

F. Antonio Botana, fsc

Itinéraire de l'éducateur

Cahiers MEL **8/9**

« *Itinéraire de l'éducateur* » est le titre que nous avons choisi pour l'ensemble de ces 12 sujets, élaborés pour la formation initiale des éducateurs lasalliens. Ils veulent être une aide surtout pour les premiers pas qui permettront de commencer à découvrir la richesse de la vocation d'éducateur et à se mettre en route pour la vivre en profondeur.

Il nous semble qu'une grande partie de ce que vous trouverez ici puisse être assumé par la majorité des éducateurs, indépendamment de leur confession ou appartenance religieuse. Les références explicites à l'héritage lasallien ou à l'Évangile – dont nous faisons occasionnellement mention au cours du texte – sont des témoignages indiscutables de l'origine qui a lancé cet *itinéraire* et continue de l'alimenter.

D'une certaine manière, ces sujets ne veulent qu'ouvrir l'appétit pour s'introduire dans un processus de formation beaucoup plus vaste, qui comprend la pédagogie et la spiritualité lasalliennes, l'itinéraire de Jean-Baptiste de La Salle, la réalité sociale de l'enfance et de la jeunesse actuelles dans toutes les cultures, sans parler des programmes de formation biblique et théologique pour les éducateurs chrétiens..., tout cela en tenant compte que le centre de la formation lasallienne est la découverte de la mission, toujours en relation avec le service éducatif des pauvres.

Les 12 thèmes que nous présentons ici sont groupés autour de trois perspectives, les trois étant présentes en chacune d'elles : *l'identité de l'éducateur, le projet éducatif et la mission lasallienne.*

1^e Partie : Construire l'identité de l'éducateur

- 1^{er} Thème. L'identité de l'éducateur
- 2^e Thème. L'itinéraire de l'éducateur
- 3^e Thème. Le regard de l'éducateur
- 4^e Thème. Au service de l'élève
- 5^e Thème. Une spiritualité pour un chemin

2^e Partie : En participant à un projet éducatif

6^e Thème. Dynamisme pour un projet éducatif

7^e Thème. Nos destinataires préférés : les pauvres

8^e Thème. Ouverts aux jeunes et au monde d'aujourd'hui

9^e Thème. L'école de La Salle : un projet évangélique

3^e Partie : Le partage la mission lasallienne

10^e Thème. Le partage est une voie

11^e Thème. Le défi : construire la communauté

12^e Thème. S'associer : un esprit, peut-être un engagement

1^{ère} Partie

Construire l'identité de l'éducateur

1. Les niveaux de l'identité de l'éducateur

Être éducateur est une identité : elle se manifeste dans le *faire* et dans la *relation sociale*, mais c'est surtout une manière d'*être*. Cette identité peut se vivre à trois niveaux. La confusion (ou l'opposition) de ces termes est souvent à la base de nombreux affrontements à l'intérieur de la communauté éducative.

a) Le premier niveau dans lequel l'identité de l'éducateur peut se vivre se situe au plan biologique : il correspond au besoin de « faire » ou de travailler pour pouvoir vivre, pour pouvoir satisfaire les besoins primaires de l'homme. Il donne le « travailleur de l'enseignement ».

— La motivation qui le justifie est la propre subsistance de l'éducateur et de ceux qui dépendent de lui. Subsistance qui doit être digne, en comparaison avec le milieu social ambiant dans lequel il est immergé, et qui exige un salaire approprié.

b) Le deuxième niveau se situe au plan psychologico-social. Il correspond au besoin d'être socialement reconnu, d'occuper un poste (« représenter un rôle ») respecté non seulement par le corps de la société, mais aussi par le corps social plus immédiat : élèves, communauté éducative...

Il donne le « professionnel de l'enseignement », caractérisé par son savoir, sa compétence, sa maîtrise des matières qu'il enseigne.

— La motivation qui dynamise ce niveau est le besoin ou la soif de se valoriser et de se sentir apprécié, besoin d'estime de soi et de succès, d'être respecté et apprécié, d'être aimé ou même d'atteindre un certain pouvoir... Les nuances varient selon les personnes.

c) Le troisième niveau atteint le noyau même de l'identité, le plan de la réalisation du projet générateur de la personne.

C'est l'« être » de la personne, qui a besoin de se projeter dans un monde à la construction duquel il contribue. C'est là qu'apparaît l'éducateur « par vocation », celui qui se sent soi-même — qui se

voit ainsi « réalisé » – en étant éducateur; il a l'impression d'occuper le lieu qui lui convient dans la « symphonie de la création ».

– La motivation provient de l'attitude de l'éducateur, attitude de service et de créativité pour répondre de manière adéquate aux besoins des destinataires de son travail.

Comme nous le voyons, l'identité de l'éducateur est à la confluence d'aspects de travail, de profession et de vocation, en rapport avec les divers besoins que la personne doit satisfaire pour pouvoir se réaliser pleinement à partir de cette identité.

Entre ces trois niveaux s'établit une série de relations :

– En premier lieu, il ne s'agit pas de niveaux opposés, mais complémentaires. La personne et la communauté éducative doivent tenir compte des trois.

– Chaque niveau, considéré isolément, indique un degré d'approfondissement et de réalisation de la personne. Chacun de ces degrés peut s'acquérir dans une certaine indépendance des deux autres. C'est-à-dire, qu'ils ne se conditionnent pas mutuellement de manière absolue, bien qu'ils puissent s'influencer. Par exemple, un éducateur bien rémunéré possède un stimulant pour augmenter sa compétence professionnelle et même pour ne pas ménager le temps qu'exigent les besoins de ses élèves, mais ceci ne se produit pas nécessairement. De la même manière, un éducateur « qui a la vocation » peut trouver plus de facilité pour être valorisé et accepté par ses élèves, ou pour se cultiver intellectuellement, mais il n'en est pas toujours ainsi. D'un autre côté, un éducateur mal payé peut être, cependant, un bon professionnel et/ou se sentir « réalisé » dans sa vocation.

Choisir, consciemment ou inconsciemment, pour un des trois niveaux, à l'exclusion des deux autres dans la vie pratique, serait un grave appauvrissement de l'identité personnelle, sans parler du préjudice ainsi causé aux destinataires de notre travail éducatif.

Mais il n'est pas non plus possible de mettre sur le même plan les trois niveaux. La raison en est simple : étant donné que les trois niveaux se réfèrent à des valeurs différentes - bien que non opposées - il est normal qu'en plus d'une occasion, ces valeurs entrent en conflit. Alors, la personne se trouve inévitablement dans la nécessité de faire un choix de valeurs.

C'est ce qui se présente quand je dois me décider entre une semaine de plus de vacances d'été avec ma famille, ou assister à un cours de vacances qui pourrait améliorer ma compétence professionnelle, ou quand je dois décider entre la possibilité de consacrer du temps supplémentaire à un élève qui en a besoin, ou employer ce même temps à obtenir un titre académique qui peut m'être utile professionnellement, ou même consacrer ce temps à améliorer ma situation économique en donnant des cours particuliers...

Au fond, ce sont des valeurs qui sont en jeu, et lorsqu'elles entrent en conflit, il me faut nécessairement choisir, ou rejeter ou remettre à plus tard. Il arrive que l'urgence immédiate d'un besoin m'oblige à laisser de côté ce que je reconnais comme étant plus estimable du point de vue des valeurs. Mais ce ne doit pas toujours être l'immédiat qui dicte mes décisions. Alors, à partir de quoi faut-il choisir ?

Si je veux éviter le conflit permanent à l'intérieur de ma propre identité - ce qui équivaldrait à une identité brisée — je dois adopter une perspective unique, à partir d'un des trois niveaux et regarder les deux autres à partir de cette même perspective. En d'autres termes : je dois établir une *hiérarchie des valeurs*, de sorte que, en cas de conflit, je sache distinguer les valeurs qui sont en jeu et opter en conséquence, selon la hiérarchisation faite antérieurement.

Mais il faut ajouter une chose : À tout éducateur se pose le défi de structurer son identité à partir des *valeurs de sa vocation*, et faire de ces valeurs la perspective de son « faire », de son « savoir », de son « être ». Ce n'est que dans la mesure où il accepte ce défi et se met en marche dans la direction que lui signalent les besoins de ses élèves, que nous pourrons parler d'un authentique éducateur, et pas seulement d'un professionnel ou d'un travailleur de l'enseignement. Ce qui ne signifie en rien renoncer à aucun de ses droits dans les autres niveaux.

2. Communauté et école selon l'identité de l'éducateur

Le niveau ou la dimension que chaque éducateur choisit comme perspective pour hiérarchiser ses valeurs, n'influe pas seulement

sur son identité personnelle, mais, également, et beaucoup, sur la communauté éducative et l'œuvre scolaire

a) Quand prédomine *la perspective métier* dans une communauté éducatrice, cette communauté ne se constitue *qu'en fonction du professorat* : en vue de l'appui mutuel et de la défense des intérêts des travailleurs. Les réunions, conversations, activités, s'orientent vers cette fin. Toute tentative d'obtenir d'autres objectifs différents rencontre le manque d'intérêt, sinon l'opposition, de la majeure partie de la communauté.

Dans ce cas, l'œuvre scolaire se conçoit comme « le moyen par lequel l'éducateur *gagne sa vie* en enseignant ». Et les diverses structures qui peuvent s'organiser dans le collège sont marquées par cette fin.

b) Si *la perspective professionnelle* prédomine en la communauté, elle tend à s'organiser *en fonction de l'enseignement* et pour assurer de bonnes relations professionnelles entre le éducateurs. La préoccupation essentielle est d'assurer que le programme soit vu ponctuellement, que le niveau intellectuel soit élevé... On soigne la titularisation et l'actualisation du professorat.

L'œuvre scolaire se conçoit alors comme le moyen de fournir aux élèves les connaissances indiquées par le programme. Le prestige académique est spécialement considéré : ce qui assure la reconnaissance sociale. À cette fin s'orientent les différentes activités prévues. Les structures se concrétisent en fonction de la sécurité que donnent les professeurs, qui, de ce fait, tendent à se considérer comme inamovibles. Si, dans la communauté éducative, on commente les problèmes personnels des élèves, ils seront facilement jugés en fonction des conventions sociales du centre ou du prestige des professeurs.

En général, c'est dans ce type d'école que l'on s'efforce le plus de *reproduire* le modèle de société dans laquelle elle est insérée.

c) Finalement, si la communauté scolaire est formée surtout par des *éducateurs ayant la vocation*, elle tendra à s'organiser *en fonction des élèves*. Son objectif sera de *donner la meilleure réponse* aux besoins des élèves. C'est sur ce point que s'orienteront surtout les réunions de la communauté, et même dans les conversations mêmes entre éducateurs ce sujet apparaîtra fréquemment.

De la même manière, l'œuvre scolaire est considérée comme moyen de satisfaire les besoins éducatifs des élèves, au-delà des programmes officiels et au-delà de ce qui est légalement établi. Et parmi les élèves, ceux qui ont le plus de besoins sont l'objet de plus d'attention.

La volonté de répondre aux besoins des élèves situe la communauté dans une attitude de recherche et de créativité : elle n'absolutise pas les diverses structures scolaires, mais elle les soumet à critique pour en assurer la validité actuelle : elle les améliore, les change, en invente d'autres nouvelles...

