'est pas toujours linéaire, parfois d'ailleurs elle ne mérite même pas ce nom tellement elle peut sembler être un simple recul.

Les changements ne se produisent pas non plus au même rythme dans tous les lieux du monde. En général, nous sommes trop habitués à parler à partir du contexte dit occidental, en oubliant le reste, reste qui non seulement constitue la majeure partie du monde, mais qui est certainement celle que nous devons le moins oublier.

Ça ne sert à rien de répéter “Avant, ce n’était sans doute pas mieux, mais c’était différent». La nostalgie ne sert pas à grand-chose, entre autres choses parce que, dans la majorité des cas nous nous trouvons devant des changements qui ne possèdent pas de marche arrière.

En général, on a une certaine crainte devant la nouveauté. L’Église, par exemple, a souvent réagi avec prudence, pour ne pas dire avec crainte. Il suffit de se rappeler les précautions et les filtres que l’on a appliqués à cette invention «infernale» qu’était le cinéma. Pie XI, dans son encyclique «*Divini illius magistri*” du 31 décembre 1929 (n° 76), écrit, en parlant du monde et de ses dangers.

«La vigilance, à notre époque, doit être d’autant plus étendue et plus active que les occasions de naufrage moral ou religieux se sont accrues pour la jeunesse sans expérience. Notons spécialement les livres impies et licencieux, dont beaucoup, par une tactique diabolique, sont répandus à vil prix; les spectacles du cinéma, et maintenant aussi les auditions à la radio, celles-ci multipliant et facilitant, pour ainsi dire, toute sorte de lectures, comme le cinéma toute sorte de spectacles. Ces moyens merveilleux de diffusion, qui peuvent, dirigés par de saints principes, être de la plus grande utilité pour l’instruction et l’éducation, ne sont que trop souvent subordonnés à l’excitation des passions mauvaises et à l’insatiable avidité du gain... Que d’égarements juvéniles, dus aux spectacles modernes ou aux mauvaises lectures, n’ont pas à déplorer aujourd’hui les parents et les éducateurs !»

Il semble que, devant les nouveaux défis, le souci principal de L'Église dans ces moments-là ait été de se contenter de prendre des mesures de précaution, ce qui supposait, au fond, d'accueillir ces nouveautés avec crainte et en restant sur la défensive.

De nos jours, ce qui est nouveau dans ce processus, c'est la rapidité avec laquelle il se produit, ainsi que le fait que le changement intervient sur tous les fronts et ne concerne pas seulement des aspects précis. Selon les statistiques les plus fiables, en à peine dix générations, la population mondiale s'est multipliée par dix, avec tous les avantages et les inconvénients que cela entraîne. De même, en peu de générations, notre espérance de vie a doublé, approchant les 84 ans en Occident. C'est le changement qui risque de nous affecter le plus puisque qu'il suppose l'allongement du temps libre, la retraite prolongée et avec une bonne qualité de vie, l'augmentation du nombre d'années de vie commune pour les couples... Il n'est pas étonnant que l'on fasse autant d'offres de loisir et de culture pour les personnes âgées, mais également qu'il se produise des séparations et des violences dans les couples à des âges qui nous surprennent.

L'homme a toujours voulu connaître le futur, savoir vers où nous allons. Nous avons fait, nous continuons à faire des prédictions sur ce qui nous attend et ce qui attend les nouvelles générations. Mais il est très difficile d'approcher ce que l'avenir nous prépare. Sorcières, devins, tireuses de cartes, et toutes sortes de personnages dont nous supposons qu'ils devinent

ce qui va se passer, prolifèrent plus que jamais. Il suffit de parcourir les chaînes tard le soir.

Même les grands scientifiques furent incapables de prévoir les changements terrifiants qui s'approchaient. En 1900, William Thomson, plus connu sous le nom de Lord Kelvin, essayant de décourager Max Planck d'étudier la physique, lui dit : «Il n'y a rien de nouveau à découvrir en physique actuellement. La seule chose qui reste à faire c'est de réaliser des mesures plus précises.»

Le même Lord Kelvin en vint à affirmer : «Le téléphone a trop de carences pour être considéré sérieusement comme un moyen de communication. Ce dispositif n'a aucune valeur pour nous.»

Même au milieu du XX^e siècle on avait l'impression d'avoir déjà parcouru tout le chemin. Le président d'IBM pensait, en 1943, que le marché mondial des ordinateurs ne dépasserait pas les cinq unités. Peu de temps après, en 1949, dans la revue *Popular Mechanics*, une des plus lues aux États-Unis, avec des tirages de millions d'exemplaires, il assurait que les ordinateurs du futur seraient de taille plus réduite et «ne pèseraient pas plus d'une tonne et demie».

À la fin des années 1970, exactement en 1977, le fondateur de Digital Equipment Corp, qui allait devenir plus tard Compaq/HP, croyait qu'il n'y avait aucune raison pour que quelqu'un veuille avoir un ordinateur à la maison». Même Bill Gates,

créateur de Microsoft en 1981, était sûr que «640 kb de capacité de mémoire devraient suffire à n'importe qui.»

Tous ne furent pas incapables de voir ce qui pourrait arriver dans le futur. Edison, dès 1922, était déjà sûr de la chose suivante : « L'image en mouvement est destinée à révolutionner notre système éducatif et, dans peu d'années, à remplacer largement, sinon complètement l'usage des livres de classe.» Ça ne s'est pas exactement passé comme cela, mais le changement lui, il s'est bien produit et l' «image en mouvement» occupe une place de choix dans l'éducation.

La rapidité des changements est telle que, parmi les dix professions les plus demandées aux États-Unis en 2010, la moitié n'existait pas encore en 2005.

On ne peut pas dire que le développement se soit produit de façon homogène, partout en même temps. C'est le monde de la communication qui a évolué le plus vite. Pour prendre conscience de cela, il nous suffit de penser que si le monde de l'automobile avait progressé à la même vitesse, une voiture ne consommerait en une année, en roulant sans arrêt, guère plus de 16 litres de carburant !

Il y aura bientôt deux milliards d'internautes, et un ordinateur portable moyen réalise aujourd'hui 110 gigaflops, soit 110 milliards d'opération à la seconde. Une automobile d'aujourd'hui possède davantage d'informatique que celle qu'emportait la capsule Apollo dans son voyage vers la lune.

Cependant, toute avancée ne se produit que sous la pression d'un problème humain à résoudre. Il semble même souvent que l'on crée de nouveaux besoins afin de couvrir ceux qui existent déjà. Sur ce terrain, ce que nous offrons aux jeunes n'est pas toujours ce dont ils ont le plus besoin ou ce qui peut le mieux les aider à grandir. Dans la course vers ce que l'on appelle le progrès, il n'existe pas d'échelle de valeurs bien claire, ni de priorités définies. S'il en était ainsi, on aurait certainement déjà résolu une bonne partie du problème de la faim dans le monde ou de la mortalité infantile. L'abondance dont bénéficient certains a pour corollaire les privations de la majorité.

Tim O'Reilly, expert en contenus digitaux, affirme que, dans l'avenir immédiat, nous n'aurons plus besoin de cartes. La voiture saura où nous allons. Elle nous portera, se garera toute seule. Mais, ajoute-t-il aussitôt, le prix à payer sera élevé :

“La vie privée est-elle morte?”

Oui et non. Techniquement, oui, elle est morte. Il est évident que nous sommes tous contrôlés. Rappelons-nous ces films d'espionnage où quelqu'un plaçait un dispositif dans la voiture afin de pouvoir la suivre. Aujourd'hui, nous payons tous pour avoir un téléphone mobile avec lequel on peut nous localiser seconde après seconde, mètre par mètre. Le problème n'est pas de savoir que cette information existe, mais comment elle est utilisée. Est-elle utilisée sans le consentement des personnes ? S'en sert-on pour discriminer quelqu'un ? C'est sur le comment qu'il faut travailler.»

(ABC 23 novembre 2011. Entretien avec Tim O'Reilly)

Précisément, c'est l'éducation qui peut nous aider à résoudre ces difficultés et à faire du progrès un instrument qui humanise davantage.

5.2. LA TECHNIQUE ET LA CULTURE

Depuis les origines de l'humanité, depuis un certain «*homo habilis*», technique et culture ont toujours marché ensemble.

Lorsque l'«*homo sapiens*» enterre ses morts, il donne, au fond, une preuve de plus que technique et culture sont unies et avancent ensemble.

À la révolution du néolithique, on découvre dans l'agriculture une manière de se procurer des aliments ; apparaît alors le temps libre, que l'homme utilise pour s'initier au commerce, à l'art, et, malheureusement aussi à la guerre.

Pendant des siècles on n'a pas cherché à trouver une énergie additionnelle, l'institution de l'esclavage fournissant une main d'œuvre suffisante et bon marché. La Renaissance nous apprend à valoriser l'homme et l'art, et l'homme moderne découvre la méthode scientifique. Aux temps de ce que l'on a appelé la révolution industrielle, nous commençons à rechercher la plus grande efficacité possible avec le minimum d'effort. L'énergie semble de moins en moins chère et de plus en plus accessible.

À partir de la fin de la seconde guerre mondiale se produisent quatre grands mouvements de la science et de la technique

réunies : le mouvement nucléaire avec le développement des bombes atomiques et l'énergie nucléaire ; l'aérospatiale avec la course à la conquête de l'espace ; le mouvement de l'informatique ; et, finalement, le mouvement qui est en rapport avec la vie, son origine et ses traces dans le génome.

On ne peut pas dire que, dans ces mouvements, science et culture aient marché de concert. Il s'est plutôt produit une séparation qui, au fur et à mesure que la science a avancé et s'est spécialisée, s'est élargie jusqu'à devenir un fossé difficile à combler. Il semble que la recherche scientifique, qui apporte tant de choses positives, ne se soit pas accompagnée de la réflexion nécessaire de la part des sciences humaines. Or la recherche, sans la réflexion plus large que peuvent apporter la philosophie, la sociologie, la psychologie... peut déboucher sur des réalités dangereuses.

Si ce panorama n'est pas loin de la réalité, alors il n'y a que l'éducation qui puisse être une solution. Il ne s'agit pas seulement d'utiliser les nouvelles techniques, il faut connaître leur sens, leurs possibilités et leurs limites. Se servir d'outils très puissants sans connaître leur portée est dangereux, car ils ne sont pas faciles à contrer.

En ce sens, et, en relation avec les nouvelles technologies, l'éducation devra réaliser un certain nombre de protocoles :

- D'abord, il faudra bien discerner les programmes d'introduction des nouvelles techniques dans l'éducation. On

ne doit pas, comme cela se passe trop souvent, mettre, comme ça, à la disposition des élèves des instruments disposant d'énormes capacités de connexion.

- Deuxièmement, on ne saurait traiter la science comme une espèce de super-religion qui se situerait au-dessus de toute forme de pensée ou d'analyse. La recherche scientifique n'est ni meilleure ni pire que d'autres types de recherche.
- Troisièmement, il faut essayer de retrouver le sens de l'esthétique. Même dans le domaine scientifique, elle reste une valeur à prendre en compte. Dirac disait que si une formule, en plus d'être sûre, était belle, c'était encore mieux.
- Le quatrième point se réfère à la nécessité de limiter, en quelque sorte, la société de l'abondance, alors que tout près d'elle existe la société de la grande misère. Des millions d'enfants ont faim. Si quelques-uns consomment avec excès, beaucoup voient leurs besoins les plus élémentaires non satisfaits.
- Enfin, nous, les croyants, nous aurons à rechercher une spiritualité nouvelle, capable de s'incarner dans les réalités que nous vivons, et qui vaille pour l'époque actuelle sans renoncer à aucune de ses réussites passées.

On peut dire que la science avance lorsque n'est oublié aucun des droits de l'homme. Si, dans sa marche vers le progrès, la science se déshumanise, alors, elle ne présente plus d'inté-

rêt. Il faut essayer de combler le fossé énorme qui sépare aujourd'hui les humanités des sciences. En définitive, il s'agit de deux activités humaines qui peuvent se rencontrer et cheminer côte à côte à beaucoup d'occasions.

5.3. LES RÉSISTANCES AUX CHANGEMENTS

Les changements culturels profonds se sont toujours accompagnés de résistances et de critiques. Leur acceptation n'a jamais été facile, remplacer les vieilles méthodes n'étant jamais vu comme une chose évidente. Au fond, changer c'est toujours perdre quelque chose et l'on voit bien que les «professionnels» résistent et tentent de se justifier.

C'est au dieu égyptien Thot que l'on attribue l'invention de l'écriture. Elle permettra aux Egyptiens d'être plus savants et d'avoir une meilleure mémoire. Mais il y a le risque, dit Thamos, si l'on se fie à la chose écrite, que l'oubli s'installe dans notre cœur. Ceux qui se serviront de l'écriture pour leur connaissance sembleront savoir beaucoup de choses, mais le plus grand nombre ne saura rien».

L'alphabet grec marque le début d'une importante révolution culturelle. Son efficacité permettait de passer d'une culture simplement orale à la culture écrite. La transmission des connaissances ne se faisait plus obligatoirement par la parole ; il était désormais possible de la faire par écrit.

Nous sommes au début du V^e siècle avant J.C. Platon écrit le *Phèdre*.