Cette classification étant faite, (elle peut sembler un peu artificielle), il nous faut maintenant ajouter notre conviction : une communauté d'éducateurs devra tenir compte de la réalité complète - du travail, du professionnel et de ce qui tient à la vocation - de ses membres ; mais toujours sans perdre de vue la raison ultime qui justifie sa propre existence : les besoins éducatifs des jeunes

3. Identité et projet éducatif

Avec l'identité de l'éducateur et très en rapport avec elle, nous devons parler également du *Projet Éducatif*. Nous sommes éducateurs dans une école lasallienne, et tous ensemble nous menons à bien un projet dont les racines remontent à 300 ans. Si nous observons avec attention ces racines, nous nous rendrons compte que ce projet éducatif a besoin de l'identité de l'éducateur en son sens le plus complet.

Avant que Jean-Baptiste de La Salle conçoive son projet pour l'éducation des jeunes, il y avait en son temps beaucoup d'employés et de professionnels de l'enseignement, mais peu d'éducateurs par vocation.

Les « employés » de l'enseignement ont donc une assez mauvaise réputation : ce sont des « gagne deniers » peu cultivés et incapables de maintenir un minimum d'ordre dans l'école. Il n'y a même pas d'horaire d'entrée et de sortie : chacun arrive et part quand bon lui chante.

Les « professionnels » de l'enseignement, tels que les « maîtres écrivains », sont jaloux de leur savoir et de leurs titres : ce qui leur importe, c'est davantage leurs privilèges que de remédier à l'i-

gnorance. Les écoles de La Salle souffrirent les pires attaques de la part de ces « professionnels », défenseurs de traditions qui les maintenaient au pouvoir et en sécurité.

Quand Jean-Baptiste de La Salle commence à concevoir et à développer son projet éducatif, il se rend compte qu'il ne sera possible de le mener à bien qu'avec des éducateurs par vocation. C'est pourquoi il se consacrera personnellement à cultiver l'identité de l'éducateur, mais en sachant que cela fait partie d'un projet plus vaste sur lequel elle intervient de manière décisive. Le projet lasallien se base sur trois piliers irremplaçables :

a) La personne de l'éducateur

– *Homme intérieur.* Parce que seul l'homme intérieur a capacité d'écoute ; lui seul peut distinguer l'apparent de l'authentique ; seul, il peut être ouvert aux besoins des autres et s'en laisser émouvoir. Cette intériorité atteint son point culminant dans l'homme « plein de Dieu », l'homme qui vit et chemine « en présence de Dieu » ; celui qui a découvert Dieu se révélant dans son histoire quotidienne et plus spécialement dans les enfants et les jeunes qu'il doit servir.

– *Qui a conscience professionnelle,* c'est-à-dire, avec le souci d'obtenir la préparation adéquate pour accomplir avec succès sa tâche éducatrice. Mais encore plus : avec conscience d'être un médiateur, qui se décrit, dans toute son acception, « *ministre de Jésus-Christ et de l'Église* ».

– *Grand Frère au milieu des jeunes,* entièrement consacré au travail éducatif : c'est là sa mission, et il en fait le centre de son projet de vie, pas seulement comme occupation ou comme moyen de gagner sa vie.

b) La communauté éducative

– Elle est *signe de fraternité chrétienne,* par le style de relations qui se crée entre ses membres, par sa disposition à partager la vie et à vivre l'Évangile.

– Elle est *éducatrice de l'éducateur.* Elle facilite la formation des éducateurs, suscite l'échange mutuel des expériences pédagogiques et la recherche de méthodes plus efficaces ; elle aide à acquérir ces valeurs qui devront par la suite donner élan aux élè-

ves, promouvoir la réflexion sur la réalité des jeunes et les besoins éducatifs...

– Elle est *fondement de l'œuvre éducative* : les éducateurs sont conscients que s'ils sont réunis en communauté, c'est pour mieux répondre aux besoins éducatifs des enfants et des jeunes (« ensemble et par association au service des écoles gratuites »). La communauté est l'authentique acteur principal du projet éducatif, qui garantit la continuité de l'œuvre éducative.

c) L'œuvre éducative

Le projet éducatif lasallien se matérialise en une structure qui se définit comme « École Chrétienne au service des pauvres, » avec ces marques distinctives :

– *Faite à la mesure du pauvre*, bien qu'ouverte à tous.

– « *Qui fonctionne bien* », comme s'exprimera de manière répétée Jean-Baptiste de La Salle dans ses lettres aux Frères. Une école dans laquelle les enfants *se sentent à l'aise*. Mais aussi une école de *qualité*, qui prépare à la vie, qui répond aux besoins réels des enfants qui y assistent ; qui favorise le plein développement de chaque élève ; qui ne soit pas l'esclave des programmes traditionnels...

– *Qui éduque chrétiennement*, selon les critères et les valeurs évangéliques, en arrivant à l'annonce explicite de Jésus-Christ, ayant comme ultime objectif « former Jésus-Christ dans le cœur des enfants et des jeunes ».

Pour la réflexion et le partage

1. Quelle est ton « auto-image » en tant qu'éducateur ? Dans quels aspects de ton identité te sens-tu réalisé, et dans lesquels te reconnais-tu insuffisant ?
2. Quelle perspective (de travail, professionnelle, de vocation) prédomine dans la communauté éducative à laquelle tu appartiens ? À quelles caractéristiques le remarque-t-on ? Comment cela influe-t-il sur l'école, sur ses structures, dans la manière de traiter les élèves ?
3. Quels aspects de l'éducateur, de la communauté éducative, de l'œuvre éducatrice, devraient être modifiés pour s'approcher davantage du « projet lasallien », tel que décrit ici ?

1. Naissance de l'itinéraire de l'éducateur

Le défi posé par le chapitre précédent pousse l'éducateur à se situer dans un « itinéraire ». L'itinéraire de l'éducateur prend naissance quand celui-ci commence à regarder sa profession en fonction des besoins des *destinataires*.

Nous sommes en train de parler d'une conversion, c'est-à-dire, d'une transformation de la personne, et ça ne se fait pas du jour au lendemain. Il s'agit d'un *processus* auquel il faut se soumettre, aussi bien celui qui commence à découvrir sa vocation d'éducateur, comme celui qui a passé de nombreuses années à vivre cette vocation : le processus ne se termine pas, parce que les besoins changent constamment et exigent de nouvelles réponses.

Tout débute ainsi : quand on lance une pierre à la surface calme d'un lac, les eaux se meuvent en cercles concentriques qui vont en s'amplifiant en se poussant les uns les autres. En ma conscience d'éducateur se dessine, toujours plus clairement, la figure de celui auquel s'adresse mon labeur, et je commence à me préoccuper de sa personne, de son présent et de son avenir. À partir de ce moment, ces cercles vont se former, s'influencer et se pousser les uns les autres, en un permanent *dynamisme* qui va tracer l'itinéraire de l'éducateur.

a) Premier cercle : Découvrir « l'autre » comme appel

L'« autre », en la circonstance, c'est mon élève, nos élèves. Assez fréquemment, il ne nous apparaît qu'en tant que récepteur de nos connaissances, « sujet d'apprentissage ». Mais si je le fixe avec attention, si je l'observe selon la personne qu'il est, et non seulement en tant que magasin de connaissances, je découvre bientôt en lui toute une série de manques ou de besoins affectifs et relationnels, ou le manque de valeurs lui permettant de vivre en plénitude, ou quelque type de pauvreté rendant difficile sa réalisation personnelle, ou peut-être l'absence de foi ou une foi déficiente...

Mais tout cela ne se résout pas à une simple constatation plus ou moins objective. Ce sont des avertissements qui résonnent dans

ma conscience d'éducateur, ce sont des « pierres » qui troublent la tranquillité de l'eau en m'obligeant à réagir. Je les comprends comme des appels qui attendent des réponses concrètes. Et c'est ainsi que je commence à vivre ma profession comme une *vocation*, même avant de tenir compte de son sens transcendant.

Le résultat de ce premier mouvement est la transformation de mes attitudes, qui auront une tonalité vocationnelle : elles m'orienteront à être davantage tournées vers l'autre, vers mes élèves, plus que vers moi-même.

Nous pouvons indiquer tout de suite, même sans sortir du premier cercle, deux caractéristiques du dynamisme auquel il donne lieu et que nous avançons au début :

— L'éducateur ne se situe pas dans sa vocation comme dans un « état ». Il n'est pas question de classification, mais plutôt d'un « chemin » à parcourir, où l'on apprend à écouter et qui le conduit au fur et à mesure qu'il y avance. Le chemin cesse d'être un quand on s'arrête, quand on n'a plus l'intention de le poursuivre. De la même manière, le travail de l'éducateur cesse d'être « vocation » quand on ne veut plus écouter, quand on ne perçoit plus les appels, quand on reste ancré à un « *modus vivendi* », quand on s'accroche à la sécurité des manières routinières de procéder, aux structures « de toujours »...

— Le fait de « vivre la vocation d'éducateur » ne se réduit pas aux heures où l'on est physiquement avec les élèves ou aux heures auxquelles on travaille pour eux. Il prend son origine dans une manière d'être qui passe par toutes les situations dans lesquelles se trouve l'éducateur. Son attitude d'écoute concerne non seulement ses élèves, mais leurs familles, sa communauté, tous ceux avec qui il traite quotidiennement.

Plus encore : cette « manière d'être » qui se forge chez l'éducateur « par vocation », se répercute certainement dans ses relations avec les hommes, mais également dans sa relation à Dieu, en supposant que sa foi soit présente comme dimension fondamentale de sa vie. Son attitude d'écoute permet de découvrir un Dieu qui se révèle, se manifeste, dialogue, transmet sa volonté à l'homme, lui parle à travers des symboles... En définitive, on découvre un Dieu personnel présent dans l'histoire humaine. À partir de ce moment, on peut parler de *vocation*, dans le sens religieux, comme un appel de Dieu.

b) Deuxième cercle : Nous réunir pour apporter une réponse

Cette impulsion, qui se produit en nous mettant en contact avec les besoins des destinataires de notre mission, nous conduit de suite vers un second cercle qui poursuit le premier à la surface du lac : quand nous cherchons à donner une réponse efficace à ces besoins, nous nous rendons compte combien il est difficile d'y arriver en solitaire. Il nous faut « nous associer » à d'autres pour parcourir cet itinéraire.

C'est ainsi qu'apparaît une nouvelle dimension dans le processus de l'éducateur : la dimension communautaire.

Là aussi se présente l'image du cheminement que l'éducateur doit parcourir :

— La communauté ne se trouve pas « toute faite », y compris quand on s'incorpore dans l'une d'elles qui fonctionne depuis longtemps. La communauté est toujours à construire : depuis l'intention, sans cesse renouvelée, de rapprochement des personnes, depuis une attitude de dialogue qui m'oblige fréquemment à laisser de côté mes opinions personnelles, pour considérer celles des autres, depuis la recherche commune des fins de la communauté ; depuis le travail en équipe, avec toutes les difficultés qu'il comporte, surtout pour qui est habitué à s'adresser « magistralement » à partir d'une estrade à un groupe d'élèves qui ne « peuvent qu'écouter ». Il faudra dépasser les craintes, les insécurités, les préjugés... Il faudra apprendre à oublier, excuser, pardonner... Nous nous trouvons là face à un chemin ardu, si on veut le prendre au sérieux.