Il converse tout en se promenant, comme le grand Socrate.

«Il reste la question, dit Socrate, de la propriété ou de l'impropriété de l'écriture. Seul un homme simple pourrait penser qu'un récit écrit est meilleur, dans l'absolu, que la connaissance ou le souvenir des mêmes questions.»

En tout cas Platon, qui est écrivain, s'arrange pour que Socrate reconnaisse dans ses dialogues que fixer par écrit ses pensées n'offre aucun avantage. Son grand problème c'est de savoir si, en écrivant ses pensées, il ne perd pas une partie de la profondeur nécessaire à l'exercice de la philosophie.

Jusqu'à ce que l'on parvienne à une forme d'écriture facile et pratique, permettant à beaucoup de fixer leurs pensées, ne faisait partie de la pensée que ce dont on se souvenait. Incorporer l'écriture au processus intellectuel augmente considérablement les contenus possibles. On pourrait dire que l'écriture libère la pensée des limites étroites de la mémoire.

Et les hommes entreprirent le long chemin de l'écriture. D'abord, ils utilisèrent des tablettes, ensuite – vers 2 500 avant J.C. – du papyrus, abondant en Egypte. Plus tard, ce fut le parchemin et, dès les débuts de l'ère chrétienne, quelqu'un inventa quelque chose qui ressemblait au livre actuel, en couplant ensemble plusieurs feuilles de parchemin.

Au fur et à mesure que s'améliore la technique et que l'on favorise l'écriture, cette dernière acquiert de nouvelles formes,

entraînant une évolution de la lecture. Naissent alors les règles syntaxiques et orthographiques qui facilitent l'acte de lire. Il devient de plus en plus simple de déchiffrer les textes et de les intégrer à notre pensée. Tout le monde connaît l'anecdote d'Augustin qui, en 380, s'étonnait de voir son maître Ambroise lire à voix basse. On avait l'habitude de lire à haute voix, comme s'il s'agissait d'un acte public. Elle va peu à peu devenir une question privée, une activité intime.

Le cerveau doit, sans aucun doute, faire un grand effort pour déchiffrer les signes de l'écriture, interpréter les mots, les phrases et le sens de ce qui est écrit. Mais ce long processus s'effectue en un espace de temps extrêmement court, presque instantané. La lecture est déjà une activité profonde. La crainte de Socrate est dissipée.

Mais la lecture demande un effort de concentration, alors que le cerveau humain, comme le soulignent les neurologues, a tendance à la dispersion et doit s'adapter aux nouvelles exigences.

«Nos sens sont en subtile harmonie avec le changement. Les objets stationnaires et invariables font partie du paysage et nous ne les percevons généralement pas.» (Maya Pines. Institut Médical Howard Hughes)

Lire un livre est, par conséquent, un processus fort peu naturel, et il faut arriver à ce que le cerveau ne se fixe sur rien d'autre que le livre lui-même. La technologie, qui a facilité la lecture et inventé le livre, a obligé notre cerveau à travailler dans une

nouvelle direction. Si ce processus n'avait pas été développé, le cerveau aurait certainement été obligé de réaliser lui-même ces adaptations.

Parallèlement naissent de nouvelles formes d'écriture. La lecture ne se cantonne plus dans les sujets à caractère religieux. C'est la naissance de la littérature d'évasion. Justement, les avancées concernant la dimension matérielle du livre modifient l'expérience de la lecture ; elle devient plus pratique et plus accessible.

De nombreux siècles plus tard, une nouvelle invention, l'imprimerie, révolutionne à nouveau le monde de la culture et les méthodes d'enseignement. Et, à nouveau, surgit l'opposition des érudits, lesquels voient leur savoir en quelque sorte menacé. Dans le courant de l'année 1445, Gutenberg est capable de mettre ensemble plusieurs technologies afin de donner naissance à une nouvelle invention : l'imprimerie. Francis Bacon a dit d'elle qu'elle avait été capable de changer le monde beaucoup mieux que toutes les armées réunies. En à peine un demi siècle on lance sur le marché davantage de livres que tout ce qui avait été produit dans les quinze siècles antérieurs.

Ils avaient raison ceux qui disaient que les premiers livres imprimés n'étaient pas aussi beaux que les manuscrits enluminés d'avant, où l'on concoctait le savoir de l'époque. Cependant, les difficultés techniques de fabrication du papier et du perfectionnement des caractères d'imprimerie furent vite résolues, et les livres devinrent à nouveau de beaux objets.

La lecture connut la même évolution : on perfectionna peu à peu l'aspect matériel du livre et du papier, la façon de produire et de distribuer. L'impression de livres s'étend dans toute l'Europe, et rapidement sur le continent américain où les Espagnols apportent l'imprimerie dès 1539, installant à Mexico la première imprimerie du Nouveau Monde. A la fin du XV^e siècle, plus de 250 villes avaient à leur disposition la nouvelle invention.

L'imprimerie fut le canal par lequel les Réformateurs répandirent leurs idées et, comme toujours, on jeta le soupçon sur elle dès ses débuts. Fust, qui avait hérité de l'invention de l'imprimerie et en avait découvert les possibilités commerciales, fut arrêté à son entrée dans Paris, car l'on considéra alors que tant de livres transportés ne pouvaient être que l'œuvre du démon. En Angleterre, on créa en 1660 la première censure sur les livres imprimés.

Les écrivains savent que c'est en lisant leur œuvre que les gens pourront être reconnaissants de leur travail. Les lecteurs sont capables de revivre les situations contées dans les livres, de voyager dans les lieux visités par les protagonistes, de sentir ce qu'ils sentent. C'est ainsi que nous enrichissons notre expérience. Le cerveau du lecteur acquiert une agilité toute spéciale et des talents particuliers qui font que l'« effort de lire, déchiffrer, comprendre » se transforme en véritable plaisir.

Quelques siècles ont à nouveau passé, cinq à peine, et nous nous retrouvons à nouveau à un moment où le support du savoir change. Après l'apparition du téléphone et de la radio

comme supports pour la communication et la transmission d'information, les cinquante dernières années ont vu notre vie sociale, mais également les milieux éducatifs, envahis par la télévision, la vidéo, vidéoconférence... Il semblerait aujourd'hui que tous ces supports ont eu une vie éphémère dans le champ éducatif face à l'apparition postérieure des moyens informatiques. Mais aujourd'hui, ils retrouvent une certaine importance du fait de leur combinaison avec les ressources d'Internet, leurs contenus devenant plus aisés à publier et à distribuer.

La résistance de certaines personnes se comprend, alors que, accoutumées à employer une technique, elles doivent s'affronter à de nouveaux procédés de transmission des connaissances de maître à élève. D'une manière générale, nous sommes satisfaits de ce que nous faisons, et la façon que nous avons d'aborder les problèmes, celle de toujours, est la plus adéquate, logique et naturelle. Nous ne pensons pas qu'il s'agit souvent de formules établies depuis de longues années, pour des situations bien différentes de celles que nous avons à affronter. En 1862, Lincoln disait déjà :

«Les dogmes du passé silencieux sont inadéquats pour le présent tempétueux. Nous nous trouvons aujourd'hui devant une montagne de difficultés et il nous faut grandir avec ces circonstances. Comme le cas que nous rencontrons est nouveau, il nous faut à nouveau penser à frais nouveaux et agir à frais nouveaux.» (Message au Congrès, 1^{er} Décembre 1862).

Une des grandes différences entre les changements qui se produisent actuellement et les «révolutions» antérieures, c'est que, cette fois-ci, tout change, et pas seulement un aspect de la culture ou de l'enseignement. S'il y eut un jour une révolution copernicienne qui a fait que tout a commencé à être différent, nous ne sommes pas loin de répéter une telle expérience dans les temps que nous vivons. Nicholas Carr, dans son livre «*Superficiales*» des éditions Taurus, dit, parmi beaucoup d'autres idées que, pour comprendre ce que signifie l'ordinateur dans notre monde, il suffit de le mettre à côté d'objets qui ont changé notre manière de percevoir la réalité, comme la montre ou la carte. Nous ne pouvons plus nous en passer. Avec l'ordinateur, c'est un peu la même chose qui est en train de se passer.

On s'est servi, depuis la Rome antique, de la craie et du tableau ; ce n'est que récemment que l'introduction de nouvelles techniques a relégué ces vieux instruments. Mais nous pouvons être certains que le changement est déjà là. S'il est exact que nous parlons depuis longtemps des nouvelles technologies sans savoir exactement ce que nous entendons par là, il est désormais impossible de faire machine arrière. Même si elles tardent à se généraliser, si leur emploi est inégal, l'enseignement compte déjà avec elles. Certains traits commencent à apparaître plus clairement nous indiquant ce vers quoi nous allons. L'ordinateur personnel et la «tablette» sont, aujourd'hui, les instruments clés qui vont changer la manière d'enseigner, de transmettre des connaissances ; finalement, ils vont nous accompagner dans notre vie.

5.4. LE DÉVELOPPEMENT VERTIGINEUX DES NOUVELLES TECHNOLOGIES

Aujourd'hui on emploie le terme de *Technologies de l'Information et de la Communication* (TIC) pour désigner l'ensemble des moyens techniques issus de l'informatique, des télécommunications, de la microélectronique et du génie génétique... qui permettent la transmission rapide et efficace de l'information et de la connaissance. Même si cette équivalence n'est pas toujours acceptée, on l'utilise souvent comme synonyme de *Nouvelles Technologies*.

Si nous laissons de côté les essais de machines à calculer aux XVI^e et XVII^e siècles, le premier ordinateur date de 1944. IBM fabrique sa première machine en 1953, mais il faut attendre 1983 pour voir naître le PC. Il s'agissait d'une machine qui coûtait presque 6 000 dollars, possédait une mémoire Ram de 512 KB et un disque dur de 20 MB de mémoire. Aujourd'hui, trente ans plus tard, un smartphone dispose de 2 000 fois plus de RAM et de 800 fois plus de capacité de stockage.

En 1947, dans les laboratoires Bell des États-Unis, on fabrique le premier transistor. Mais ce n'est qu'en 1971 que l'on peut trouver dans le commerce un microprocesseur contenant 2 300 transistors. C'est, en réalité, une CPU (Unité centrale de traitement ou processeur). En 1965, on réussit à connecter deux ordinateurs séparés par des milliers de kilomètres au travers du téléphone. Internet était né.

Internet est un ensemble de réseaux qui utilisent le même protocole et permettent que des réseaux physiques hétérogènes fonctionnent comme un réseau unique. Tout avait commencé en 1969 avec ARPANET qui connectait trois universités de Californie et une de l'Utah. En 1990 naît le protocole «www» permettant la consultation d'archives d'hypertexte et employant Internet comme moyen de transmission. Et ce n'est pas le seul protocole que nous utilisons lorsque nous nous connectons à Internet. Il y a également ceux du courrier, de la transmission de documents, de conversations en ligne... Dans la mesure où les informations disponibles croissent en quantité, on voit apparaître des moteurs de recherche qui, en usant de différents critères, aident à trouver ce que l'on cherche, de plus en plus rapidement.

Lorsque commencèrent les premières connexions Internet, la technique alors disponible ne permettait que d'envoyer et de travailler avec des textes. Mais très vite, musique et image voyagèrent par la Toile avec la plus grande facilité. Texte, musique et image sont traités de la même façon ; par conséquent, ils se mêlent les uns aux autres et finiront peut-être par perdre leurs singularités. L'ordinateur est à la fois bibliothèque, musée et salle de concert.

Au début de ce siècle, on prit peu à peu conscience du fait qu'Internet était en train d'évoluer vers un modèle distributif d'échange d'information (*peer-to-peer*). D'instrument de consultation – une sorte de grande Bibliothèque Mondiale – Internet est en passe de devenir un véritable espace anthro-

pologique où les personnes vivent leur vie en échangeant de l'information sans frontières.

Le premier Internet fut baptisé Web 1.0 et, bien entendu, le second fut appelé Web 2.0. Ces noms furent lancés par Tim O'Reilly en 2004. Dans le Web 1.0 les contenus sont fondamentalement statiques, accrochés à des serveurs qu'administrent des Webmasters, personnes disposant de connaissances techniques. Quant au Web 2.0, il n'est pas seulement une façon de proposer l'information ou une nouvelle technologie ; c'est une attitude qui représente la transition vers un monde virtuel centré sur les personnes plutôt que sur l'information en soi. Dans le Web 2.0 les gens ne sont plus des consommateurs d'information, mais des producteurs, des constructeurs de contenu, des créateurs de culture. Ce changement de philosophie n'a pu être possible, sur le plan pratique, que grâce aux avancées réalisées en hardware et software dans les dix dernières années : API's (interface de programmation) ouvertes, langages de programmation évolués, nouveaux protocoles pour les communications, ordinateurs portables toujours plus performants et moins chers, tablettes, téléphones mobiles, réseaux Wifi, 3G et 4G, stockage cloud...

Le concept de Web 2.0 tente de définir cette nouvelle réalité dans laquelle les gens n'utilisent plus la Toile comme un outil de consultation, mais comme un nouvel habitat dans lequel ils peuvent développer leurs relations, quelque chose comme une extension virtuelle du moi physique.

Aujourd'hui l'ordinateur est partout un élément familier. Il y a cependant un aspect encore plus surprenant que l'extension universelle à laquelle nous sommes parvenus : pour la première fois de l'histoire, nous, habitants du monde, parlons tous le même langage. Dans n'importe quel lieu du monde, devant un ordinateur, nous savons communiquer avec lui, et, à travers lui, avec une personne se trouvant à des milliers de kilomètres de nous. En 2006 ; Internet avait un peu plus d'un milliard d'utilisateurs, et l'on s'attend à ce que, en 2015, le chiffre de 2 milliards soit dépassé. Une histoire à la fois vertigineuse et toute récente qui, d'après de nombreux experts, ne ferait que commencer. Et nous n'avons pas encore vu le plus étonnant, ce que nous disons aujourd'hui étant appelé à être actualisé et revu en profondeur dans quelques années à peine.

Le développement technologique permet au prix des ordinateurs de baisser sans cesse, ce qui les rend de plus en plus accessibles. De nombreux gouvernements et institutions en font cadeau ou donnent de telles facilités que chacun peut avoir le sien, sans compter la quantité de possibilités d'utiliser des ordinateurs publics. Nous n'aurions certainement pas imaginé que dans les kiosques à journaux ou dans les bus du service public urbain, on donnerait accès à la Toile au travers du wifi gratuit, comme c'est déjà le cas dans de nombreuses villes. L'accès à l'information, et donc à l'apprentissage, se généralise, atteignant la majeure partie des secteurs sociaux.

Lorsque nous allumons notre ordinateur, nous entrons, que nous en soyons conscients ou non, dans un monde nouveau,

sans frontières, à la portée de n'importe qui, ouvert, excitant... Il y a là une telle capacité de changement, que quelque chose d'aussi ancré dans la société et dans nos habitudes que la correspondance, a totalement changé. On n'écrit plus de lettres. On envoie des *courriers électroniques* ou *e-mails*. Et, ne nous y trompons pas, il n'y a pas que le support qui ait changé ; c'est le genre littéraire qui a changé, et même l'orthographe.

En réalité, il y a longtemps que l'on voyait venir une telle révolution. En 1964, Marshall McLuhan répétait déjà que « le média était le message » et que l'esprit linéaire se voyait déjà octroyer un certificat de décès.

«[Les effets de la technologie] ne sont pas ressentis au niveau des opinions ou des concepts, ils altèrent bien plutôt les modèles de perception, continuellement et sans la moindre résistance».

Pendant de nombreuses années les éducateurs ont parlé des nouvelles technologies, tout en continuant à employer le tableau et la craie, qui étaient depuis de nombreux siècles et continuaient à être en partie les meilleurs alliés du maître. Mais, après toutes ces années où l'on a crié «au loup !», le loup est arrivé et il est entré avec toute sa force. Et il est bien possible que, malgré toutes ces années d'avertissement, le monde de l'éducation se soit fait prendre par surprise.

Lorsque nous analysons la situation, nous essayons parfois de nous défendre en disant que ce qui a changé c'est le support. Mais, c'est faux. Le même McLuhan ajoute :

«Notre réponse conventionnelle à tous les médias, et spécialement l'idée selon laquelle ce qui compte c'est la façon de s'en servir, est la posture endormie de l'idiot technologique. Le contenu d'un média n'est que le morceau de viande que le voleur emporte pour distraire le chien de garde de l'esprit.»

«Ce qui unit c'est la cause finale», affirmait le grand maître de Stagire. Et lorsque l'on traite du binôme éducation-TIC, il ne fait aucun doute que la cause finale n'est pas la technologie, mais l'éducation, dont l'amélioration doit concentrer tous les efforts, pédagogiques et technologiques. Une citation empruntée à Nicholas Negroponte exprime cela par une métaphore : quelle est la différence fondamentale entre un chien et un être humain ? – C'est très simple : «Lorsque l'on montre quelque chose avec le doigt, le chien regarde le bout du doigt, alors que l'être humain tourne ses regards vers ce que désigne le doigt.» (Augusto Ibáñez, *El papel de las TIC en la educación*, FSM) L'auteur se demande ensuite dans quelle direction nous, les éducateurs, nous regardons. Parce que, très certainement, nous regardons souvent davantage le doigt que ce qu'il montre.

D'après les statistiques les plus récentes, le temps où nous sommes connectés à la Toile a doublé en peu de temps. Par contre, il semble que les heures passées devant la télévision n'aient pas diminué. Ce sont certainement les heures consacrées à la lecture qui ont été réduites, ce qui montre une première conséquence claire : notre façon d'accéder à la connaissance est passée du livre (texte) à l'image.

Tout cela aura une conséquence immédiate. L'attention qu'exige un texte est plus grande que celle qu'exige une image. Par conséquent, on peut dire que notre attention se «relâche». De plus, l'information que nous recevons de la Toile étant fragmentée, notre perception des choses est également fragmentée. Nous passons d'une culture imprimée à une culture multimédia, par conséquent les stimuli que reçoit notre cerveau ne sont plus les mêmes. Les neurologues affirment que, en variant les stimuli, le cerveau se configure de façon différente. Des expériences différentes entraînent des manières différentes de penser.

L'ordinateur, avec tout le matériel qui l'accompagne, est installé dans la classe, et il n'est pas près d'en sortir. Les éditeurs du monde entier, et tout spécialement les éditeurs de livres de classe, travaillent au nouveau rôle qu'ils vont jouer dans l'éducation du futur. Il faudra savoir quoi faire et comment le faire, et nous n'avons guère de temps pour y penser.

5.5. LES NOUVELLES TECHNOLOGIES DANS LA CLASSE

Parler du rôle des TIC dans l'éducation, nous renvoie à l'influence de son application dans l'acquisition des connaissances et des compétences qui prépareront nos élèves à s'intégrer dans le contexte qui est le nôtre : un contexte nouveau, que nous pouvons appeler la *société de l'information et de la connaissance*. En effet, ce sont là les deux éléments qui caractérisent notre société : son énorme capacité à distribuer des informations de façon rapide et efficace et le potentiel permettant de les transformer en connaissance. On ne peut séparer l'impact

des TIC dans le champ éducatif de celui qu'il a dans l'ensemble de la société.

Même si cela peut sembler une simplification abusive, lorsque nous parlons de nouvelles technologies dans l'éducation, nous parlons surtout de l'introduction de l'ordinateur comme outil éducatif, outil dont nous ne pouvions imaginer, il y a seulement quelques années, qu'il en arriverait à être aussi présent et à jouer un rôle aussi important dans la classe. L'ordinateur, sous des formes diverses, permet l'utilisation de différents programmes, l'accès à Internet, la possibilité de disposer facilement d'une très grande quantité d'informations, l'interactivité de l'élève avec la machine, une plus grande facilité pour le professeur d'expliquer sa matière... C'est dans ce contexte que l'on parle de nouveaux alphabétismes comme l'apprentissage de nouvelles façons de créer et de communiquer des contenus, à travers des textes et d'autres formats comme l'image, le son, la vidéo.

On ne peut pas vraiment établir une relation directe et automatique entre l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'amélioration du rendement des élèves. Il serait naïf de penser qu'elles suffisent par elles-mêmes à générer cette amélioration. Défions-nous de ce mirage un peu facile qui nous fait croire qu'elles vont résoudre tous les problèmes éducatifs que nous rencontrons. Il est cependant évident que les nouvelles technologies offrent de nombreuses possibilités dont peut tirer parti l'éducation. Les caractéristiques qui les rendent potentiellement intéressantes pour l'apprentissage pourraient se résumer ainsi :

- *Elles facilitent l'accès, le stockage et la gestion de grandes quantités d'informations, connectées entre elles et actualisées.*
- *Elles favorisent des processus de communication effectifs et de relations personnelles sans dépendre de limitations spatio-temporelles.*
- *Elles permettent l'interaction entre les protagonistes du processus d'apprentissage, et de ceux-ci avec les matériels didactiques.*
- *Elles offrent la possibilité de développer des contenus et des activités de caractère collaboratif et participatif où sont favorisées les initiatives de travail en groupe.*
- *Elles peuvent constituer un élément motivant en soi, en nous rapprochant de la réalité de nos élèves : l'utilisation dans la pratique éducative des moyens digitaux habituels dans la vie sociale de nos élèves, comme par exemple les réseaux sociaux, peut constituer un élément attrayant et intéressant pour les élèves.*
- *Elles nous offrent des ressources virtuelles gratuites pouvant être utilisées en complément du matériel imprimé ou plus traditionnel, ou constituer par elles-mêmes un matériel didactique efficient.*
- *Elles nous permettent de disposer d'animations et de simulations de la réalité, l'image et le son possédant une grande qualité depuis qu'ils sont digitalisés.*
- *Elles facilitent la réorganisation et la flexibilisation de la pratique éducative et du processus d'apprentissage : elles offrent*

des ressources qui facilitent la modification du processus formateur, en fonction de nouveaux besoins éducatifs détectés.

(Sonia M^a Santoveña, in *Educación para el siglo XXI*, 210.

Desclée 2011)

Nous avons déjà expliqué comment l'apparition de la Web 2.0 a supposé un changement de paradigme, lequel, naturellement a des répercussions dans le champ éducatif. Cet impact sera certainement plus grand au fur et à mesure que se développeront des initiatives permettant d'utiliser ses services comme des instruments didactiques. Le professeur et les ressources plus classiques ne sont plus l'unique source d'information. On voit s'ouvrir de nouveaux espaces virtuels qui permettent aux élèves d'interagir de façon dynamique, et peuvent devenir des facilitateurs d'apprentissage : blogs, réseaux sociaux, tablettes et smartphones, champs virtuels, plateformes de e-learning et travail collaboratif.

En définitive, les TIC peuvent agir comme médiateurs des relations entre les élèves, les professeurs et leurs concurrents, et comme configureurs de nouveaux espaces d'apprentissage.

L'utilisation didactique des nouvelles technologies constitue, comme on voit, un champ ouvert et encore largement inexploré. On ne peut pas dire que leur intégration dans le champ de l'enseignement soit une réalité éducative consolidée. Dans la mesure où nous les utiliserons, nous serons capables de «traiter l'information en parallèle, l'accès à l'information depuis différentes perspectives, l'apprentissage orienté vers la

résolution de problèmes ou associé à des systèmes de récompense immédiate.» (A. Ibáñez, op. cit.)

D'autre part, différentes propositions tentent de doter leur utilisation d'une base théorique en suivant différents modèles pédagogiques. Certains situent leur origine dans l'*École Nouvelle*, en soulignant la place centrale occupée par l'élève dans les stratégies d'apprentissage en réseau. D'autres, par exemple, préfèrent en appeler à des modèles intégrateurs fondés sur les principes *constructivistes*, qui mettent en avant la responsabilité et le rôle actif de l'élève, les processus de construction de l'apprentissage partagés entre le professeur (tuteur) et l'élève lui-même, les projets de recherche et de collaboration, l'évaluation continue et formatrice.

«En définitive, le cadre théorico-pratique posé pour fonder l'intégration des technologies avancées dans le processus d'enseignement-apprentissage doit constituer une base solide garantissant la qualité psycho-pédagogique des ressources. L'importance des connaissances acquises au préalable ou d'une conduite active dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'activité orientatrice et facilitatrice du professeur, l'organisation didactique, l'espace virtuel de travail, les matériels, les activités théoriques et pratiques, ainsi que le processus de communication constituent un ensemble d'éléments qui, une fois intégrés, auront pour objectif de faciliter la pratique réflexive et l'acte d'apprendre en faisant, c'est-à-dire l'apprendre à apprendre». (Sonia M^a Santoveña, op. cit., 230)

Une des difficultés à surmonter, pour qu'une innovation technologique ait quelque utilité, est purement matérielle, mais non moins importante. Dans beaucoup de cas, il faut transformer la salle de classe afin de pouvoir intégrer les ordinateurs dans l'enseignement. D'autre part, il est évident que, dans bien des endroits où l'on a fait des réformes éducatives, l'intérêt politique a primé sur toute considération pédagogique. Avoir des ordinateurs dans la classe est signe de progrès et de modernité, et les administrations scolaires tombent dans la tentation de les introduire dans la salle de cours, même s'il n'existe aucun projet d'utilisation, ni de professeurs préparés à les mettre au service des élèves. Certes, cela est une évidence, mais l'important serait de savoir comment, dans la pratique quotidienne, on peut, grâce à ces nouveaux moyens, améliorer les processus d'enseignement-apprentissage.

«Les établissements font ce que fait toute organisation qui incorpore une innovation : ils l'insèrent dans le modèle existant, mais pour continuer à travailler comme auparavant ; c'est insuffisant pour générer une véritable transformation.»
(A. Ibáñez. op.cit)

Dans la société actuelle, il faut se préparer à affronter la réalité qui est à nos portes et même, si nous étions capables de l'imaginer, la société qui se prépare à nos portes. Aujourd'hui, nous n'avons plus besoin d'accumuler des connaissances, mais bien plutôt de disposer de critères pour les rechercher, les choisir et les organiser. Ces compétences supposent «une combinaison d'aptitudes pratiques, de connaissances, de motivation, de

valeurs éthiques, d'émotions et d'autres composantes sociales et de comportement se mobilisant ensemble pour parvenir à une action efficace « (Projet DeSeCo de l'OCDE - Définition et Sélection des Compétences Clés).