— Mais, de plus, il s'agit d'une communauté de personnes que la finalité oblige à entrer en contact avec d'autres personnes. Une communauté éducative s'affronte à des situations personnelles qui ne sont pas susceptibles de manipulations mécaniques : ses destinataires principaux, les jeunes, se trouvent en pleine évolution, du fait de l'âge, et leur rythme est différent pour chacun d'eux. De plus, ils baignent dans une société caractérisée par des changements rapides. Et il faudra tenir compte de l'influence décisive d'autres « éducateurs » sociaux : la TV et les moyens de communications en général, la rue, et bien entendu, la famille...

Et cela nécessite une lecture ininterrompue des besoins nouveaux.

C'est donc là le principal instrument dont devra se servir la communauté pour faire avancer l'« itinéraire » : *une lecture critique de*

la réalité (« voir-juger-agir »). Le point de départ sera toujours la situation réelle que vivent les destinataires : une lecture transformatrice. En fonction de cette nouvelle situation, la communauté s'interrogera sur l'efficacité des structures, des programmes, des méthodes... utilisés, et décidera du changement, de la rénovation, de la création... de ce que l'on considérera comme opportun.

Le projet éducatif naît alors : un plan commun pour une œuvre commune dans laquelle chacun apportera ses particularités : c'est la somme et la conjonction des efforts et des capacités, de tous dans une même direction.

c) Troisième cercle : au noyau de mon identité

Les deux cercles antérieurs courent le risque de se déplacer progressivement vers la périphérie de la personne s'ils ne sont pas assumés et animés de l'intérieur par ce troisième cercle : le projet de vie de l'éducateur.

Le projet de vie est l'unification qu'une personne donne à sa vie entière, à partir de l'ensemble de valeurs, ou plutôt de la hiérarchie des valeurs sur lesquelles elle fonde son identité.

L'éducateur qui a assumé sa profession comme une vocation, ne « fait » plus l'éducateur : il « est » éducateur. À la lumière de son projet de vie, il oriente sa dépendance à Dieu, ses lectures, son temps libre, ses relations...

Le projet de vie, s'il est bien fondé sur les valeurs qu'il dit professer, sera le cadre dans lequel se prennent les décisions importantes, celles qui vont donner à sa vie une direction déterminée. Grâce à ce projet, l'éducateur pourra percevoir son propre itinéraire comme un processus cohérent qui transforme progressivement sa personne à partir des valeurs qu'il a choisies.

2. L'itinéraire de Jean-Baptiste de La Salle

On nous propose maintenant la référence d'un autre itinéraire, celui de Jean-Baptiste de La Salle. Si, précédemment, nous nous sommes référés à lui comme auteur d'un projet éducatif qui exige une identité déterminée d'éducateur, nous allons maintenant le regarder comme l'homme qui crée un chemin, qui se trouve impliqué dans l'itinéraire propre d'un éducateur, sans qu'il ne l'ait prévu au commencement.

Il explique lui-même cette absence initiale d'intention dans le « *Mémoire des commencements* », qu'il rédige, à un âge déjà mûr, afin de montrer aux Frères comment était né l'Institut.

Naturellement, l'itinéraire de Jean-Baptiste de La Salle est celui d'un homme profondément croyant : au fond de son cœur, il sent que c'est Dieu qui le guide, ce qui veut dire que non seulement il a confiance en Lui, mais qu'il se trouve très attentif à découvrir le moindre signe qu'il puisse interpréter comme indication de la volonté de Dieu. Mais ce n'est pas cette dimension de foi, si caractéristique de son itinéraire, sur laquelle nous allons nous fixer maintenant, mais sur le changement qui va s'effectuer en Jean-Baptiste à mesure qu'il se laisse conduire par la dynamique que nous avons décrite antérieurement en trois cercles : l'itinéraire de l'éducateur.

a) L'homme aux yeux ouverts

Pour peu que nous nous penchions sur sa biographie, ce trait caractéristique de Jean-Baptiste de La Salle saute immédiatement aux yeux : il est l'homme « aux yeux ouverts », attentif à la vie, disponible à tout « appel » qu'il comprend lui être adressé. Il n'attend pas passivement les appels ; on dirait qu'il est à l'affût pour les reconnaître, et, une fois reconnus, il essaye de donner la meilleure réponse possible.

Son cœur est aussi ouvert que ses yeux. Et cette capacité de se laisser blesser est ce qui le met à la croisée des chemins pour passer de Chanoine de la Cathédrale de Reims à éducateur (ou, mieux, « éducateur d'éducateurs »).

Peut-être que la pierre (la première : il y en aura d'autres ensuite...) qui rompt la relative tranquillité de ses eaux fut la rencontre occasionnelle avec Nyel, ce personnage inquiet et zélé, qui se consacrait à fonder des écoles pour les pauvres. Jean-Baptiste a alors 28 ans. Nyel se présente à Reims, la ville natale de Jean-Baptiste, avec l'intention de fonder une école pour les enfants pauvres. Jean-Baptiste reconnaît l'intérêt de l'entreprise, se rend compte des obstacles que Nyel va rencontrer, et se propose de l'aider, car il sait comment résoudre ces difficultés.

L'ouverture qu'il manifeste à Nyel le dispose à se percevoir et à se sentir « touché » par les besoins des maîtres : il les voit désorganisés, avec peu de culture et encore moins d'éducation, sans

aucune idée de pédagogie... Au début, il aide les maîtres à vivre, contribue à leur subsistance matérielle, les accompagne un peu, mais il ne pense pas y consacrer son existence. Cependant, à travers les maîtres, il comprendra les besoins des enfants, celui des écoles et verra comment tout commence à prendre tournure au fur et à mesure que les maîtres s'améliorent.

La grande idée qu'il se fait de l'œuvre le pousse à faire tout ce qui est en son pouvoir pour améliorer la qualité des enseignants. Ainsi, en cherchant à remédier à leurs besoins, c'est lui-même qui est en train de se transformer. En un rapprochement progressif, il en arrive à loger les maîtres chez lui, contre l'opposition de sa famille. Chaque pas le conduit au suivant. Des années plus tard il rappellera pour les Frères — dans le « Mémoire des commencements » — la transcendance d'avoir accepté de faire tous ces pas, l'un après l'autre, sans penser au suivant :

« Si même j'avais cru que le soin de pure charité que je prenais des maîtres d'école eût dû jamais me faire un devoir de demeurer avec eux, je l'aurais abandonné : car comme naturellement je mettais au-dessous de mon valet ceux que j'étais obligé surtout dans les commencements d'employer aux écoles, la seule pensée qu'il aurait fallu vivre avec eux m'eût été insupportable. Je sentis en effet une grande peine dans les commencements que je les fis venir chez moi, ce qui dura deux ans ». (Blain, C.L. 7, p.169).

La personne de Jean-Baptiste se transforma au long de cette première partie de son itinéraire : il quitte sa famille, abandonne sa classe sociale, son canonicat, sa fortune, ses occupations... pour se mettre au même niveau que ceux avec qui il s'était solidarisé : les enfants et les maîtres.

b) Un itinéraire également communautaire

Une décision déterminante dans la vie de Jean-Baptiste indique un changement qualitatif de son itinéraire : il a 31 ans (1682) quand il décide de quitter sa maison et d'aller vivre avec les maîtres. À partir de ce moment, l'itinéraire de Jean-Baptiste se confond avec celui de la première communauté lasallienne.

Avant tout, Jean-Baptiste n'est plus seul, mais dans un même chemin de communion avec celui des maîtres, qui deviendront bientôt

« Frères ». Dans une mutuelle interaction, Jean-Baptiste et les Frères s'aideront à trouver la volonté de Dieu, sachant que celle-ci est liée aux besoins des enfants et des jeunes sans éducation, et que leur réponse est de se mettre à leur service. Cette expérience d'« exode » en communauté aura comme fruit l'association lasallienne.

En tant qu'« exode », la nouvelle communauté fait l'expérience d'une véritable « *sortie* » : ils abandonnent un monde qui n'est déjà plus le leur, abandonnent une échelle de valeurs, abandonnent une manière de concevoir leur vie en fonction de leur propre réalisation pour la considérer en fonction du service de ceux qui en ont besoin.

C'est une sortie « de », mais surtout c'est une *sortie* « vers ». C'est un autre monde qui les attend dans lequel ils doivent s'incarner. Ils doivent ouvrir leurs yeux pour découvrir la vraie situation dans laquelle se trouvent les gamins auxquels ils sont envoyés, leurs problèmes économiques, familiaux, culturels... Et au fur et à mesure qu'ils se rapprochent des enfants, ils se rendent compte de l'inadéquation de beaucoup de structures traditionnelles de l'école. Les conséquences de cette prise de conscience de la réalité se fera rapidement sentir : une école neuve, utile, attentive à la vie, où les enfants se sentiront à l'aise, où chacun sera valorisé et accompagné personnellement sans se fondre dans la masse...

Les observations que font de La Salle et chaque Frère s'échangent et s'enrichissent en communauté. Les résultats de cette « association pour la mission éducative » prendront forme en un minutieux « projet éducatif » : la « *Conduite des Écoles*. »

La communauté lasallienne, guidée par Jean-Baptiste, se construit dans une grande cohésion interne. Son Fondateur essaye ainsi d'apporter stabilité à une profession en soi si mal rémunérée, sans prestige social ni attrait. De cette manière, il assure la formation professionnelle et spirituelle des maîtres et fait en sorte que chacun trouve dans les autres l'appui d'un enthousiasme commun et d'une aide mutuelle.

Mais au-delà de cette finalité pratique, la communauté lasallienne devient un signe pour le monde de l'éducation : signe de consécration à une œuvre « *qui exige un homme tout entier et vrai* », comme dira de La Salle dans son « *Mémoire sur l'Habit* ».

c) Engagés dans le projet de Dieu

À l'itinéraire de Jean-Baptiste de La Salle et de la première communauté lasallienne, il manque encore un dynamisme : celui qui naît d'un engagement personnel. Sans lui, la durée et la stabilité du projet seraient sérieusement menacées. C'est ce qui devient manifeste peu après la constitution de la communauté lasallienne, quand elle commence à chanceler : oppositions extérieures à un rythme croissant, heurts avec la législation en vigueur, désertion de plusieurs membres....

Jean-Baptiste s'affronte alors à la perplexité : il est déconcerté. Il semble que toute l'œuvre court à sa perte. Mais en même temps, il perçoit certains signes d'espérance : la certitude que quelque chose est en train de changer dans le monde de l'enfance, grâce à l'œuvre des Écoles Chrétiennes, ainsi que la disponibilité et la générosité de ceux qui restent encore en communauté. D'un autre côté, la communauté a pris conscience d'être un *instrument de Dieu*, de réaliser son œuvre salvatrice. Tout cela est un motif suffisant pour continuer à se confier en Dieu. Mais cette confiance passe à travers les hommes avec qui on s'associe, de la même manière que sa propre fidélité à Dieu passe en même temps par la fidélité à ses Frères, aux enfants et aux jeunes auxquels ils se sentent envoyés.