Nous pouvons nous rendre compte des avantages de l'utilisation des TIC dans l'enseignement, en particulier lorsque l'on souhaite qu'il soit plus personnalisé. Dans la majeure partie des pays, on s'interroge sérieusement sur les résultats de l'éducation, et même ceux qui pourraient en être satisfaits, doivent savoir qu'ils ont encore de la marge. D'une manière générale, l'échec scolaire, qui atteint à certains endroits des taux très élevés, est un indicateur parfaitement clair du fait qu'il faut améliorer le système, afin de réduire au minimum le nombre des enfants qui s'en voient écartés et sont frustrés dans leurs attentes vitales.

Généralement, lorsque quelqu'un se trompe, on le corrige et il retrouve le bon chemin. Personne ne peut s'en dispenser, car, hors de cette voie, il n'y en a pas d'autre. C'est une voie à sens unique. Ce système a certainement produit de grandes réussites, mais également provoqué de non moins grands échecs, car il ne prend pas en compte l'énorme richesse, la grande variété des capacités humaines. Il y a des cas classiques. Einstein fut un mauvais élève, car il s'ennuyait en classe. Ce que l'on y faisait ne l'intéressait pas. Et ce n'est que lorsqu'il eut un travail tranquille, dont l'accomplissement n'occupait pas trop son esprit, que son génie put se déployer ; il fit alors une révolution dans la pensée et dans la physique.

Beaucoup de gens passent leur vie sans savoir exactement quelles capacités sont les leurs. Pire encore, ils finissent par penser qu'ils n'ont aucune capacité, puisqu'ils n'ont pas été capables de briller dans les épreuves standard auxquelles ils ont été soumis. C'est pour cela que, parfois, un système éducatif rigide éloigne les personnes de leurs véritables talents ; on perd alors une grande richesse humaine, les talents perdus ne pouvant jamais être récupérés.

Les nouvelles technologies permettent de réaliser un enseignement plus personnalisé et adapté à chaque enfant, en essayant de répondre aux besoins propres à chacun. *Al'école, tout le monde ne peut pas être logé à la même enseigne.* Jusqu'à présent, on s'essayait à cette personnalisation en réduisant le nombre d'élèves de chaque classe, afin de permettre au professeur d'obtenir une meilleure attention et de pouvoir se consacrer plus particulièrement à la personne qu'est chacun d'eux. Aujourd'hui ce sont les outils que nous utilisons dans la salle de classe qui vont aider chaque élève à suivre un rythme différent, le sien propre, et non pas nécessairement celui de tous.

Il est encore trop tôt pour avoir des résultats fiables concernant l'application des TIC à l'enseignement. Mais il semble qu'une des différences les plus notables, n'est pas que les élèves apprendraient mieux avec un ordinateur qu'avec un livre classique, mais bien plutôt que les élèves habituellement à la traîne améliorent leur niveau lorsqu'ils emploient les nouvelles technologies. Les TIC permettent au professeur

d'individualiser davantage le processus pédagogique et de suivre des programmes concrets répondant à des besoins concrets.

D'autre part, dans les écoles d'un assez grand nombre de pays, est en train d'apparaître un phénomène nouveau : il y a dans leurs classes une très grande variété quant à l'origine des élèves. Beaucoup ont de grandes difficultés avec la nouvelle langue qu'il leur faut apprendre ; ils sont plongés dans une culture étrangère qu'ils ont du mal à accepter et à comprendre. Pour cette *ONU* en miniature que sont certains établissements scolaires, les nouvelles technologies peuvent constituer une planche de salut.

L'école peut ainsi devenir un lieu plus créatif, dans lequel on peut développer certains talents. La croissance humaine n'est pas linéaire, elle ne suit pas chez tous le même rythme. C'est un processus organique dont le résultat est souvent imprévisible. Ce que l'école doit faire, ce à quoi doit veiller le professeur, c'est à donner à tous les éléments qui rendent possible son propre développement. Lorsque nous faisons quelque chose qui nous plaît, ce pour quoi nous sommes le mieux dotés, nous sommes non seulement plus heureux, mais également plus utiles pour les autres. De même que les ressources naturelles se font de plus en plus rares, ce qui oblige à en user avec mesure et beaucoup de soin, de même les talents humains ne doivent pas être gaspillés, car nous avons besoin de toute cette richesse pour survivre. N'oublions pas cependant que ces richesses sont parfois bien cachées, et qu'il faut faire des efforts si l'on veut qu'elles affleurent. Au lieu de cela, ce que

nous faisons si souvent c'est d'abandonner la recherche de ces talents, les laisser cachés, perdant ainsi des opportunités pour la personne et pour son environnement.

L'éducation marianiste a toujours essayé de tenir compte des différences individuelles : chaque élève, chaque personne, est un monde avec ses propres richesses (... *il suffit à chacun d'être comme Dieu le veut ; prends donc bien soin de ne pas rejeter comme mauvais ce qui n'est pas totalement bon*³... disaient les Constitutions de la Société de Marie de 1892). D'autre part, elle n'a jamais redouté les nouveaux défis qu'elle avait à relever. Elle a su même anticiper sur le futur. Aller au-delà du présent, proposer une vision de l'avenir et faire son possible pour préparer les élèves à la vie qui s'approche, ont toujours été des objectifs fondamentaux pour les éducateurs de la Société de Marie.

Les marianistes espagnols créèrent *Ediciones SM* il y a plus de quatre-vingts ans. Ce qui avait commencé de façon modeste et familiale est maintenant une importante entreprise connue dans tout le monde hispanophone. On a toujours dit que cette maison d'édition était née dans les classes et avait une grande capacité d'innovation. Beaucoup des progrès réalisés par les livres de classes en espagnol ont eu leur origine, leur point de départ dans les *Ediciones SM*. C'est une preuve de la capacité de l'éducation marianiste à interpréter la réalité et de son désir d'anticiper sur

³ (Retraduit à partir de l'espagnol).

l'époque. Même s'il n'a qu'un caractère anecdotique, ouvrons, pour une lecture intéressante, un livre de Sciences Naturelles édité par les éditions SM en 1962. On y trouve décrite de façon prémonitoire «L'alimentation dans le futur» :

“...le restaurant était une grande salle avec beaucoup de monde à cette heure-là. Un seul homme suffisait à s'occuper de tous, très tranquillement, étant donné que tout son travail se réduisait à prendre sur le comptoir canettes et bouteilles.

– Pour moi E-26 troisième menu, goût 5 et comme boisson H-12, une demi-bouteille, dit Xavier en s'approchant du barman.

– Et pour moi, E-32 goût 7 et H-10 bouteille entière, j'ai beaucoup transpiré cet après-midi, ajouta Xavier.

Chacun eut aussitôt dans sa main la boîte et la bouteille, toutes deux en plastique, qui contenaient leur repas et leur boisson. Pour chacun, l'étiquette détaillait calories, vitamines, proportion des trois types d'aliments de base, etc... Il y avait également un dispositif pour réchauffer électroniquement la nourriture. ”

5.6. LES RISQUES DES TIC (Techniques de l'Information et de la Communication)

Malgré tout, dans le processus éducatif qui se fonde sur les nouvelles technologies, tout n'est pas positif.

Dans une interview publiée dans *ABC* de Madrid, le 30 octobre 2011, la journaliste interrogeait un juge des mineurs bien connu (Emilio Calatayud):

— *Il y a quelques années, vous m'avez alerté sur la nécessité de n'installer les ordinateurs que dans le salon des maisons, afin de protéger les enfants. Que faire maintenant qu'ils ont tous Internet sur leur téléphone mobile ?*

— *Là les choses ne font qu'empirer. Nous commençons à avoir des problèmes d'addiction aux ordinateurs ; nous nous en sommes rendu compte dans des plaintes déposées par les parents parce que leurs enfants les maltrahaient. Dès que l'on cherche un peu, on trouve Internet derrière. Si la famille essaie d'en limiter l'usage à son ado, la renonciation à cette drogue déclenche une rébellion terrible.*

— *Est-il exact qu'ils sont toujours suspendus aux réseaux sociaux ?*

— *Et quand ils ne les ont plus à portée de la main, ils peuvent devenir comme fous. C'est un véritable syndrome d'abstinence ! Nous n'avons pas encore pris toute la mesure du problème. Cela change notre manière de penser, nous facilite les choses, nous évite de chercher ce qu'il y a en nous de plus humain, c'est justement ce que nous avons de moins calculable, comme la mémoire, la pensée, la capacité de nous émouvoir et l'empathie.”*

Récemment, si l'on a tiré la sonnette d'alarme, c'est à propos d'un aspect concret qui ne nous était pas apparu dans un premier temps : la qualité médiocre d'une information figurant sur la Toile. Cela va encore plus loin, puisque parfois, et de façon volontaire, il s'agit de diffuser une information fautive, qui se veut scientifique, afin de semer des idées erronées, lesquelles apparemment avalisées par des autorités et soutenues par de nombreux internautes, finissent par paraître vraies.

“Dès le début, la Toile a été imaginée comme une centrale d'information globale, un nouveau type de bibliothèque, avec la somme totale des connaissances humaines à portée de clic. Et tout cela est intervenu avec un détail supplémentaire : outre les éléments existants proposés dans de vastes compilations, nous, usagers, pouvons également y déposer nos propres livres, dépliants ou gribouillages, sans aucun – ou si peu ! – de contrôle de qualité...”

Une telle réunion d'information ainsi démocratisée – lorsqu'elle est dotée d'ajustements institutionnels et technologiques intelligents – a été terriblement utile, et nous a donné Wikipedia et Twitter. Mais elle a également disséminé des milliers de sites web qui sapent le consensus scientifique, annulent des informations solidement accréditées et diffusent des théories dangereuses. Le moment ne serait-il pas arrivé d'établir un système de contrôle de qualité ?...

Un article récent de la revue médicale Vaccine nous éclaire sur les pratiques online de l'un de ces groupes, le mouve-

ment global antivaccination ; cette pratique consiste en une coalition diffuse de faux scientifiques, journalistes, parents et gens célèbres, qui croient que les vaccins peuvent provoquer des troubles comme l'autisme, affirmation qui a été rigoureusement démentie par la science moderne.

Même si le mouvement anti-vaccination n'est nullement nouveau – les premières réactions religieuses à la vaccination se produisirent au début du XVIII^e siècle –, la facilité d'auto-publication et de recherche rendue possible grâce à Internet, lui a donné un élan significatif. C'est ainsi que Jenny McCarthy, une actrice américaine devenue le visage public du mouvement, a admis franchement qu'une bonne partie de ce qu'elle sait sur les inconvénients de la vaccination viennent de «l'université de Google». Elle partage cette «connaissance» avec près d'un demi-million de ses partisans sur Twitter. C'est à ce type d'influence online que les scientifiques gagnants de prix Nobel doivent se contenter de rêver. Richard Dawkins, peut-être le scientifique en activité le plus célèbre, n'a que 300 000 partisans.

Aujourd'hui, quiconque effectue des recherches dans Google sur des thèmes comme «le réchauffement global est-il une réalité?», ou bien «risques de la vaccination?», ou bien encore «qui a déclenché le 11-S?» n'a plus que quelques clics à faire pour entrer dans une de ces communautés.

La clé, c'est de parvenir à obtenir une base de données d'affirmations polémiques correspondant au consensus le plus

actualisé possible de la science moderne ; un défi que des projets comme Dispute Finder abordent d'un pas décidé.

La seconde option, non exclusive d'ailleurs de la première, est de faire son possible pour que les moteurs de recherche se sentent davantage responsables de leurs index et exercent un contrôle plus rigoureux au moment de présenter les résultats d'une recherche sur des thèmes comme « réchauffement global » ou bien « vaccination ».

Cette longue citation d'Evgeny Morozov a été empruntée au numéro de *El País* du 02-II-2012. Morozov est professeur invité à l'Université de Stanford et exerce comme professeur à la New America Foundation. L'édition espagnole de son livre, "*El desengaño de Internet*" («La désillusion d'Internet») sera publiée par Destino. L'auteur met en garde sur le fait qu'Internet et les nouveaux médias, en raison de leur grande extension, de leur diffusion massive et de leur accès facile, sont une école potentielle de mystifications.

Malgré tout, les jeunes d'aujourd'hui semblent n'en avoir cure.

“En rentrant de te promener, tu te retrouves dans ta chambre avec des millions d'amis. Moi, je suis déjà trop grand pour cela, mais comment l'Église peut-elle être présente dans de tels lieux ? Nous devons aller là où ils se réunissent sur Internet, dans les endroits où ils chattent et ont leurs blogs. Eux font la différence entre les «digitaux autonomes», comme eux, pour lesquels le réseau est leur

maison, et ces «digitaux immigrants», comme moi, qui n’y vont qu’occasionnellement.

Un peu plus loin, ce même auteur, Timothy Radcliffe, ajoute :

“Nous nous trouvons confrontés à un manque profond de confiance dans les vérités absolues. Dans le cyberspace la vérité est multiple. L’internaute se voit bombardé de vérités qui sont incompatibles entre elles. La Toile est un immense marché d’opinions dans lequel chacun choisit celle qui lui semble être la vérité... Dans la réalité virtuelle, est vérité celle dont tu décides qu’elle l’est.» (Ser cristianos en el siglo XXI, pp.108 et 119)

Heidegger disait dans les années cinquante : “La marée de la technologie peut captiver, séduire, épater et envouter l’homme au point qu’un jour la pensée calculatrice finisse par être acceptée et pratiquée comme l’unique manière de penser» (cité par Carr).

On a fait plusieurs expériences - dont une à la BBC - qui démontrent que lorsque l’on aide une série de personnes à trouver la solution à un problème, ensuite, ces mêmes personnes ont davantage de mal à répondre à d’autres questions. C’est un peu comme si l’on devenait de moins en moins apte à résoudre les difficultés. On a toujours dit que ceux qui, dans leur jeunesse, avaient réussi à surmonter de grandes difficultés, étaient ceux-là même qui, dans leur vie professionnelle, triomphaient dans le commerce. Dans l’univers des ordina-

teurs, nous cherchons toujours des environnements «plus sympa» qui résoudre nos difficultés sans que nous ayons à y être confrontés directement.

D'autre part, les moteurs de recherche sont, non seulement de plus en plus rapides et puissants, mais encore de plus en plus «pointus» lorsqu'il s'agit de localiser un thème, un mot ou simplement une idée. Ils nous proposent des résultats de plus en plus étendus, mais en même temps plus pauvres, moins élaborés, plus superficiels.

Notre esprit s'habitue à travailler avec des routines très automatisées, fondées sur des stimuli permanents, toujours plus puissants et plus provocants. Pourtant, nous avons besoin de tranquillité et de calme pour pouvoir maîtriser les impulsions qui nous parviennent et les faire nôtres afin qu'elles nous enrichissent.

Les neurologues disent que plus les émotions sont humaines, plus elles demandent tranquillité et repos. Les opérations neuronales à l'origine de ce type d'émotion sont plus lentes que les autres. Par exemple, le cerveau humain enregistre très rapidement les manifestations de la douleur physique ; par contre, lorsque ces sensations se rapportent à une souffrance psychologique, la réaction est beaucoup plus lente. Plus nous sommes distraits, moins nous sommes capables d'éprouver des sensations comme l'empathie ou la compassion. Si les choses vont trop vite, nous ne sommes plus capables d'assimiler les émotions en rapport avec l'état d'âme

d'autres personnes. Notre capacité de contemplation s'en trouve diminuée.

Une question est fortement en débat aujourd'hui, celle du concept de *Copyright*. Ce qui pour certains constitue une violation des droits de propriété intellectuelle est pour d'autres une nécessité dans ce nouvel ordre, dans lequel l'information circule dans tous les sens et qui voit n'importe quelle personne devenir un protagoniste dans l'élaboration de nouveaux contenus, dans la création de culture. La façon dont nous échangeons de l'information a évolué de façon dramatique dans les dernières décennies, ce qui n'est pas le cas des lois protégeant les droits d'auteur. A une extrémité, nous trouvons le gouvernement des États-Unis qui défend le concept le plus fermé de copyright. La défense de son modèle exige un grand déploiement de moyens de contrôle à la manière du Grand Frère, afin de garantir que toute personne qui utilise, copie ou distribue quelque information paye pour cela. Il est très probable que ce modèle se maintienne en raison de la nécessité pour les grandes industries multimillionnaires du cinéma et de la musique de se perpétuer au travers du type de commerce qui est le leur. Nous trouvons à l'autre extrême Richard Stallman et son concept de *Logiciel Libre*. Richard Stallman défend la liberté du logiciel dans trois directions : liberté d'être copié, liberté d'être modifié et liberté d'être redistribué. Une telle liberté n'a rien à voir avec la gratuité directe ; en effet, Stallman considère qu'il est parfaitement moral de payer pour des services, mais pas de protéger le code afin qu'il ne puisse être libéré, et de faire payer pour cela. Son concept de Logiciel

Libre transposé à la culture a inspiré la création des licences *Creative Commons*, qui, à la différence du copyright classique, permettent à l'auteur de donner aux autres les droits de copie, distribution et modification.

Le débat est ouvert, les législations varient beaucoup d'un pays à l'autre. Il faut être formé non seulement afin d'obéir à la loi, mais également pour agir de façon morale devant les nombreuses situations en relation avec la copie/distribution/modification de l'information que met tous les jours sous nos yeux l'univers de la Toile.

S'il est compliqué de trouver un système juste de paiement et de rétribution, il est, par contre, facile de former les enfants à la responsabilité, et cela très tôt. La piraterie sur la Toile atteint des chiffres alarmants à beaucoup d'endroits, et seule l'éducation permettra de la combattre de façon efficace. Bien sûr, il faut faire des campagnes d'information, mais elles n'atteindront jamais l'efficacité de l'éducation, dès le plus jeune âge, au respect de la propriété intellectuelle, cette chose si difficile à préserver.

5.7. LE NOUVEAU MODÈLE DE PROFESSEUR

Toute innovation qui n'entrera pas dans la classe à l'initiative du professeur ne pourra qu'échouer. Mais, pour que le professeur introduise une innovation, il faut d'abord qu'il soit convaincu du fait que le nouvel outil facilitera son travail, et qu'il saurait le manier sans se trouver en difficulté devant ses élèves.

Les nouvelles technologies constituent un nouveau défi pour l'éducateur. Il serait suicidaire de les regarder de loin, «comme un simple utilisateur», ou même d'empêcher leur entrée dans la classe. Elles s'y trouvent déjà. Et elles vont y rester, même si les modalités de leur présence et la manière de les utiliser vont, sans aucun doute, évoluer.

Il est probable que, tant que la génération qui est née avec Internet ne se retrouvera pas derrière le bureau du maître, les nouvelles technologies ne se généraliseront pas vraiment dans l'enseignement. Il est très compliqué pour un professeur de se servir d'un outil devant lequel les élèves sont beaucoup plus à l'aise que lui, et par conséquent se trouvent en capacité de le corriger et même de le lui enseigner. Les nouvelles générations de maîtres arriveront en connaissant tout cela et ils se serviront de ces instruments d'une manière tout à fait naturelle, même s'il en arrivera toujours de nouveaux. Ils connaîtront la logique implacable de l'informatique et passeront facilement, dans leur salle de classe, d'un de ces instruments à un autre. Ce sera plus difficile pour ceux que cette révolution a atteint à un certain âge et qui ont dû prendre le train en marche. Il faudrait mettre en place des programmes de formation permanente pour les professeurs.

Le professeur devra être prêt à affronter la croissance exponentielle de l'information à laquelle les élèves ont accès. Il lui faudra, surtout, les aider à ordonner et à trier toutes ces connaissances. Par-dessus le marché, il devra le faire quasiment de façon individuelle, étant donné que chaque élève disposera d'une information différente de celle de son voisin de classe.

“Les caractéristiques de la société actuelle compliquent singulièrement la tâche de l’enseignant...”

*La société est de plus en plus individualiste, avec une surabondance d’information et d’activité ; elle laisse donc peu de place à la réflexion, à la communication tranquille, au développement social, à la construction de valeurs, à la recherche de l’identité personnelle et collective. Or, ce sont ces derniers aspects qui donnent le plus de sens à l’action éducative.” (Marchesi. *Presente y futuro de la reforma educativa en España*)*

Elaborer des critères sera le travail essentiel du professeur. L’information désordonnée, brute, sans critère de sélection, ne sert pas à grand-chose et est source de confusion pour l’esprit.

*“Nous avons besoin de professeurs qui réfléchissent, prêts à utiliser les technologies dans leur classe, et qui se soient interrogés sur le modèle socio-éducatif devant sous-tendre les processus d’enseignement-apprentissage. Ces professeurs devront être assez souples pour s’adapter à différentes situations d’apprentissage, disposant d’une bonne capacité créative, mais collant à la réalité et prenant des attitudes positives devant l’inévitable éventualité d’avoir à enseigner d’une façon différente.” (F. Vilchez. *Tecnologías aplicadas a la educación y procesos de enseñanza aprendizaje en el aula*, Fundación Encuentro 2010)*

Il faudra donner la priorité aux activités favorisant la réflexion, la pensée critique et la création de cadres de référence. En

définitive, il s'agit de mettre en avant des espaces dont l'objectif soit d'orienter l'expérience de l'élève et son projet de vie, plutôt que d'insister sur la quantité de connaissances à assimiler. Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine.

“Nous en arrivons aux clés de l'éducation dans la société digitale. Former des têtes à partir de critères au lieu de les remplir de données, leur apprendre à comprendre la fragilité de l'homme et à affronter l'incertitude. En résumé, développer chez eux les compétences de base pour apprendre à être, apprendre à vivre ensemble, apprendre à penser.

Pour relever ces défis, il est nécessaire de mettre les potentialités des TIC au service des différents projets : améliorer les formes de participation, et de collaboration des familles ; incorporer de nouveaux agents qui collaboreront aux activités éducatives de l'établissement comme d'anciens élèves, des bénévoles ou des membres d'organisations non-gouvernementales ; susciter des réseaux d'écoles autour d'un grand projet transversal, connecté au propre projet éducatif de l'établissement.

Il s'agira aussi, bien évidemment, d'encourager dans le cadre de la ERE (Enseñanza Religiosa Escolar [Enseignement Religieux Scolaire]) l'utilisation des réseaux sociaux dans l'éducation. Nous avons déjà vu qu'imposer la présence de l'enseignement dans ces espaces était contre-productif et qu'il fallait agir de l'extérieur jusqu'à ce que l'on soit finalement invité. Les réseaux sociaux sont comme la

cour de récréation, un endroit pour des conversations entre égaux. Mais les bons maîtres utilisent également la cour comme un espace où l'on peut aborder des thèmes qu'il n'est pas possible de traiter dans une salle de classe conventionnelle, et il faut faire la même chose avec la cour virtuelle que constituent les réseaux. Communiquer avec les élèves dans ces espaces virtuels ne consiste pas à dire des choses, mais à écouter et répondre, répondre pour signifier que l'on est à l'écoute, à la fois proche et lucide. Les réseaux sociaux nous offrent ces espaces de relation horizontale qui, bien utilisés, permettent de rejoindre les élèves ou d'avoir une influence positive à partir de leur propre terrain. Une conversation de qualité dans ces espaces génère sympathie et respect envers l'enseignant.

En résumé, il faut se situer devant les technologies, également dans le cadre de la ERE, en voyant en elles une véritable chance pour le monde éducatif, un levier qui, en s'appuyant sur le projet éducatif, amplifie l'acte éducatif et renforce la mission de l'école et de l'enseignant» (A. Ibáñez, o.c. , p. 19).

Nous sommes certainement là devant un domaine dans lequel les institutions éducatives peuvent agir le plus. Il s'agit de préparer, de «remettre à jour» de nombreux professeurs, ce qui ne signifie pas une attitude hostile à leur égard, mais souligne une nouveauté difficile à appréhender.

5.8. LES POSSIBILITÉS OFFERTES AU COURS DE RELIGION ET À LA CATÉCHÈSE

Naturellement, incorporer les nouvelles technologies au cours de religion est du même ordre, quant aux possibilités et aux problèmes, que de les incorporer à n'importe quelle autre matière. Les seules différences tiennent à la spécificité de chaque matière. Cependant, en catéchèse, cours où la pression des programmes s'exerce moins, la possibilité d'utiliser ces moyens semble plus ouverte.

On dit toujours que, dans la Réforme, les protestants optèrent pour l'ouïe (la lecture de la Bible, la musique sacrée), les catholiques pour la vue (l'art baroque, la catéchèse «visuelle»...). De nos jours, les possibilités de l'image sont presque infinies. Nous pouvons «faire voir» pratiquement tout, et en outre, sans passer par des instruments compliqués ni des montages spéciaux.

Les nouvelles technologies peuvent nous aider à rechercher, sélectionner, ordonner, mettre en relation, évaluer et valoriser l'information. Et surtout, elles peuvent réaliser les activités les plus interactives, les plus intéressantes, ce qui, dans le cas de la religion et de la catéchèse, revêt une importance toute particulière.

Les matériaux disponibles pour l'enseignement de la religion et la catéchèse sont de plus en plus nombreux et d'une excellente qualité. On peut désormais regarder les lieux de Palestine par où est passé Jésus, contempler les vestiges de

la foi qui restent dans les cathédrales anciennes, assister aux grands évènements qui rassemblent les chrétiens, rappeler l'histoire.

Il est probable que, dans ce champ, on peut utiliser les réseaux sociaux. On mettra ainsi facilement en contact des personnes qui se trouvent dans des lieux différents mais ont des intérêts identiques, intéressants à mettre en commun. Cela peut aider à acquérir un plus grand sens de la communauté, et même de la grande communauté. Les TIC favorisent la communication et la proximité, permettant ainsi de mieux visualiser la réalité d'une communauté plus vaste que celle à laquelle nous appartenons. Elles nous sortent de notre petit environnement, de nos petits problèmes, et nous permettent de nous sentir plus proches des autres, de partager leurs problèmes et leur monde. Cette possibilité, bien employée, peut nous aider à donner la dimension communautaire essentielle à toute formation chrétienne.