Au moment de la plus grande incertitude, quand la fragilité est à son comble, Jean-Baptiste prend la décision de sceller son engagement par sa consécration définitive, tout d'abord avec deux autres Frères (en 1691), puis avec douze (en 1694).

Vue de l'extérieur, la consécration n'ajoute rien, ni à l'œuvre éducative, ni à la communauté. Mais à l'intérieur, elle les met en référence à Dieu même, là où la volonté de la personne s'attache, dans toute sa liberté et sa créativité : au *projet vital*. Grâce à ce motif, ses protagonistes trouveront une force plus grande pour mener à bien l'œuvre des Écoles.

Pour la réflexion et le partage

1. Quel changement d'attitudes exige, chez un éducateur, la considération de son travail comme une vocation ?
2. Quelles attentes et quels projets caractérisent ta tâche d'éducateur ? Quelle influence ta vocation d'éducateur exerce-t-elle sur les autres facettes de ta vie ?
3. Existe-t-il dans le professorat (religieux et laïc) un effort permanent pour bâtir la communauté éducative (travail en équipe, échanges, relations amicales...) ? Ou, au contraire, y a-t-il prise de distance, jalousie, individualisme... ? Comment améliorer la situation actuelle ?
4. Quelles influences exercent les besoins des élèves sur la manière d'envisager les choses dans la communauté ? Ces besoins sont-ils suffisamment analysés ? Fait-on en sorte que le Collège soit réellement conçu autour de ces besoins, même s'il faut parfois changer coutumes, horaires, programmes, méthodes... ? Y a-t-il les structures adéquates pour le « discernement communautaire » ?
5. Que nous apporte aujourd'hui, que nous suggère l'itinéraire de saint Jean-Baptiste de La Salle par rapport à notre propre expérience d'éducateur ?

Une petite histoire pour centrer notre réflexion :

« Un certain prince avait trois amis talentueux : l'un était sculpteur, un autre scientifique et le troisième maître d'école. Un jour il eut la curiosité de connaître et de comparer leur manière de regarder les choses. Il les mit à l'épreuve de la manière suivante : séparément, il les conduisit individuellement dans son jardin, près d'un petit étang qui était au centre. Il fit à chacun d'eux la même demande : « Dis-moi, qu'est-ce qui attire le plus ton attention ? »

Avant de répondre, le sculpteur fit le tour de l'étang, admira le rebord de marbre magnifiquement sculpté et répondit : « J'aime bien ton étang, parce que le rebord est très bien taillé ».

Le scientifique observa le rebord, mais son regard se concentra tout de suite sur l'intérieur de l'étang. Il contempla longuement l'eau, les fleurs de lotus qui s'épanouissaient à la surface, les petits poissons rouges qui nageaient entre les algues, les insectes qui se mouvaient à la surface et en profondeur... et il répondit : « Ce qui me plaît le plus, c'est la vie qui fourmille en ses eaux ».

Quand vint le tour du maître d'école, il commença comme les deux autres : lui aussi, il observa le rebord et surtout l'eau, puis il répondit : « Le rebord est beau, l'intérieur de l'étang, la vie dont il regorge est sans aucun doute encore mieux. Mais c'est la lumière qui m'impressionne le plus ». « La lumière ? », demanda le prince étonné. « Oui – répondit le maître – Observe ces jeux de lumière et d'ombre qui font ressortir les reliefs du rebord. La lumière rend ton étang différent le matin, à midi et le soir. Remarque ces rayons de soleil qui filtrent jusqu'au fond de l'étang : tout devient clair à leur contact. Et le plus important : la vie se développe et se transforme à l'intérieur de l'étang grâce à la lumière qui lui parvient. Demain sera différent de ce qu'il est aujourd'hui. Ce que tu y trouveras chaque jour est imprévisible, parce que la lumière ajoute le mystère à la vie ».

1. L'éducateur face à l'élève

Les deux thèmes précédents se rapportaient presque uniquement à la personne de l'éducateur : son identité, et l'itinéraire qu'il doit parcourir dans son processus de maturation. Ce n'est certes pas que la figure de l'élève fût absente, mais elle demeurait plutôt dans le tréfonds, au second plan.

Dans le thème d'aujourd'hui, l'élève est ici, en face de nous, et notre regard se dirige vers lui, comme nous le faisons en classe. Ce regard sera aujourd'hui l'objet de notre analyse. Dire « Regard », c'est dire « l'esprit » avec lequel nous contemplons nos élèves. L'histoire qui commence cette réflexion nous fait comprendre que ce que nous percevons, et même ce que nous attendons de l'élève, est en relation directe avec notre « regard ».

Dès le principe, nous allons écarter quelques « regards » sur lesquels il n'est pas nécessaire de se pencher : le regard de celui qui passe près de l'étang, au besoin s'assoit auprès ou se distrait en remuant ses eaux, mais sans y prêter le moindre intérêt, le regard de celui qui s'approche de l'étang pour en prendre les poissons ou cueillir les fleurs de lotus... Heureusement, ils ne sont pas très nombreux chez nous les « éducateurs » (!) ceux qui ne voient dans leur profession qu'un médiocre moyen de subsistance, ceux qui considèrent les élèves comme des gêneurs inévitables qu'il faut maintenir à l'écart le plus possible, ou même ceux qui, courtoisement, les considèrent comme « clients » avec lesquels on négocie froidement les services dont ils ont besoin.

Ce sont des regards que l'on pourrait qualifier de négatifs.

Il y a d'autres regards plus fréquents. On pourrait dire qu'ils sont presque inévitables chez beaucoup d'éducateurs. Face aux élèves ils ont une attitude positive, et même de service et d'abnégation, mais avec l'objectif, plus ou moins conscient d'en obtenir quelque compensation, quelque bénéfice — et nous ne nous référons pas ici à la rémunération économique normale — : au moins un certain respect, mieux encore, l'admiration, et si possible, l'affection. Et si l'on n'y parvient pas, si l'étang ne nous récompense pas par sa fraîcheur, survient la sensation de frustration.

Tous ces « regards », certes très humains, nous les constatons, mais nous ne nous en occuperons pas pour le moment. Considérons ceux qui se présentent comme positifs, constructifs

pour l'élève ; les regards qui adoptent une claire conscience d'être médiateur dans le processus éducatif. Plus encore : nous les considérons à l'intérieur de l'« itinéraire » de l'éducateur et susceptibles, par conséquent, d'une conversion. C'est l'affirmation sur laquelle nous basons ce thème. le « regard » aussi peut changer.

a) Le regard du sculpteur

On raconte cette anecdote de Michel-Ange, le fameux artiste de la Renaissance, mais elle pourrait s'appliquer à n'importe quel autre. C'est lui qui choisit le bloc de marbre dont il devait sculpter son « Moïse ». Face au bloc, il s'arrêta, comme extasié, le regardant intensément. « Voilà Moïse », dit-il et devant l'étonnement de ceux qui l'accompagnaient il ajouta : « Il est là, à l'intérieur. Il suffit d'enlever ce qu'il a en trop pour qu'il apparaisse ».

Le « regard du sculpteur » se rencontre souvent chez les éducateurs par rapport à leurs élèves. Il y a en ce regard deux aspects très positifs. En premier lieu, le regard de l'éducateur ne s'arrête pas aux limitations actuelles de l'élève, à sa réalité présente, mais va bien au-delà, à ce que l'élève *peut arriver à être*. C'est donc une attitude constructive, optimiste.

En second lieu, *il a confiance dans les possibilités* de développement de l'éduqué, il cherche à découvrir et *mettre en relief* de telles potentialités. S'éveillent des perspectives de dépassement (on appelle cette pédagogie *l'effet « Pygmalion »*).

Il y a cependant un grand « mais » à opposer à ce regard : le sculpteur travaille le bloc de marbre à sa guise, il le modèle comme il l'entend... ce qui n'est pas vrai quand ce que l'on sculpte n'est pas un bloc de pierre, mais une personne en évolution.

Le « maître-sculpteur » court le risque d'essayer de « sculpter » l'éduqué à son image et ressemblance, ou, au moins, selon qu'il se l'imagine. Il oublie de l'écouter, de prêter attention à ce que l'élève pense sur lui-même, ses opinions, ses sentiments, les motivations de son agir... Il tend à oublier que c'est l'élève qui est l'ultime responsable de sa propre formation, à partir de sa liberté, bien ou mal employée. Et surtout, de nombreux impondérables, qui appartiennent au plus profond de l'éduqué échappent au « maître-sculpteur », ces réalités qui en font précisément un être vivant, une personne unique et différente de toute autre, avec ses goûts et ses aspirations, ses espérances et ses craintes, avec ce

qu'il aime ou qu'il déteste. Mais reste dans la pénombre le jardin où se trouve l'étang, c'est-à-dire le milieu familial et social qui, conjointement avec l'école, contribuent au développement et à la maturation de l'enfant.

b) Le regard du scientifique

Une différence saute immédiatement aux yeux, entre le regard du sculpteur et celui du biologiste : celui-ci ne prétend pas comme l'autre transformer la réalité selon sa propre volonté : il la respecte plutôt parce qu'il la reconnaît en tant que vie, et essaye de favoriser son développement et sa croissance. Deux attitudes certes très positives.

Mais décrivons un peu plus le « regard scientifique » du biologiste, du « maître-biologiste ». En tant que scientifique, il cherche à analyser objectivement la réalité de l'élève. Il observe ses succès et ses erreurs, ses tendances, ses possibilités. Il prévoit ses réactions. Il prépare les « conditions adéquates » pour obtenir le résultat précis dans la conduite de l'éduqué. Il essaie de contrôler systématiquement toutes les variables pour obtenir l'avance désirée dans le processus d'apprentissage... Jusque là, rien à objecter.

Il est clair qu'immédiatement après, le maître-scientifique tend à cataloguer, classer les élèves selon leurs capacités, selon leurs réponses, selon leur avance dans le processus, selon leur docilité... Et l'étape suivante est la « sélection » : le maître tend à rejeter l'inutile ou, au moins, à ne pas s'en occuper, pour ne pas perdre son temps. Il travaille plus volontiers avec ceux qui « répondent » bien...

Ce qui ne va pas dans l'attitude du maître scientifique, c'est que son regard est nécessairement contrôleur, positiviste, logique... Et le grand risque est d'*éliminer le mystère*, ou simplement de l'ignorer : le mystère de la liberté de l'homme, d'un côté, mais également le mystère de la grâce de Dieu, qui nous surprend dans le développement humain, qui provoque l'inattendu, qui valorise ce qui passe inaperçu aux yeux des hommes. Le regard « scientifique » n'est pas non plus capable de percevoir la trajectoire de la vocation de la personne, qui dépasse tous les schémas de la nature et dépend en bonne partie des valeurs que la personne découvre et assume...

c) Le regard du maître

« *Quand j'arrive chez moi, on me demande : Comment vont les études ? Et les examens ? Quels résultats as-tu obtenus ? As-tu finis tes devoirs ?*

Au collège, si les professeurs s'adressent à moi, c'est toujours en rapport avec une spécialité. J'ai parfois l'impression, quand ils me regardent, qu'ils voient en moi un ordinateur, qui remplit sa fonction quand il garde et répète avec fidélité l'information qu'on lui donne, et quand il fait plus, c'est encore mieux. Mais il me semble qu'ils ne veulent rien savoir de mes problèmes de personne, de ce que j'aime, de mes préoccupations, de mes espoirs... »

Voilà la plainte d'un adolescent et elle pourrait sans doute être celle de beaucoup de nos élèves !

Mais cette situation n'a rien à voir avec le regard d'un éducateur, elle s'adresse peut-être à un professionnel qui se limite à « faire la classe ».

Que voit le regard du maître, de l'éducateur ? Plus que voir, il faudrait dire quelle *intuition* a-t-il de la personne dans toute sa complexité.

Il ne fait pas abstraction des succès du « sculpteur » ou du « scientifique », bien que parfois il n'arrive pas à être si célèbre. Mais son grand succès est dans la profondeur et la largeur de son regard, et surtout dans la marge ouverte qu'il laisse au Mystère — la lumière — à l'œuvre en chaque personne.

Le regard du maître « n'enferme pas » l'éduqué : il sait que c'est une personne en évolution, que son développement humain dépend de son *interaction avec son cadre social*, et que celui-ci est très complexe.

Il sait que l'avenir de la personne ne se juge pas uniquement sur l'acquisition intellectuelle des « programmes scolaires », mais sur sa capacité de se comporter de manière critique, créative et solidaire avec la société, par l'acquisition d'aptitudes de tous genres, dans l'assimilation de valeurs, dans la capacité de prendre des décisions libres et responsables...

De plus, le maître qui a réussi à voir la lumière en sa propre personne, contemple également la lumière à l'œuvre dans la personne de l'élève : c'est le regard de foi qui découvre une nouvelle

dimension, la transcendance de l'homme, y compris du plus incapable — humainement parlant — . Il arrive alors que le regard de Dieu « passe à travers » le regard de l'éducateur, même sans qu'il le sache.

2. Regarder avec les yeux de Dieu

Nous entrons ici dans une autre dimension, mais pas dans une autre galaxie. Nous voyons toujours le rebord et les eaux de l'étang, mais maintenant nous tenons compte de la lumière qui les illumine.

Nous pouvons le dire avec un autre symbole tiré de la Bible : il s'agit d'un récit que nous trouvons au début du Livre de l'Exode (ch. 3 et 4), tout chargé d'images et de symbolisme. Le personnage : Moïse. Il fuit le pharaon, prend soin d'un troupeau, mais ne peut pas oublier les Hébreux qu'il a vus opprimés en Egypte. Avec son troupeau il arrive jusqu'à Horeb, la montagne de Dieu et là, près du « buisson ardent », il entend la voix de Dieu qui l'appelle et lui dit : « *J'ai vu l'affliction de mon peuple en Egypte ; j'ai écouté la clameur que lui arrachent ses oppresseurs. Je connais ses souffrances. Je suis venu pour les délivrer de la main des Égyptiens... Maintenant, va, je t'envoie.* » (Ex 3, 7-10).

Moïse avait vu la situation d'esclavage des Hébreux, mais *il ne l'avait pas considérée avec les yeux de Dieu*. C'est maintenant, alors qu'il se sent en « territoire sacré », quand il se rend compte que Dieu regarde par ses yeux (ceux de Moïse) que Dieu descend pour libérer les Hébreux, c'est-à-dire, qu'Il envoie Moïse les libérer.

De telle sorte que, « *regarder avec les yeux de la foi* » entraîne comme conséquence le fait d'être envoyé pour répondre aux besoins découverts ; c'est là que Dieu veut être servi. Cette situation de besoin devient *situation ministérielle* (« ministre » signifie « celui qui sert ») : c'est-à-dire que nous considérons notre vocation comme un appel de Dieu à le servir dans cette situation (qui pour nous est l'éducation des jeunes), que nous avons vue avec les yeux de Dieu et écoutée avec ses oreilles.

Nous pénétrons dans cette nouvelle perspective que nous ouvre l'histoire du Salut. À partir de cette perspective nous pouvons voir Dieu présent dans notre action quotidienne et présent dans les

enfants vers lesquels Il nous envoie Lui-même. Apparemment, tout peut sembler pareil, mais en réalité la lumière que nous avons découverte nous fait tout voir avec une attitude différente.

Cette expérience de trouver Dieu dans l'histoire — dans le monde des enfants et des jeunes — « d'infiltration » du regard de Dieu dans le sien, fut celle de Jean-Baptiste de La Salle qu'il s'efforça de transmettre à ses Frères. C'est ainsi qu'il dit, dans une de ses méditations, parlant des enfants qui nous sont confiés : « *Il (Dieu) les regarde avec pitié et prend soin d'eux comme étant leur protecteur, leur appui et leur père, et ce soin, c'est sur vous qu'Il s'en décharge. Ce Dieu de bonté les remet entre vos mains...* » (Méd. 37, 3).

« *Regarder avec les yeux de Dieu* », c'est, dans l'expérience lasalienne, laisser agir la présence de Dieu en nous. C'est ainsi que nous arrivons à identifier le regard, et l'esprit qui est la véritable origine du regard : « *L'esprit de foi est une participation de l'esprit de Dieu résidant en nous.* » (Lettre 105)

Grâce à la foi qui l'éclaire, l'éducateur chrétien sera capable de voir en chaque enfant cette autre dimension mystérieuse de fils de Dieu, aimé et convoqué par Lui pour s'intégrer en Jésus-Christ, comme étant un de ses membres.

Mais nous ne pouvons pas penser à l'esprit de foi - ou au regard de foi - en tant que quelque chose « que l'on possède ou que l'on ne possède pas », mais comme un *processus* dans lequel on se situe et dans lequel on avance (rappelons-nous : l'itinéraire de l'éducateur). Cela suppose évidemment un effort d'ascèse, de vigilance sur soi, d'analyse et de discernement de ses propres intentions... et c'est ainsi que le regard continue à se changer. De La Salle nous propose des moyens pour pouvoir le réaliser : s'alimenter quotidiennement de la *Parole de Dieu* et de l'*oraison*, et *vivre en la présence de Dieu*, nous la rappelant intérieurement comme référence de ce que nous sommes en train de faire.

Et comme c'est une relation personnelle, c'est toujours comme un défi, un rapprochement progressif, un effort quotidien pour faire nos actions « *par la conduite de Dieu, par le mouvement de son esprit et avec intention de lui plaire* » (Règles communes 2,6).

C'est exigeant, sans aucun doute. Mais en tant que projet ou itinéraire, on peut le proposer à tout éducateur croyant.

Pour la réflexion et le partage

1. Quels aspects conditionnent ou déterminent les éducateurs que nous sommes pour que nous voyions les élèves d'une façon ou d'une autre ?
2. Quelles implications cela entraîne-t-il dans la manière d'agir à l'égard des élèves pour que prédomine une manière ou une autre de « les regarder » ?
3. Quels moyens, quelles structures, quelles actions... avons-nous organisés pour que nous n'en restions pas à une vision académique des élèves et que nous puissions les aider à développer les autres aspects de leur personnalité ?

1. L'attitude de l'éducateur

Déjà placés sur le terrain de la relation éducative, nous devons maintenant parler de notre attitude en tant qu'éducateurs.

Quand nous pensons à notre identité (1^{er} thème), nous en arrivons à la conclusion que nous avons besoin d'une hiérarchie des valeurs adaptée à une perspective de vocation.

En réfléchissant à notre itinéraire d'éducateur (2^e Thème) nous constatons que la direction nous est indiquée par les valeurs de notre vocation, qui signalent un décentrage de l'éducateur en faveur de ses élèves.

L'« esprit » avec lequel nous vivons la relation éducative, le « regard » avec lequel nous regardons l'enfant (3^e thème) est la mise en application de ces valeurs que nous avons assumées, qui, à leur tour, sont à la source d'attitudes.

En résumé, selon l'identité de l'éducateur que nous sommes en train de vivre, en fonction de l'itinéraire que nous parcourons, selon l'esprit qui nous anime dans la relation éducative, nous tendrons vers une attitude ou une autre. Et c'est l'attitude qui détermine de manière immédiate notre comportement.

a) L'attitude fondamentale de l'éducateur qui a la vocation

« L'attitude » est la tendance ou prédisposition à œuvrer de manière déterminée et provient des valeurs et/ou des besoins du sujet.

L'« attitude générale » ou fondamentale de l'éducateur qui a la vocation (nous parlerons ensuite des « attitudes spécifiques »), nous la trouvons répercutée dans la présentation de l'itinéraire de l'éducateur : nous nous ouvrons aux *besoins* des autres (surtout de nos élèves), nous les découvrons comme des *appels* qui nous interpellent, nous nous en sentons responsables et nous nous engageons à leur trouver une solution.

C'est cela le dynamisme qui situe l'éducateur dans un itinéraire de vocation.

Nous y trouvons une double perspective : d'un côté il nous apparaît comme un « décentrage » de l'éducateur vers l'élève ; c'est un processus de « conversion-vers » ce dont il peut avoir besoin accapare mon attention : je me mets à son service.

D'un autre côté, ce dynamisme ou cette attitude apparaît comme un *engagement* : c'est la volonté décidée de vouloir résoudre les besoins éducatifs des élèves.

Décentrage et engagement de l'éducateur sont comme les deux faces de la même pièce de monnaie, son attitude fondamentale face à la relation éducative.

b) Les attitudes instrumentales ou spécifiques

L'attitude globale de « décentrage et d'engagement » ne devient opérante qu'au travers « d'attitudes spécifiques », qui sont les « instruments » par lesquels le « décentrage et l'engagement » guident les actions vers la fin recherchée.

Essayons de synthétiser en quatre couples d'attitudes toutes celles qui peuvent donner lieu à ce dynamisme, exprimant en même temps le sens double : engagement envers l'élève et décentrage de l'éducateur.

1. Le premier couple d'attitudes promeut la *personnalisation* en relation éducative, et fait ressortir le caractère intégral de la relation, qui ne se limite pas aux aspects cognitifs ou académiques, mais que la personne de l'éducateur voit comme un tout dans le processus de maturation.

– *L'ouverture* de l'éducateur envers l'élève est la première attitude qui rend possible ce processus. C'est l'attention au mystère de la personne et l'accueil inconditionnel. C'est l'effort pour comprendre chacun en sa particularité, son histoire, son tempérament, sa situation familiale, son milieu et l'adaptation à l'individualité du sujet, qui en est la conséquence, loin de toute uniformité et massification.

– Parallèlement à cette ouverture, se développe la *disponibilité* de l'éducateur : de son temps, de ses qualités personnelles et de sa capacité d'accueil.

2. Le deuxième couple d'attitudes radicalise la personnalisation manifestée antérieurement, en faveur des plus nécessiteux ; de ceux qui, pour quelque cause que ce soit, ont une maturation per-

sonnelle et une intégration sociale plus difficiles.