Il y a cependant un danger à cela : l'idée d'amitié peut en être dévaluée. N'est pas ton «Ami» celui qui répond seulement à un message, entrant du même coup dans la liste de tes «amis». Le véritable ami c'est celui qui souhaite et recherche ton bien. L'amitié est réciproque, et certainement une des plus riches expériences de l'être humain.

Nous nous trouvons devant un grand défi mais, comme toujours, les défis vont de pair avec d'énormes illusions. L'enseignement religieux et concrètement celui des maria-

nistes, doit affronter les temps que nous vivons avec une forte dose de réalisme et d'espérance. Voilà pourquoi il va falloir travailler dur dans ce nouveau domaine qu'il nous faut connaître toujours mieux, en étant convaincus que notre message est traduisible et compréhensible lorsqu'il passe par les nouvelles technologies.

6. LE CONTEXTE MARIANISTE

6.1. LA RÈGLE DE VIE

Si nous voulons comprendre quel est le «contexte marianiste» dans lequel doit se dérouler notre activité éducative, la première référence doit être, outre l'Évangile, notre Règle de Vie.

Nous y trouvons, sur une forme concise, mais particulièrement claire et explicite, les caractéristiques qui doivent être celles de notre travail comme éducateurs.

Dans le livre premier il est affirmé ceci :

“Quoique nous fassions, nous le faisons au nom de Jésus, annonçant à tous les hommes que le Christ est Sauveur et que le monde entier est appelé à devenir son Royaume.” (art. 64)

L'article suivant apporte une nuance importante, lorsqu'il fait référence à la Mère de Jésus :

“C’est [au nom de Marie] et en union avec elle, que nous rendons témoignage à la Parole de Dieu, prolongeant dans notre activité apostolique sa foi sans défaillance, sa docilité à l’Esprit, sa disponibilité et sa délicatesse sensible à tous les besoins. «(art. 65)

Ces quelques phrases brèves contiennent tout un programme : agir (au nom de Jésus), annoncer (Christ Sauveur, à tous), transformer (le monde en Royaume de Dieu), s’efforcer, croître, assumer des risques, et tout cela dans la docilité à l’Esprit, la délicatesse humaine et l’ouverture à tout besoin.

Il s’agit là d’une manière évangélique de dire comment doit s’effectuer une activité. Il n’y a là aucune référence aux obligations, punitions, rigueurs, discipline, règlements..., qui parsèment souvent les réflexions sur l’éducation.

Disons, très clairement, que notre activité éducative comme marianistes doit être imprégnée, partout et toujours, de ce parfum qui émane de l’évangile de Jésus, qui est «bonne nouvelle». A partir de là, nous pourrions penser aux formes, aux moyens et aux concrétisations. Cette référence à l’évangile, et donc à Jésus et à sa mère, doit être la trame de ce que nous pourrions appeler le «contexte marianiste».

Un peu plus loin, à l’article 74, en parlant de l’apostolat marianiste, est mis en exergue le rôle fondamental de l’éducation pour les marianistes ; et l’on insiste à nouveau, dans des termes semblables aux précédents, sur le type d’éducation qui doit nous caractériser :

“Les œuvres éducatives sont pour nous un moyen privilégié de formation dans la foi. Elles permettent de semer, cultiver, faire grandir et rendre fécond l’esprit chrétien dans toutes les âmes.” (art. 74)

A nouveau sont employés des verbes qui soulignent des attitudes positives : proposer, semer, cultiver, renforcer et rendre fécond. Soyons tout spécialement attentifs à ce «rendre fécond», qui écarte tout type de narcissisme ou de spiritualité désincarnée.

Dans quelques-uns des articles suivants (75, 84 et 90) sont indiquées les caractéristiques personnelles que doit réunir l’éducateur marianiste. Ces articles sont particulièrement importants, étant donné qu’ils signalent également, en quelque sorte, les conditions que doivent remplir les éducateurs laïcs travaillant dans un collège marianiste : capacité d’adaptation et de collaboration avec tous, disponibilité pour le service, audace apostolique, formation permanente et équilibrée.

La Règle de Vie marianiste, dans son édition de 1983, révisée en 2006, recueille, comme c’est logique, la déjà longue tradition marianiste, en la mettant à jour, en adaptant son langage et en prenant en compte les situations nouvelles qui se sont présentées au cours des presque deux siècles qui ont vu la Société de Marie servir l’Église et la société.

Je suis convaincu que ce programme qui est présenté aujourd’hui aux jeunes éducateurs est non seulement actuel,

mais encore particulièrement attractif, par ses idées, sa façon de s'exprimer, mais surtout par le grand dynamisme et la charge évangélique qu'il renferme.

Dans le livre II de la Règle de Vie, le chapitre 5 est consacré à *la communauté en mission*, et l'un de ses paragraphes est spécialement consacré à l'éducation. Nous constatons à nouveau que l'on évite tout spiritualisme vain lorsque l'on souligne que le marianiste accomplit sa mission, «non seulement en faisant cours de religion», mais également au travers de sa qualité professionnelle et du caractère chrétien de tout son enseignement.

Traditionnellement, dans la Société de Marie, on a essayé d'acquérir une bonne formation professionnelle en obtenant les diplômes universitaires adéquats, en élargissant le champ de ses études hors de son pays d'origine, en partageant des expériences, en assistant à des réunions, des congrès ou d'autres convocations en relation avec l'éducation.

Il est sûr que, parfois, les axes de travail suivis par les collègues marianistes n'ont été ni compris ni acceptés par tous. Quelques-uns ont pu les trouver trop audacieux ou parfois même extrêmement avancés. On peut rappeler les expériences du «*Sillon*» en France ou l'«analyse institutionnelle» en Espagne, qui entraînèrent beaucoup de souffrances, en raison surtout de la grande charge d'incompréhension et de fanatisme déployée par les adversaires de ces initiatives.

Cependant, en dehors de la bonne volonté qui était à la base de telle ou telle expérience, au fond, elles répondaient à cette autre requête de la Règle de Vie selon laquelle il faut chercher sans cesse une présentation adéquate de la foi, ce qui «requiert une adaptation constante».

La Règle de Vie insiste sur le fait que l'on doit essayer de faire de toute école marianiste une véritable communauté dans laquelle tous – élèves, professeurs, parents, collaborateurs religieux – s'entraident dans leur croissance personnelle. C'est là le chemin qui permet de donner «le témoignage d'une vie riche en valeurs» chrétiennes et humaines, étant donné que c'est la seule façon de parvenir au «développement intégral de la personne».

“Les enseignants marianistes donnent le témoignage d'une vie riche à la fois de valeurs humaines et chrétiennes. Ils contribuent d'une manière spéciale à remplir la mission de la Société grâce à leur compétence professionnelle et au souci qu'ils ont du progrès humain et spirituel de tous les membres de la communauté éducative. «(art. 5.12)

Cet homme et cette femme complets que l'on aspire à former devront avoir un esprit critique et le désir de trouver la vérité, aussi bien dans le champ théorique que dans celui de l'action ; ils devront travailler pour la justice et pour la paix, s'efforçant de construire une société plus juste, dans laquelle les hommes se respecteront et s'entraideront.

C'est dans ce «contexte» constitué par la Règle de Vie que se trouvent les brins d'osier qui permettront de tresser la véritable éducation marianiste, loin des théories ou des idées particulières. Il y a là le résumé de ce qu'il faut travailler, maintenant et dans le futur, comme on l'a fait par le passé. Le langage est clair, concis et ne laisse aucun doute sur les lignes d'action qui nous concernent tous.

Remarquons également qu'il s'agit d'idées tout à fait actuelles, que, à aucun moment, nous ne pouvons regarder comme tombées en désuétude ou comme manquant de fraîcheur.

Nous pourrions dire, je crois en toute vérité, que l'éducation marianiste est réellement tournée vers un avenir, sans doute difficile, mais possible et chargé d'espoir.

6.2. LE CONTEXTE DES COLLÈGES MARIANISTES AU LONG DE SON HISTOIRE

L'origine des premiers marianistes était assez variée : aspirants au sacerdoce, professeurs, commerçants, tonneliers... Ils avaient en commun, outre leur origine bordelaise, un grand souci de l'avenir de la religion en France, après les tempêtes révolutionnaires et les aventures impériales. C'était une terre de mission. Il fallait reconstruire pratiquement toutes les structures ecclésiales.

Dans des telles circonstances, ils étaient convaincus qu'il était nécessaire et urgent de commencer par les enfants et

les adolescents. Là se trouvait le véritable avenir de l'Église de France. C'est eux qui allaient vraiment reformer la nation chrétienne, renouvelée sur bien des aspects que la Révolution avait changés, et sans possibilité de faire machine arrière.

Plein d'enthousiasme, ce premier groupe de religieux se lança dans l'aventure de l'éducation, en ouvrant le premier établissement marianiste d'enseignement. Dès le début leur travail eut du succès. Leur style plaisait. Ils avaient une souplesse qui manquait aux autres congrégations. On assista alors à un grand développement. Dès les premiers temps, les marianistes cherchèrent leur place dans le panorama éducatif de leur temps, panorama dans lequel devait se situer la nouvelle congrégation : écoles secondaires, rurales, normales, orphelinats, écoles professionnelles... Les temps en France sont alors assez tranquilles pour permettre de centrer l'objectif initial.

Pendant des années, l'école a été le sein maternel des marianistes, le lieu de leur origine, l'endroit où ils se sentaient utiles, apportant à la société et à l'Église l'essentiel de ses efforts. Il n'est pas jusqu'aux frères ouvriers qui se préparaient à compléter dans les écoles le travail des maîtres, et aux prêtres qui étaient aumôniers scolaires, centrant leur ministère sur l'école.

La Société a, pendant de nombreuses années, consacré le meilleur d'elle-même et de ses biens matériels aux collèges. Qu'on les construise neufs ou que l'on adapte des bâtiments existant déjà, l'activité développée a toujours été la dépositaire de la totalité de l'effort. On disait même dans les anciennes Consti-

tutions que «les religieux ne vont à la paroisse que lorsqu'il faut y conduire les élèves». La paroisse était une institution différente, dans laquelle la Société avait du mal à trouver sa place. On se contentait de bonnes relations d'amitié, de collaboration et de proximité. C'était un autre monde.

Le collège marianiste était le centre de la vie intellectuelle et chrétienne des élèves. Ils y suivaient la catéchèse, y faisaient leur première communion et, quand c'était possible, leur confirmation ; on y célébrait souvent le sacrement du mariage et parfois même les funérailles. Le Fondateur voulait que l'on accompagne les élèves du berceau à la tombe, et c'était cela, précisément, que le collège marianiste essayait de faire.

Pour beaucoup de religieux, l'école était dans leur propre ADN. Ils vivaient *dans et pour* l'école. Ils se préparaient à être de bons maîtres, et le faisaient à la maison et en dehors de la maison. L'Office d'*Instruction* veillait au bon fonctionnement des «établissements scolaires». Et naturellement, il s'agissait d'assister spirituellement, du mieux possible, parents d'élèves, anciens élèves ainsi que tous ceux qui pouvaient avoir quelque lien avec l'école. Apparurent alors les affiliés, les congrégations d'anciens élèves, les associations d'anciens élèves, l'œuvre de Saint-Joseph et toutes les initiatives ayant pour centre l'école.

C'est pour cela que, lorsqu'un religieux rencontrait des difficultés comme professeur, il vivait une crise sérieuse jusque dans sa vocation, car ce n'était pas seulement sa profession d'enseignant qui était en jeu, mais également sa propre identité religieuse. Il

ya eu des cas de vocations perdues, car certains ne se sentaient pas faits pour le travail de la classe, or cette activité était vue comme indissolublement liée à la vocation marianiste.

En analysant avec nos yeux d'aujourd'hui les activités des religieux, on est surpris de leur énorme capacité de travail, de leur austérité quant aux moyens et de la générosité de leur dévouement envers les élèves. Il y en avait même qui disaient, en exagérant quelque peu, qu'ils souhaitaient mourir en faisant la classe, c'est-à-dire à leur poste, à l'endroit où ils étaient vraiment eux-mêmes. Le bon marianiste avait la nostalgie de ses élèves pendant les temps de vacances, temps que, bien entendu, il consacrait à se préparer à faire encore mieux son travail.

Voilà pourquoi il n'est pas surprenant de constater la quantité d'initiatives en relation avec le travail du professeur ou du maître d'école : échange de notes, collaboration dans la préparation des cours, textes de différentes matières, méthodes nouvelles... L'école marianiste était un vivier de propositions nouvelles.

Les supérieurs veillaient à ce que cette réalité soit toujours plus enrichissante. Les circulaires des provinciaux ou des supérieurs généraux abordaient sans cesse ces sujets. A ce sujet, le livre «*Pédagogie marianiste*», du P. Paul Joseph Hoffer est le point culminant de cette tendance.

L'ouvrage date de 1956, l'édition en espagnol de 1961. Il part de l'histoire de l'éducation marianiste, pour ensuite souli-

gner ses caractéristiques et ses différentes facettes : éducation physique, intellectuelle, morale, sociale et religieuse. La troisième partie décrit quelle doit être la personnalité de l'éducateur marianiste.

C'était des années d'expansion et de grands projets. Le Concile Vatican II était en plein développement. L'Église semblait avoir enfin pris le rythme demandé par la société. *Pédagogie marianiste* fut étudié, apprécié et recherché par de nombreuses personnes qui, sans appartenir à la Société de Marie, connaissaient et appréciaient son travail éducatif.