— Ainsi, la *sensibilité* de l'éducateur envers les plus pauvres, les marginalisés, ceux qui manquent de qualités... n'est que le raffinement de cette première attitude, l'ouverture. Cette sensibilité le portera à *préférer*, par mesure d'équité, les élèves les plus nécessiteux, quand il s'agira de leur consacrer attention, temps, affection, patience...

— De la même manière *le détachement ou générosité* perfectionne la disponibilité et l'empêche de déchoir, malgré les incompréhensions, malgré le manque de résultats rapides et visibles, malgré l'ingratitude ou les échecs. L'éducateur mû par cette attitude cherche toujours en premier lieu et avant tout l'avantage de ses élèves. Il se sent responsable de leur croissance et de leur maturation et il s'obstine à les promouvoir. Le détachement oriente l'éducateur tout spécialement vers ceux qui ont le plus besoin de son travail, même si, la plupart du temps ce sont ceux qui ne peuvent lui répondre par quelque type de satisfaction que ce soit.

3. Le troisième couple d'attitudes se rapporte à la formation aux valeurs, c'est-à-dire, à la construction de l'armature qui donne consistance à l'identité de l'élève, et qui lui permet de se situer dans la société de manière libre, responsable et créative.

— Cela exige avant tout, de la part de l'éducateur, un *engagement de vérité*, c'est-à-dire, assumer la responsabilité de conduire le jeune par la voie de la vérité — existentielle, pas seulement intellectuelle — vers sa pleine réalisation. L'éducateur s'engage à faire de l'éduqué un chercheur de vérité, à développer sa capacité critique et à l'ouvrir face au Mystère présent dans la vie, à l'aider à connaître et expérimenter les valeurs qui grandissent l'homme.

— Cette attitude n'aurait que peu de succès si elle n'était accompagnée du *témoignage de vie* de l'éducateur : « Tes œuvres crient si fort, qu'elles ne me permettent pas d'entendre ta voix » : c'est une accusation qui pourrait être faite par les élèves à leurs éducateurs en plus d'une occasion. La cohérence entre les actions et les paroles, la sincérité de vie, doivent être une préoccupation constante — ou, mieux, une attitude — de l'éducateur.

4. Finalement, la fonction pédagogique de *médiateur* qui revient à l'éducateur dans sa tâche éducative, est dynamisée par un autre couple d'attitudes :

– Une attitude *motivatrice*, pour éveiller chez l'élève l'intérêt pour sa propre formation, pour stimuler les conditions adéquates qui permettent de modifier les possibilités de l'enfant dans le but de sa maturation. Comme orienteur et accompagnateur personnel, sa relation pédagogique s'éloigne le plus possible du style disciplinaire et autoritaire. Au contraire, il essaye de disposer affectivement la volonté des enfants pour qu'ils se rendent le plus possible responsables de leur propre formation.

– En prenant conscience de la responsabilité qu'implique sa fonction de médiateur, l'éducateur développe une nouvelle attitude : celle de sa *formation permanente*. La fidélité à la vérité et à l'élève exige de lui cette attitude constante de se maintenir à jour, de dominer le plus possible ces domaines de la connaissance qu'il doit communiquer, de perfectionner les techniques éducatives qui permettent d'améliorer la communication, de mieux connaître l'élève pour s'adapter à sa situation et faciliter son progrès, d'être attentif à la réalité sociale, aux « signes des temps », pour éclairer la lecture critique qui doit s'y faire à l'école.

– En manière de conclusion de ce premier point, nous pouvons affirmer que ce qui caractérise un bon éducateur, ce n'est pas de faire beaucoup dans sa relation éducative, (l'action peut être motivée par un besoin psychologique, ou par le désir de se gagner l'admiration des enfants...), mais l'attitude intérieure qui inspire le comportement éducatif. Dans cette attitude, la personne de l'élève apparaît au centre de l'attention de l'éducateur.

2. La Salle et le service de l'élève : le zèle

Décentrage et engagement de l'éducateur possèdent en langage lasallien une expression typique : *le zèle*.

a) Une attitude spirituelle intérieure

Dans la mentalité de La Salle, le Zèle est, pour l'éducateur chrétien, son *attitude spirituelle intérieure*, inspiratrice de son comportement éducatif, par lequel il vivifie et anime toute son activité.

On ne peut pas comparer « beaucoup ou peu de zèle » avec « beaucoup ou peu d'activité », ni avec « grandes ou petites actions ». Le « zèle » n'a rien à voir avec « action », affirme de La Salle :

« Quand on est dans un emploi apostolique, si on ne sait pas joindre le zèle à l'action, tout ce que l'on fait pour le prochain a peu d'effet. » (Méd. 114, 2). Le zèle est le fruit que la sève porte de la racine. Et quelle est la racine ? C'est « l'esprit de foi » (ou la « vue de foi », comme nous l'avons vu dans le thème précédent). Il ne sera pas possible de comprendre ou d'interpréter le sens du « zèle » lasallien si on laisse de côté cette manière de voir. Cette racine dont provient le fruit : l'esprit de foi.

L'esprit de foi fait en sorte que l'éducateur chrétien prenne part *consciemment* à l'Histoire du Salut, dans laquelle Dieu se rend proche de l'homme, le choisit et le conduit. Par la foi, l'éducateur chrétien se reconnaît « ministre » de Dieu, envoyé par Lui pour éduquer les enfants et les jeunes. Et cette foi transformée en zèle le pousse à accomplir son travail en tant qu'« œuvre de Dieu », de toutes ses forces.

Vu sous cette optique de foi, le zèle est conscience d'une responsabilité devant Dieu par rapport aux jeunes. Il est la sécurité de *collaborer* à l'œuvre de Dieu. C'est la confiance radicale en la capacité de croissance de ses élèves, qui procède de sa vocation humaine et de sa dignité de fils de Dieu. Naturellement, ceci n'est intelligible que par la foi.

Cette attitude existentielle donne unité et sens à la vie de l'éducateur lasallien : elle rend transparente ou « sacramentelle » la monotonie et parfois l'activité pesante qu'il a avec ses élèves, à les mettre en relation avec Dieu, à les intégrer à l'Histoire du Salut. En même temps, elle est source de lumière et d'énergie pour l'action, en lui permettant de rendre plus fructueux le travail éducatif et plus créatives les réponses aux besoins des élèves.

b) Les attitudes qui « concrétisent » le zèle

Les écrits de La Salle développent, de multiples manières, cette attitude existentielle intérieure, le « zèle ». Mais il vaut la peine de souligner quelques-unes des attitudes spécifiques ou opérationnelles auxquelles il donne le plus d'importance :

1° *La responsabilité*. De cette vision unitaire à laquelle nous faisons allusion, avec laquelle l'éducateur chrétien contemple sa vie, de cette vision qui le porte à « ne pas faire de différence entre les tâches propres de son état et celles de son propre salut

et perfection », découle comme première conséquence, l'attitude responsable.

Conscient d'agir en tant qu'*instrument* de Dieu, sa première préoccupation est celle de se préparer à fond. « *Vous rendrez compte... si vous avez eu soin de vous instruire vous-mêmes... des choses que vous êtes obligés d'enseigner à ceux dont vous êtes chargés.* » (Méd. 206, 1).

Et de La Salle, s'appuyant sur la foi, va toujours vers les motivations définitives : « *Vous vous êtes engagés à Dieu à la place de ceux que vous instruisez ; et en vous chargeant du soin de leurs âmes, vous Lui avez offert, en quelque façon, âme pour âme.* » (Méd. 137, 3).

Par conséquent, l'activité éducative doit être accomplie avec un dévouement total : « *Ne vous mettant en peine dans votre classe que de vous acquitter de votre ministère en ce que Dieu exige de vous à l'égard de vos disciples.* » (Méd. 6, 2).

2° *La tendresse* : Il peut sembler un peu étonnant de rencontrer ce terme assez souvent répété dans la littérature austère qui caractérise de La Salle. Cependant, cet appel est presque sans cesse évoqué : de La Salle veut que les Frères suppléent la fonction affective des parents, considérant les éducateurs comme étant leurs substituts : « *Si vous avez envers eux la fermeté d'un père, pour les retirer et les éloigner du désordre, vous devez aussi avoir pour eux la tendresse d'une mère, pour les recueillir et leur faire tout le bien qui dépend de vous.* » (Méd. 101, 3).

C'est ainsi que l'éducateur doit « *toucher les cœurs* » (Méd. 43, 3), afin que leurs disciples acceptent de bon gré l'éducation qu'on leur propose.

3° *La gratuité* : c'est le signe radical du détachement, et de La Salle le pousse à l'extrême, même si elle lui occasionne les plus grands ennuis et les luttes les plus acharnées qu'il dût supporter pour pouvoir la maintenir en ses écoles. C'est le seul moyen qui lui permette de garantir que les plus nécessiteux puissent accourir sans entraves à l'école lasallienne.

Mais cette gratuité possède un second aspect qui en approfondit la signification : c'est le signe de l'amour gratuit de Dieu envers l'éducateur et, à travers son ministère, envers ses disciples.

Le détachement ou le désintéressement est, dans la pensée de La Salle, une attitude éducative essentielle : l'éducateur vit pour ceux dont il est chargé. Il prétend et cherche à promouvoir leur croissance, et c'est ce qu'il mettra en évidence par les initiatives pédagogiques qui renouvelleront l'école pour la rendre efficace.

4° *Le bon exemple*. Le témoignage de l'éducateur est la première leçon qu'il doit donner à ses disciples, s'il veut que ceux-ci profitent de ce qu'il leur enseigne. Cela aussi sera l'obsession bien argumentée de La Salle :

« Parce que l'exemple fait beaucoup plus d'impression sur l'esprit et sur le cœur, que non pas les paroles, principalement sur celui des enfants, qui n'ayant pas encore l'esprit assez capable de réflexion, se forment ordinairement sur l'exemple de leurs maîtres, se portant plus à faire ce qu'ils voient faire que ce qu'ils entendent dire, surtout lorsque leurs paroles ne sont pas conformes à leurs actions. » (Méd. 202, 3).

5° *La prière*. Finalement, chez l'éducateur chrétien, la prière ne peut pas manquer comme expression du zèle pour ses disciples, puisqu'il sait, qu'en définitive, c'est Dieu qui est l'auteur de leur salut, et c'est Lui qui envoie l'éducateur et fait de Lui son représentant auprès de ses disciples.

Par la prière, il remet à Dieu tout ce qu'il fait, mais il y demande aussi le zèle dont son travail a besoin :

« Il est de votre devoir de monter tous les jours à Dieu par l'oraison, pour apprendre de Lui tout ce que vous devez leur enseigner, et que vous descendiez ensuite vers eux, en vous accommodant à leur portée, pour les instruire de ce que Dieu vous aura communiqué pour eux. » (Méd. 198, 1).

« Vous devez souvent vous adresser à Dieu, pour obtenir de Lui ce que votre profession vous oblige de communiquer aux autres... Demandez beaucoup à Dieu cet esprit de prière » (Méd. 95, 1)

3. Bases pour « inventer une nouvelle école »

L'engagement de l'éducateur, le « zèle » lasallien, sont visibles par les initiatives pédagogiques qui, comme le fit Jean-Baptiste de La Salle en son temps, inventent *une nouvelle école* qui soit la solution éducative authentique aux besoins de la nouvelle jeunesse.

L'efficacité de cette « nouvelle école » ne sera garantie que si elle s'appuie sur l'attitude de l'éducateur. Nous réfléchirons un peu plus loin sur les initiatives pédagogiques qu'exige cette nouvelle école. Mais avant de terminer ce thème, ouvrons l'éventail des possibilités sur lesquelles l'éducateur doit faire porter son engagement, à partir desquelles surgiront ensuite les initiatives concrètes. Il se doit d'agir en plusieurs directions :

a) En ce qui concerne l'éducateur lui-même. Il s'efforcera d'améliorer :

- sa compétence professionnelle, sa formation permanente dans les diverses matières dont il est responsable ;
- la qualité de son témoignage, la cohérence de sa vie et de son enseignement, son engagement pour la justice, la charité, le respect des personnes...
- la disponibilité de sa personne, son désintéressement, sa participation à des activités pastorales...
- le style de ses relations personnelles...

b) En ce qui concerne l'élève :

- la connaissance de la personne en son individualité propre, la proximité, le dialogue, l'intérêt pour ses problèmes...
- L'accompagnement personnalisé, en tant que processus éducatif qui exige constance et dévouement ; son orientation personnelle ;
- L'adaptation des programmes et des techniques d'apprentissage aux possibilités réelles et aux besoins de l'élève ; la recherche des éléments de formation les plus appropriés et des techniques les plus efficaces...

c) En ce qui concerne la communauté éducative :

- pour susciter l'esprit de solidarité et de collaboration ;
- la disposition à partager les responsabilités...
- dialogue et collaboration avec les autres éducateurs, les parents, les autorités scolaires...

Pour la réflexion et le partage

1. Dans quelle mesure la proposition de « décentrage et d'engagement » de l'éducateur, est-elle réelle ou utopique, d'après ta propre expérience ?
2. Parmi les attitudes concrètes qui doivent caractériser l'éducateur, laquelle ou lesquelles te paraissent aujourd'hui les plus nécessaires à notre mission ? Et lesquelles sont les plus exigées par les élèves ?
3. Dans notre communauté éducative, et dans le but de donner vigueur à un projet éducatif vraiment valable, quelles sont les attitudes que nous devrions promouvoir entre nous ?

5^e thème. Une spiritualité pour le chemin

La spiritualité exprime le *sens profond* de notre vie, l'*esprit* qui anime nos actions et notre mode de relation au monde, avec les autres et avec Dieu. C'est comme le fil conducteur qui unit et dirige nos pas, qui donne unité et sens à notre cheminement.

« Spiritualité » n'a pas toujours une connotation religieuse, bien que nous employions souvent ce terme pour nous référer à notre mode de relation avec le sacré. Une personne non-croyante peut vivre une forte spiritualité. La personne croyante rencontre Dieu dans les racines les plus profondes de sa vie, c'est pourquoi sa spiritualité se nourrit de Dieu même et s'exprime en référence à Dieu.

La spiritualité lasallienne est une aide pour l'itinéraire de l'éducateur. Son symbole le plus élémentaire est une étoile, qu'accompagne la devise « *signum fidei* » (signe de foi), en référence à la colonne dorsale de la spiritualité lasallienne : l'esprit de foi. Mais le symbole de l'étoile, dans sa simplicité, nous dit beaucoup plus : elle nous permet de nous approcher de la grande richesse et du potentiel qui est contenu dans ce que nous appelons la spiritualité lasallienne.

Dans ce chapitre, nous allons faire une simple et brève initiation à la spiritualité lasallienne.

1. Une lumière dans le cœur

Une étoile est une lumière, avant même d'être vue et reconnue en tant qu'étoile. La spiritualité lasallienne est, avant tout, *une expérience de lumière*. De La Salle décrit cette expérience dans ses « *Méditations pour le temps de la Retraite* ». Dès leur début, il nous présente en une brève synthèse le développement dynamique de cette expérience, mettant en rapport les trois protagonistes qui en font partie : Dieu, les éducateurs, les enfants.

« *Dieu qui répand par le ministère des hommes l'odeur de sa doctrine dans tout le monde et qui a commandé que la lumière sortît des ténèbres, a éclairé Lui-même les cœurs de ceux qu'il a destinés pour annoncer sa Parole aux enfants, afin qu'ils puissent les éclairer en leur découvrant la gloire de Dieu.* » (MR 193, 1)

a) Un cœur éclairé

Comment pourrions-nous traduire aujourd'hui « *avoir le cœur éclairé* » ?

Avant de faire appel à d'autres formulations plus religieuses, et pour qu'elles ne demeurent pas vides de sens, commençons par le plus simplement humain : un cœur éclairé est un cœur qui a découvert le sens profond de la vie, un cœur qui vit avec enthousiasme le moment présent sans se laisser abattre par les problèmes quotidiens ; plus encore : un cœur éclairé est celui qui a découvert la joie et la force d'aimer, et également celui qui a opté de manière décisive pour les valeurs qui construisent la personne et permettent que l'humanité puisse s'améliorer...

Celui qui a vécu quelques périodes d'obscurité, de manque de sens, de désillusion... et a vu rapidement apparaître la lumière, ne manquera certainement pas de décrire son expérience comme une renaissance, comme si sa personne revenait à répéter sa création. On comprendra alors pourquoi de La Salle fait justement allusion à la création — dans le récit de la Genèse, *le premier jour, Dieu créa la lumière...* — quand il essaie de décrire cette expérience fondamentale de l'éducateur chrétien.

Quand une lumière s'allume ainsi dans le cœur, elle ne peut pas y rester enfermée. Elle a besoin de se communiquer. C'est alors que naît réellement *l'éducateur*. Le bon éducateur est celui qui communique sens, enthousiasme, amour, valeurs... au-delà de toutes les connaissances et les techniques.

Et l'éducateur chrétien est, simplement, celui qui a trouvé la racine, la source de cette lumière qui illumine le cœur, et qui l'appelle par son nom : *Dieu*. Ou plutôt *Jésus*, le Dieu incarné. Et en tant qu'éducateur, après avoir communiqué sens, enthousiasme, amour, valeurs... en montre l'origine et prononce son nom chrétien : *Jésus et Évangile*, et les indique comme le destin final de tout son enseignement, parce qu'il l'est aussi de toute sa vie.

Arrêtons-nous aux « *niveaux d'expérience* » présents dans la formulation lasallienne du commencement des « Méditations pour le temps de la Retraite » :

1. L'éducateur découvre la lumière en son cœur (le sens de sa vie...) ... et la transmet aux enfants.

2. L'éducateur découvre l'origine de cette lumière
... et l'indique aux enfants comme origine et destinée.

Et apparaît déjà le troisième niveau, situé dans cette dynamique de foi :

3. L'éducateur se découvre lui-même comme médiateur de la lumière.

La conscience de la médiation,

— le renvoie à un Dieu protagoniste, créateur, présent dans l'histoire, mais agissant *par le ministère des hommes* ;

— et lui fait sentir qu'il est élu de Dieu *pour annoncer sa Parole aux enfants*.

À ce niveau, celui de la conscience de la médiation, c'est là que se développe avec le plus de force la spiritualité lasallienne. Celle-ci ne cherche pas sa motivation dans le désir d'être plus parfait — en une perfection qui resterait centrée de manière narcissique sur lui-même — mais sur le besoin d'être un bon médiateur de la lumière, le meilleur *médiateur* possible.

b) La gloire de Dieu

Avec la perspective de ce troisième niveau, nous pourrions comprendre cette mystérieuse expression que de La Salle indique comme objectif final : *découvrir la gloire de Dieu*.

En quoi consiste *la gloire de Dieu* ? L'expression est fréquente chez de La Salle. Dans une autre partie de ces mêmes méditations, de La Salle la réutilise, en l'unissant avec le symbole de la lumière, et il l'indique de nouveau comme objectif final du ministère qui nous est confié :

« *Dieu vous ayant appelés à votre ministère, afin de procurer sa gloire et de donner aux enfants l'esprit de sagesse et de lumière, pour le connaître et pour éclairer les yeux de leur cœur...* » (MR 206, 1).

« *Procurer la gloire de Dieu* » et « *donner aux enfants l'esprit de sagesse et de lumière* » sont-ce là deux objectifs ou un seul ?

Une phrase de saint Irénée de Lyon nous donne la réponse : « *La gloire de Dieu est que l'homme vive* ». Quelle pourrait être la plus grande gloire d'un Dieu qui en est arrivé à s'incarner pour partager la condition humaine ?

Dans notre cas, *procurer la gloire de Dieu* revient à faire en sorte que nos enfants et nos jeunes *arrivent à se réaliser le mieux possible* en tant que personnes, humainement et chrétiennement.

« *Découvrir la gloire de Dieu* », c'est découvrir la vocation humaine à réaliser pleinement selon le plan de Dieu, solidairement avec les autres hommes et femmes. N'est-ce pas là le meilleur objectif pour l'éducation de nos jeunes ? Nous pouvons le spécifier et le concrétiser de multiples manières.

2. Le long chemin de la foi

Le chemin et l'étoile

La spiritualité lasallienne se présente à nous comme un cheminement que nous entreprenons pour chercher le sens de notre vie et de notre mission, et nous conduire ainsi jusqu'à « *la gloire de Dieu* ».

C'est un processus d'illumination, un chemin d'ouverture à la lumière. On peut le voir parfaitement avec une autre méditation de La Salle, qu'il nous présente sous forme de parabole, où se rejoignent les deux symboles : le chemin et l'étoile.

Il s'agit de la méditation qu'il nous propose pour la fête de l'Épiphanie (MF 96). Les Mages, guidés par l'étoile, se mettent en marche pour rencontrer Jésus et l'adorer. De La Salle convertit cette narration en une parabole de ce que doit être notre itinéraire de foi, en tant qu'éducateurs.

À l'arrière plan de la parabole, on peut entendre l'écho de l'expérience de vocation de La Salle ; son cheminement commence, sans qu'il le sache (cf. le « *Mémoire des Commencements* »), par l'attention qu'il prête aux besoins de quelques pauvres maîtres d'écoles qui, à leur tour, lui ouvrent les yeux sur les besoins des enfants et des jeunes ; et, tout en cheminant, il doit choisir une série de valeurs, laisser de côté un monde pour s'insérer dans un autre, mais sans renoncer au dialogue (foi-culture) avec une société pour laquelle il devait préparer ces jeunes (se rappeler ses deux ouvrages : « *Les devoirs d'un Chrétien envers Dieu* » et « *Les Règles de la Bienséance et de la Civilité Chrétienne* » publiés simultanément pour la première fois en 1703). Et ce cheminement le conduit au sommet de son expérience de foi, en se sentant,

comme ces maîtres « *ministre* », médiateur du Christ face aux jeunes, et en expérimentant dans cette rencontre avec ces jeunes, sa propre rencontre avec le Christ.

Retournons au récit de cette parabole de l'étoile. Elle est écrite dans un langage directement religieux, qu'il nous faut traduire dans notre culture séculière des années 2000. Mais si nous acceptons de faire le saut, nous pourrions y découvrir un message très suggestif.