Si l'on jette un regard en arrière et que l'on se souvient de l'expérience de nombreux anciens élèves, l'impression générale que l'on en retire est très positive. Elle se trouve également partagée par d'innombrables parents d'élèves, amis, professeurs laïcs... On constatait en général que ces religieux qui étaient nos professeurs n'étaient pas spécialement brillants dans leur travail ; ils étaient plutôt normaux, et même parfois faisaient, par exemple des cours de langue, sans y être bien préparés. Mais, toujours on voit un corps professoral uni et un projet commun, bien au-delà des limites individuelles.

Daniel Pennac a vécu une expérience semblable dans son école. Il la raconte dans un de ses livres :

«Les professeurs qui m'ont sauvé - et ont fait de moi un professeur - n'étaient pas formés pour ça. Ils ne se sont pas préoccupés des origines de mon infirmité scolaire. Ils n'ont

pas perdu de temps à en chercher les causes et pas davantage à me sermonner. Ils étaient des adultes confrontés à des adolescents en péril. Ils se sont dit qu'il y avait urgence. Ils ont plongé. Ils m'ont raté. Ils ont plongé de nouveau, jour après jour, encore et encore... Ils ont fini par me sortir de là. Et beaucoup d'autres avec moi. Ils nous ont littéralement repêchés. Nous leur devons la vie. Difficile d'expliquer cela, mais un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ces chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif. Mais c'est cela, enseigner : c'est recommencer jusqu'à notre nécessaire disparition de professeur. Si nous échouons à installer nos élèves dans l'indicatif présent de notre cours, si notre savoir et le goût de son usage ne prennent pas sur ces garçons et sur ces filles, au sens botanique du verbe, leur existence tanguera sur les fondrières d'un manque indéfini. Bien sûr nous n'aurons pas été les seuls à creuser ces galeries ou à ne pas avoir su les combler, mais ces femmes et ces hommes auront tout de même passé une ou plusieurs années de leur jeunesse, là, assis en face de nous. Et ce n'est pas rien, une année de scolarité fichue : c'est l'éternité dans un bocal»

Ce sont là des confessions de l'auteur, confessions dans lesquelles il raconte sa propre histoire d'élève difficile, qui eut la chance de trouver en ses professeurs une bouée de sauvetage. Il indique clairement que ce ne sont ni une préparation spéciale qu'ils auraient reçue, ni le fait qu'ils auraient pu être des personnes extraordinaires, mais l'attention portée à l'élève, l'intérêt montré

à sa situation, finalement l'amour mis dans l'acte d'éduquer, qui a fait de ce mauvais élève un professeur extraordinaire. Cette idée vient en appui de ce que nous disons sur l'éducation marianiste.

Qu'est-il resté de bon de ces années-là ? A mon avis, la cohérence. Il y avait un projet auquel tous adhéraient, chacun depuis son poste, même ceux qui ne travaillaient pas directement dans l'enseignement, et tous s'efforçaient de conduire ce même projet à bonne fin.

Voilà pourquoi il était sans importance que tel professeur n'ait pas encore achevé ses études, ou que tel autre ait du mal à tenir sa classe. L'éducation dans le collège marianiste se situait bien au-delà des personnes, des défaillances et des limites de chacun.

Il est fort possible que le secret se trouve dans l'amour. Ces professeurs aimaient leurs élèves. Cela se remarquait, mais surtout cela produisait une sensation de respect envers la personne, même toute jeune. L'enfant était le centre, l'adolescent était le centre, le jeune était le centre. Finalement, la personne était le centre.

En outre, il n'y avait pas de pression susceptible de briser la personnalité de l'éduqué. Dans «*Jésuites*», un livre magnifique consacré aux grands moments de la Compagnie de Jésus, Jean Lacouture cite un professeur de philosophie qui, dans les années 1940-1950 enseignait en même temps au collège jésuite de Bordeaux, Saint-Joseph de Tivoli et au collège marianiste

de cette même ville, Sainte-Marie Grand-Lebrun. Analysant le style des deux établissements, il indique que dans le collège jésuite, la discipline était très extérieure, mais que les élèves ne l'avaient pas intériorisée, alors que dans le collège marianiste, elle semblait, extérieurement, plus relâchée, mais était mieux acceptée, mieux vécue par les élèves. Sans en avoir certainement conscience, le second appliquait le style marianiste d'éducation, qui, au final, produit des fruits personnels plus profonds.

Le collège *Stanislas* fut toujours le modèle du collège marianiste. Cet établissement, fondé par trois prêtres liés à l'Université de Paris, essayait surtout d'instaurer le dialogue entre la foi et la culture de son temps. Les marianistes qui dirigèrent *Stanislas* (Lalanne, Lagarde et Ninfey)

profitèrent de cette plate-forme qui s'ajustait si bien avec leur style d'enseignement, pour mettre en pratique le modèle marianiste d'éducation. Ce style avait déjà permis à la jeune Société d'obtenir de brillants résultats; on pouvait maintenant, depuis Paris, le montrer à toute la nation.

A Stanislas, l'émulation était la clé du système. Il fallait non pas être le premier, mais que chacun parvienne au meilleur de ses capacités. Chacun devait s'efforcer d'atteindre son point maximum et s'efforcer d'aider les autres à faire de même.

Pendant la Commune de Paris, du 18 au 28 mars 1871, Stanislas s'est transformé en poste de secours sous la direction du

P. Lagarde. Le comportement du directeur, des professeurs et des élèves, lui valut un prestige croissant et une certaine aura héroïque.

Stanislas était le collège marianiste par excellence. Les autres devaient le copier, dans la mesure de leurs possibilités.

Il est bien connu que le futur Alphonse XII étudia dans ce même collège alors qu'il se trouvait en exil avec sa mère Isabelle II. On sait moins que, devenu Roi d'Espagne, il négocia avec l'Ordre de Saint-Augustin afin qu'ils se chargent du monastère San Lorenzo del Escorial, leur imposant comme condition d'ouvrir un collège – qui existe toujours, et porte précisément le nom d'*Alfonso XII* – qui ressemblerait le plus possible au collège Stanislas, où il avait été élève. Et, pour les aider à ce qu'il en soit ainsi, il leur procura du matériel de laboratoire et d'autres moyens pédagogiques, avec l'idée de donner à *Alfonso XII* un air de *Stanislas*.

Parmi les caractéristiques propres aux collèges marianistes, l'une des plus importantes est le strict respect de la liberté individuelle, qui n'entre en conflit ni avec la discipline ni avec l'ordre. Ce respect fait que jamais l'on n'ait essayé de forcer les gens à faire quelque chose, que les cérémonies religieuses aient été toujours modérées et sans exagérations, que, en définitive, le climat soit toujours resté exigeant, mais sans s'exempter du nécessaire respect dû à l'élève.

Depuis toujours, et bien avant la réforme liturgique promue par le Concile Vatican II, on célébrait, dans les collèges marianistes,

des eucharisties avec participation des fidèles. Le livre de messe que les élèves utilisaient en est un bon exemple, étant donné que, sur bien des points, il était en avance sur le Concile, dans son effort pour que les célébrations liturgiques se déroulent avec participation de tous. Le fait de la composition mixte de la Société a traditionnellement été une différence importante avec les autres collèges catholiques. Ceux-ci appartiennent normalement à des congrégations de frères avec des aumôniers extérieurs, ou bien à des congrégations composées essentiellement de prêtres. Les collègues de la Société de Marie ont toujours été différents de cela. Les religieux, prêtres ou non prêtres⁴ ont toujours assumé les fonctions aussi bien d'enseignement que pastorales du collège ; la communauté éducative y est donc formée d'un ensemble intégré dans lequel religieux prêtres, religieux non-prêtres et laïcs participent sur un pied d'égalité.

6.3. ET MAINTENANT ?

Les années passant, la situation dans l'Église et surtout dans la société a commencé à changer. Les marianistes se sont ouverts à d'autres tâches, paroissiales entre autres, exerçant des activités nouvelles et assumant des responsabilités qui n'ont rien à voir avec l'école ; ils ont eu besoin de préparation pour cela.

Il est juste de dire qu'ils l'ont toujours fait avec un très grand sens ecclésial, une générosité sans faille et une débauche

⁴ L'auteur dit exactement « laïcs » ou « religieux laïcs », conformément à la tradition marianiste. (note du traducteur)

d'efforts. Ils ont mis leurs œuvres et leurs biens au service de l'Église et de la société, et ont cherché de nouvelles formules d'engagement et de détachement, plus en accord avec l'époque, en essayant d'être fidèles à la fois à l'évangile et à leur temps.

On ouvrit de nouvelles œuvres dans des endroits où, soit ce n'était pas nécessaire, soit le travail effectué par l'école n'était pas considéré comme prioritaire, ce qui fait que plusieurs des nouvelles fondations commencèrent sans activité scolaire ; c'est encore le cas, aujourd'hui, pour quelques-unes. On pensait que la structure mixte donnait de grandes possibilités pour une nouvelle forme d'apostolat paroissial.

De nombreux marianistes ont certainement pensé que le Concile allait être l'occasion pour l'Église d'abandonner son cléricalisme excessif. On pensait que l'heure avait sonné pour une congrégation qui s'était toujours vantée de ne pas faire de distinction entre prêtres et non-prêtres («laïcs»). Mais, hélas, si l'on regarde de près la réalité de l'Église, avec la perspective que donnent les années, il n'en a pas été ainsi. Le prêtre, même si cela n'est jamais dit expressément, est une marche au-dessus du frère («laïc»). Ni ces derniers, ni d'ailleurs les femmes – sauf exception – n'occupent des places importantes dans la structure ecclésiale.

Dans plusieurs pays, il fallut rechercher de nouvelles manières de définir et de gérer les collèges. Les lois fixaient dans chaque lieu les lignes directrices de toute action. Il fallut certainement choisir des modèles et négocier avec les autorités académiques.

Plus récemment, surtout en raison du manque de vocations et du vieillissement des religieux, la Société s'est vue contrainte, dans des pays de longue tradition marianiste, de se positionner différemment dans ses œuvres scolaires, allant jusqu'à en fermer certaines.

Parallèlement, un énorme effort a été réalisé pour préparer des laïcs et leur confier des postes de responsables. Les «auxiliaires» de jadis sont ceux qui, aujourd'hui, dans une grande mesure, portent le poids de nos œuvres éducatives.

Quelle est alors la place du religieux marianiste dans l'école, à l'université, dans le travail éducatif ? N'est-il que le «Titulaire» de l'œuvre ? Peut-on imaginer une œuvre marianiste sans religieux marianistes ? Toutes ces questions alimentent aujourd'hui notre réflexion.

Il faudra continuer à apporter, quand cela sera possible, et tout particulièrement dans les pays qui ont une tradition marianiste plus brève, le travail direct des religieux dans les tâches éducatives. C'est ce témoignage qui fera comprendre ce que signifie l'expression «*pédagogie marianiste*». Dans certains endroits, il faudra reposer la question des modalités de la présence dans l'école, en y vivant, mais en n'y travaillant qu'à peine, ou bien sans même y vivre. A coup sûr, les religieux ont beaucoup de choses à apporter à l'école : l'expérience, évidemment, mais surtout l'accueil, la miséricorde, la sympathie, une vision positive, l'accompagnement et la proximité. Tous ces éléments sont fondamentaux dans le processus éducatif.

“Bien que ne comprenant rien aux sciences, ma mère a exercé sur moi une influence magnifique. Elle avait, en particulier, un merveilleux sens de l’humour, et j’ai appris d’elle que les formes de compréhension les plus élevées que nous puissions atteindre sont le rire et la compassion humaine.”

Ces paroles sont de Richard Feynmann, Prix Nobel de Physique 1965.

Nous pouvons, en outre, transmettre le modèle marianiste d’éducation. Si nous visitons le *Burger King* sur la place Tianamen de Pékin et celui de Times Square au centre de Manhattan, nous pourrions nous rendre compte qu’ils sont identiques au détail près. Si la multinationale Burger King a réussi à transmettre son modèle d’établissement, pourquoi ne serait-il pas possible de le faire avec un collègue ?

Il s’agit de tirer le meilleur parti possible de nos disponibilités, lesquelles, bien qu’elles aient diminué avec les années, sont encore très importantes. Par exemple, nous avons peu profité, jusqu’à présent, de notre caractère international. Aujourd’hui, alors que les langues sont devenues absolument nécessaires et les échanges plus fréquents, nous devrions avoir des programmes spécifiques pour organiser des échanges, non seulement d’élèves, mais même de professeurs.

On pourrait créer une grande banque de données d’expériences éducatives, de ressources pédagogiques qui pourraient être utilisées dans le monde entier. De la même façon, on pour-

rait créer des réseaux d'échange entre les élèves, tchats sur différentes matières...

Enfin, il s'agit moins de nous mettre à jour, que de nous maintenir dans le monde d'aujourd'hui.

En conclusion, nous pouvons dire que nous sommes des serveurs inutiles et que nous n'avons fait que notre devoir.

ÉPILOGUE

Au fil de ces pages, nous avons essayé de développer le contexte dans laquelle se réalise notre travail éducatif. Elles ont été écrites dans une perspective très concrète. Je ne connais que très superficiellement les contextes américains, et j'ignore tout, hélas, des africains et des asiatiques, dans lesquels le travail éducatif marianiste doit compter tout spécialement avec l'atmosphère religieuse propre à ces lieux.

D'autre part, il serait impossible de tenter d'embrasser tous ces mondes et toutes ces cultures. Voilà pourquoi, afin que ces réflexions puissent être de quelque utilité, il faut, en partant d'elles, poser la question de la réalité et des contextes concrets dans lesquels nous développons notre travail éducatif.

Pour aider à cette mise en situation, nous proposons ci-dessous quelques pistes d'analyse, sous la forme de questions pour la réflexion et le débat. Elles se présentent comme des suggestions, que l'on peut compléter par d'autres, pour une

réflexion personnelle ou pour un possible dialogue en groupe, afin de les approfondir et de les appliquer à la réalité concrète de chaque établissement d'éducation, que ce soit un collège ou une école, une université ou une œuvre d'éducation informelle.

Eduquer est une tâche tellement complexe qu'elle échappe à toute tentative de systématisation. C'est peut-être pour cette raison que les poètes sont les plus aptes à montrer ce qu'est l'acte d'éduquer. Un poète espagnol, ancien élève du collège marianiste de Saint-Sébastien, Gabriel Celaya, en parle en ces termes :

Eduquer, c'est comme si
on installait un moteur sur une barque...
il faut d'abord mesurer, peser, équilibrer...
... puis tout mettre en marche.

Pour cela, on doit porter dans son cœur
un peu du marin...
un peu du pirate...
un peu du poète...
et un kilo et demi de concentré de patience.
Mais c'est consolant de rêver
tout en travaillant
que cette barque, que cet enfant
ira très loin sur la mer.

Rêver que ce navire emportera notre cargaison de
mots

vers des ports éloignés,
vers des îles lointaines.

Rêver qu'un jour notre propre barque s'endormira,
mais que notre pavillon continuera à flotter
sur de nouveaux bateaux.

QUESTIONS POUR LA RÉFLEXION ET LE DÉBAT

INTRODUCTION

- o.1. Comment définiriez-vous le paradigme éducatif que nous vivons ici et maintenant ?

- o.2 Quels sont, dans les dernières années, les changements les plus significatifs qui s'y sont opérés ?

- o.3 Sur quels aspects avons-nous progressé, et sur lesquels restons-nous immobiles ?

1. CONTEXTE SOCIAL

- 1.1 Quels sont les déséquilibres les plus évidents dans notre société ?

- 1.2 Quelles valeurs animent la société dans laquelle nous vivons ?

- 1.3 Quelles valeurs semble ignorer notre société ?

2. CONTEXTE POLITIQUE

- 2.1 Quelle est l'implication de la politique dans le monde de l'éducation de notre société ?

- 2.2 Y a-t-il un véritable intérêt pour l'enseignement public ? et pour l'enseignement privé catholique ? Quelle est la réalité de l'un et de l'autre ?

2.3 Quelles sont les différences les plus notables entre l'un et l'autre ?

3. CONTEXTE ECCLÉSIAL

3.1 Quel est le contexte religieux de l'environnement dans lequel se déroule notre action éducative ? Quelle place occupe la foi chrétienne dans l'atmosphère qui nous enveloppe ?

3.2 L'Église locale s'intéresse-t-elle vraiment aux problèmes de l'enseignement et y est-elle impliquée ?

3.3 Quelles aides devrait apporter l'Église locale ?

3.4 En analysant avec réalisme l'éducation que nous donnons, que faudrait-il pour pouvoir dire que nous évangélisons ?

4. CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

4.1 Avons-nous le temps, l'envie, la possibilité de nous former en pédagogie ? Quel est notre niveau actuel à ce sujet ?

4.2 Si nous analysions notre façon d'éduquer, dans quelle catégorie la mettrions-nous ?

4.3 En quel sens pouvons-nous dire que nous éduquons globalement et en vue du futur ?

5. CONTEXTE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES

- 5.1. Comment pourrions-nous décrire la connaissance que nous avons des nouvelles technologies et de leurs implications éducatives ?
- 5.2 De quoi aurions-nous besoin pour pouvoir les appliquer dans nos classes ?
- 5.3 Quels avantages et quels inconvénients voyons-nous, dans la réalité, à l'utilisation des nouvelles technologies ?

6. CONTEXTE MARIANISTE

- 6.1 Comment est-ce que je décrirais l'éducation marianiste telle que nous la pratiquons actuellement ? Quels sont ses points forts et ses points faibles ?
- 6.2 Connaissons-nous l'histoire et la tradition marianistes ? Dans quelle mesure cela nous influence-t-il ? Que pourrions-nous faire pour nous améliorer dans ce domaine ?
- 6.3 Lorsque nous éduquons, tenons-nous compte des traits essentiels de la Société de Marie, comme sa composition mixte, son extension dans le monde entier, son caractère marial ?

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

- *Diccionario CLAVE*, ed. SM.
- Antonio Martínez, *El Muchacho bien educado*, ed. SM, Madrid.
- Thomas Kuhn, *Estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Hans Küng, *El Cristianismo: Esencia e Historia*, ed. Trotta, 1997
- J. Vernier, *La Société de Marie au Japon*, Chaminade Gau-en, Tokyo 1933.
- Marshall Mac Luhan, *The Global Village*, ed. Oxford University Press, 1989.
- Marshall McLuhan, *Comprender los medios de comunicación*, ed. Paidós, 1996.
- Marshall Mc Luhan, *El medio es el lenguaje*, ed. Paidós 1997.
- Javier Cortés, "Educar para evangelizar", en *Foro SM*, nº 5, Provincia de España, 2012.
- Gilles Lipovetsky, *El Occidente globalizado*, ed. Anagrama, 2011.
- Gilles Lipovetsky, *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*, ed. Anagrama, 2010.
- Ll. Duch, *Antropología de la vida cotidiana*, Publicaciones de la Abadía de Montserrat, 2003.
- Javier Elzo, *El silencio de los adolescentes*, ed. Temas de hoy, 2000.
- Javier Elzo, *Jóvenes españoles 2005*, Fundación Santa María, 2005.
- V. Verdú, *La ausencia: el sentir melancólico en un mundo de pérdidas*, ed. La esfera de los libros, 2011.

1. CONTEXTO SOCIAL

- J. J. Rousseau, *El Emilio*, ed. Edaf, 1982.
- A.S. Neil, *Summerhill: Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, Fondo de cultura económica, 2004.
- *Declaration universelle des droits de l'homme*, 1948, www.derechoshumanos.net.
- Société de Marie (Marianistes), *Règle de Vie Marianiste* (1983).
- Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, ed. Gallimard. 2007.

2. CONTEXTO POLÍTICO

- A. Gascón, *Histoire générale de la Société de Marie* (Marianistes), vol. I: La Société de Marie dans le mouvement congrégationnel du 19^e siècle (Fundationn, mision et configuration institutionnelle) 1817-1875; vol. II: Generalat du père Simler: une congrégation internationale de droit pontifical (1873-1905); vol. III/1: De la mort du père Simler à la deuxième guerre mondiale (1905-1939). Generalat du père Hiss et du père Sorret (1905-1934) et III/2: Idem. Generalat du père Kieffer (1934-1939), Edition: Village Chaminade, Abidjan 2012-2013.

3. CONTEXTO ECLESIAL

- Los documentos pontificios y del CELAM se encuentran fácilmente en las páginas en la página web correspondientes.
- *Vaticano II. Documentos*, editorial BAC, Madrid 1968.
- La *Historia del Vaticano II*, de G. Alberigo, en ed. Sígueme, 2008.

4. CONTEXTO PEDAGOGICO

- Marta López Jurado, *Educación para el siglo XXI*, ed. Desclée, 2011.
- Agustín Escolano Benito, *Historia de la educación*, vol. II: La educación contemporánea, ed. Anaya, 1985.
- Mercedes Muñoz Repiso, *Educación en positivo para un mundo en cambio*, ed PPC, 2000.
- Prelezo, *Diccionario de ciencias de la educación*, ed CCS, 2009.
- *L'Esprit de notre fondation. : Les oeuvres de la Société d'après les écrits de M. Chaminade et les Documents primitifs de la Société*, vol III: «I. L'Enseignement. §I. Les Méthodes d'enseignement», Impr. Havaux-Houdart, Nivelles, 1916, pp. 308-336: *Ancienne méthode*, 1824; *Méthode d'enseignement primaire perfectionné*, 1830; *Nouvelle Méthode d'enseignement* o *Règlement général des écoles de la Société de Marie*, 1831; *Méthode d'enseignement mixte*, 1841; la première méthode imprimée fut *Méthode d'enseignement*, 1851; puis vient *Méthode d'enseigneemnt pour les Ecoles primaires de la Société de Marie*, Impr. Gounouilhou, Bordeaux 1851, et finalement *Le Manuel de pédagogie chrétienne*, vol. I-II, Impr. Gounouilhou et Lafargue, Bordeaux 1856-1857.
- Paul Hoffer, *Pédagogie marianiste*, Centre de documentation scolaire, Paris 1957.
- Ambrogio Albano, Jean-Baptiste Armbruster, José Maria Khasa Beya, *Écrits et Paroles*, vol. II, A.S.G.L, Vercelli 2009: *Règlement particulier des communautés tenant des écoles primaires*, pp 10-15; *Méthode d'enseignement primaire perfectionné* (1829), pp. 20-30; *Règlement pour les écoles primaires de la Société de Marie* (1830), pp. 30-43; *La nouvelle Méthodo d'enseignement: Règlement général des écoles de la Société de Marie* (1830-1831), pp. 52-101.

- John Dewey, *Educación y democracia*, ed. Popular, 2009.
- John Dewey, *Libertad y cultura*, UTEHA, 1939.

5. CONTEXTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

- Entrevista a Tim O'Reilly, en diario *ABC*, Madrid, 23-XI-2011.
- Instituto médico Howard Hughes. Maya Pines.
- A Ibañez, *El papel de las TIC en la educación*, FSM, 2011.
- Nicholas Carr, *Superficiales*, Ed. Taurus, 2011.
- Entrevista a Emilio Calatayud, en diario *ABC*, Madrid, 30-X-2011.
- Evgeny Morozov, en diario *El País*, Madrid, 30-X-2012.
- Timothy Radcliffe, *Ser cristiano en el siglo XXI*, Ed. Sal Terrae, 2011.
- ABC Madrid 24-XI-2012
- Álvaro Marchesi, "Presente y futuro de la reforma educativa en España", en *Revista Iberoamericana de educación*, nº 27, 2011.
- F Vilchez, *Tecnologías aplicadas a la educación y procesos de aprendizaje en el aula*, Fundación Encuentro.

6. CONTEXTO MARIANISTA

- P. J. Hoffer, *Pedagogía marianista*. Ed. S.M. 1956
- J. De la Couture, *Jesuitas*, Paidós 2006.
- R. Feynman, ¿Está usted de broma sr Feynman?, Alianza, Madrid 2011.
- R. Feynman, *Qué te importa lo que piensen los demás*, Alianza, Madrid 2011.
- L.M. Lizarraga, *Educación. Rasgos de la pedagogía marianista*, SPM. (Servicio de Publicaciones Marianistas), Madrid 1997.
- L.M. Lizarraga, *La educación marianista*, SPM, Madrid 1995.
- I. Otaño, *Enseñar para educar*, SPM, Madrid 1998.

Nous, religieux marianistes, avons fondé des œuvres éducatives dès nos origines, il y a bientôt deux siècles. Nous continuons aujourd'hui à consacrer le meilleur de nos ressources humaines et matérielles à l'éducation à travers tous les continents. Les mutations de notre monde et le développement des œuvres marianistes dans de nouvelles cultures nous interrogent sur la manière innovante de répondre à ces situations nouvelles et de transmettre notre expertise et nos traditions éducatives aux nouveaux ouvriers qui nous rejoignent dans cette tâche.

Enracinés dans notre histoire et bien ancrés dans le présent, nous serons capables d'affronter l'avenir avec confiance si nous savons unir fidélité et créativité dans notre agir. Héritée d'un passé, aujourd'hui plein de vie et ouvert aux promesses de l'avenir, notre œuvre d'éducation marianiste continue à être un **héritage** et un **projet**.

De ces convictions est née la collection *L'Éducation Marianiste : Tradition et Projet*. Sa finalité est d'offrir un instrument de formation et de réflexion pour toutes les personnes et les groupes qui sont engagés dans l'œuvre éducative marianiste ; une source également d'inspiration pour les projets éducatifs locaux. La collection comprend différents volumes qui cherchent à approfondir et développer ce qui se trouve déjà dans les documents existants consacrés aux caractéristiques de l'éducation marianiste.

0 L'Éducation Marianiste Tradition et Projet

1 Charisme Marianiste et Mission Éducative

2 Principes de l'Action Éducative Marianiste

3 Éducation Marianiste et Contexte

4 Identité de l'Éducation Marianiste

5 Pratique de l'Éducation Marianiste: Institutions, Éducateurs et Éduqués

6 Leadership et Animation

7 Nouveaux Scénarios pour une Nouvelle Éducation



L'ÉDUCATION MARIANISTE
TRADITION ET PROJET