Les trois points de la méditation sont en rapport avec les trois milieux dans lesquels se projettent l'itinéraire de l'éducateur :

- celui de la vie intérieure,
- celui de la relation sociale et culturelle,
- celui de la mission éducative.

N'oublions pas ce détail qui est sous-entendu, non explicite, mais qui révèle un trait fondamental de la spiritualité lasallienne : les Mages sont plusieurs et ils cheminent ensemble et arrivent ensemble au but. Il s'agit *d'un itinéraire fait en communauté*.

Le récit nous parle également de trois foyers de lumière : l'étoile qui les guide, leur propre *foi*, et le *Soleil* qui donne sa lumière aux trois foyers, c'est-à-dire, Jésus-Christ. L'itinéraire commence cependant sans que les Mages connaissent ce troisième foyer que de La Salle appelle « *la vraie lumière* ».

Au bout du chemin, les trois foyers semblent se fondre en un seul. C'est que, dès le principe, ils s'attirent, conduisant les marcheurs vers l'unité de vie.

1^{er} point : La vie intérieure

L'itinéraire de la spiritualité lasallienne commence quand « *ils découvrent une étoile nouvelle et extraordinaire* » : c'est pour l'éducateur le monde de l'enfance et de la jeunesse, qui permet d'espérer une société nouvelle, grâce à l'éducation humaine et chrétienne.

Mais, de même que les Mages ont dû scruter le firmament pour découvrir l'étoile, l'éducateur doit également sortir de ses préoccupations immédiates et égoïstes pour ouvrir les yeux aux besoins des enfants et des jeunes, dont il a la charge. Sa vie intérieure commence à se remplir des résonances de ces voix, souvent silen-

cieuses. Et le chemin commence lorsqu'il veut y apporter réponse : un exode dans lequel il faut lutter contre la tentation de se replier sur son narcissisme ou ses intérêts les plus légitimes.

« À sa seule vue, ils partent d'un pays éloigné, pour chercher Celui qu'ils ne connaissent pas, et qui n'est même pas connu dans son pays » (Méd. 96, 1). Le commencement du chemin est souvent en marge de la préoccupation religieuse; cependant, la foi, don de Dieu, est déjà comme une semence dans le cœur de l'éducateur, car c'est Dieu « qui a éclairé Lui-même le cœur de ceux qu'il a destinés pour annoncer sa Parole aux enfants... » (MR 193, 1), et suscite en eux l'inquiétude qui les met en chemin.

« Éclairés par cette lumière, et encore plus par celle de la foi, ils vont annoncer un nouveau Soleil de justice dans l'endroit où il est né, et étonnent tout le monde au bruit de cette nouvelle » (Méd. 96, 1). Se mettre en chemin, c'est commencer un processus de conversion de ses propres attitudes, qui s'orientent davantage vers l'autre — les destinataires de notre mission — que de soi-même. Et avec son dévouement enthousiaste envers les jeunes, l'éducateur annonce publiquement sa foi dans la possibilité de construire une nouvelle humanité précisément par le moyen de ces jeunes.

Notons cette insistance de La Salle « et encore plus de celle de la foi » ; car c'est elle qui leur permet de reconnaître et de suivre la lumière de l'étoile, jusqu'à rencontrer le *Soleil de justice*. Ce n'est pas encore une foi explicite en Jésus, qu'ils ne connaissent pas, mais la foi commune à toute personne croyante, de quelque religion que ce soit : *une attitude sincère d'attention et de fidélité aux inspirations intérieures*. C'est la condition pour que le changement commence à s'opérer, pour que la grâce de Dieu soit efficace dans la vie de l'éducateur. C'est pourquoi « l'étoile ne leur est pas apparue en vain... Car ils s'étaient montrés très fidèles aux inspirations divines ».

Et vient ensuite l'interprétation de La Salle, transposant la parabole en rapport avec notre vie : « *Nous rendons-nous attentifs aux inspirations que nous recevons de Dieu ; sommes-nous aussi prompts à les suivre, comme ces saints Mages furent à se laisser conduire par l'étoile qui leur servait de guide ?* ».

Les « *inspirations* » nous arrivent, à nous, les éducateurs, sur les besoins des enfants et des jeunes. Dès que nous faisons attention à ces

besoins, nous sommes « *éclairés par sa lumière* », notre « *emploi* » dépasse le niveau de travail et le niveau professionnel, et commence à se développer la dimension « vocation ».

Le résultat en est un nouveau style d'éducateur, qui annonce une nouvelle société par son témoignage personnel, un nouveau type de relations entre les personnes.

Une nouvelle « manière d'être » prend ainsi son origine et atteint toutes les situations dans lesquelles se trouve la personne de l'éducateur. Son attitude d'écoute se projette non seulement sur ses élèves, mais aussi sur leurs familles, sur sa communauté, avec qui il traite quotidiennement.

Et cette manière de faire non seulement se répercute dans tous ses rapports humains, mais également dans sa relation à Dieu, à mesure que la foi - *l'esprit de foi* - s'impose comme dimension fondamentale de la vie. L'attitude d'écoute lui permet de découvrir un Dieu qui se révèle, se manifeste, dialogue, transmet sa volonté à l'homme, lui parle au travers de symboles... En définitive, il découvre un Dieu personnel présent dans l'histoire humaine.

2° point : Le milieu de la société et de la culture

Le deuxième point de la méditation nous présente les Mages à Jérusalem, y compris dans le palais d'Hérode. C'est le centre de la relation sociale dans ses différents niveaux, y compris politiques.

C'est un milieu obligé pour l'éducateur dont la mission consiste à *initier* les nouveaux membres de la société, et il ne peut le faire s'il reste en marge. Dans cette ambiance, à quoi lui sert la spiritualité lasallienne ?

La situation des Mages à Jérusalem nous rappelle justement ce qui arrive habituellement à l'éducateur chrétien : il doit souvent dérouler son action dans un milieu socio-culturel qui ne favorise ni la mise en œuvre, ni la manière de vivre de la foi, ni l'annonce de Jésus-Christ. Souvent la situation morale et religieuse des jeunes qu'il côtoie est vraiment lamentable. Ce n'est pas pour autant qu'il doive s'isoler et se décourager. Au contraire, c'est une invitation à chercher et à découvrir en sa culture, parmi les jeunes, « *les semences de la Parole* » auxquelles se réfère le Concile Vatican II (AG 11), qui, sans aucun doute, y sont présentes. Aux

éducateurs chrétiens on peut appliquer, comme à peu d'autres, cette invitation du Concile :

« ...ils doivent connaître les hommes au milieu desquels ils vivent, engager conversation avec eux, afin qu'eux aussi apprennent dans un dialogue sincère et patient quelles richesses Dieu, dans sa magnificence, a dispensées aux nations ; ils doivent, en même temps, s'efforcer d'éclairer ces richesses de la lumière évangélique, de les libérer, de les ramener sous l'autorité du Dieu Sauveur. » (AG, 11, 2).

Dans leur dialogue avec les hommes de Jérusalem les Mages trouvent les signes de la naissance de Jésus. Ils doivent affiner leur discernement pour ne pas se laisser tromper par le pouvoir, le prestige, les apparences... Il y avait là, par exemple, le fils d'Hérode *« lequel avait été mis dans un lit d'argent, et qui était respecté de toute la Judée »* (Méd. 96, 2) : c'est lui qui symbolisait les nouvelles valeurs de cette société de consommation, présentée avec tant d'attrait et de vénération.

De La Salle nous dit que *« la foi dont ils étaient animés, et la grandeur de Celui qu'ils allaient chercher, leur faisait oublier, et même mépriser toutes sortes de considérations humaines. »*

De la même manière, l'éducateur attentif, s'il a su regarder *« avec les yeux de la foi »* trouvera dans la société et dans la jeunesse les signes qui annoncent la naissance du Christ et son Royaume chez les jeunes.

3^e point : Le milieu du ministère éducatif

Dans le troisième point de sa méditation, de La Salle nous présente le Christ incarné dans ces enfants et ces jeunes que nous accompagnons. Une recherche sincère nous mène à cette rencontre. Et la spiritualité lasallienne nous conduit à trouver Dieu, non pas en marge de notre labeur quotidien, mais justement et surtout en ce travail même.

« Ils y furent conduits par l'étoile qui allait devant eux ; jusqu'à ce qu'étant arrivée au lieu où était l'enfant, elle s'arrêta. Alors les Mages entrant dans l'étable, y trouvèrent un petit Enfant enveloppé de pauvres drapaux, accompagné de Marie sa Mère. » (MF 96, 3).

De La Salle met en lumière cette rencontre avec des effets rhétoriques d'admiration et de surprise, qui tendent à manifester la difficulté naturelle de reconnaître Jésus dans une telle situation de pauvreté, pour terminer ensuite en nous rappelant, une fois de plus l'explication que nous avons trouvée au début, dans le domaine de l'intériorité « *Voilà ce que la foi, dont leur esprit était vivement pénétré, leur fit faire.* » (MF 96,3).

Et le Fondateur applique immédiatement cette situation à l'éducateur, sachant que les difficultés que ceux-ci rencontrent ne sont pas moindres que celles des Mages. En réalité, avec cette rhétorique, appliquée à la rencontre des Mages avec Jésus, de La Salle nous disait : *Il n'est pas facile de vivre ce travail éducatif à partir de la foi ; il n'est pas facile de reconnaître Jésus en beaucoup de ces jeunes que nous servons. Il n'est pas facile de réaliser cette œuvre avec tant de zèle que celui avec lequel les Mages adorèrent et servirent Jésus-Christ. Et malgré tout, c'est ce qu'il faut faire.*

C'est en ce sommet du processus d'illumination intérieur par la foi que consiste la spiritualité lasallienne :

« Reconnaissez Jésus sous les pauvres haillons des enfants que vous avez à instruire : adorez-Le en eux ; aimez la pauvreté et honorez les pauvres, à l'exemple des Mages. » (MF 96, 3).

De quelle sorte sont aujourd'hui « les pauvres haillons » de nos enfants et de nos jeunes ? Non seulement pauvreté économique, mais aussi pauvreté morale, affective, intellectuelle, physique...
« Car la pauvreté, nous dit de La Salle, doit être aimable à vous qui êtes chargés de l'instruction des pauvres. » C'est un défi difficile, c'est pourquoi il ajoute, en nous donnant une fois encore la clé de tout le processus :

« Que la foi vous le fasse faire avec affection et zèle, puisqu'ils sont les membres de Jésus-Christ. » (MF 96, 3).

Pour la réflexion et le partage

1. D'après notre expérience personnelle en tant qu'éducateurs, quelles résonances produisent en nous ces expressions : « avoir la lumière du cœur », « être médiateurs de la lumière », « les sortir de l'obscurité » ?
2. Pouvons-nous nous référer à quelques aspects de la spiritualité lasallienne qui nous ont aidés à donner plus de sens à notre œuvre éducatrice ?
3. Quelle expérience avons-nous de « *procurer la gloire de Dieu* » et de « *découvrir la gloire de Dieu* » dans notre action auprès des enfants et des jeunes ?
4. Quels aspects de notre propre itinéraire de foi voyons-nous reflétés en celui des Mages, tels qu'ils sont présentés dans le commentaire de la méditation 96 de La Salle ?

2^e Partie

En participant à un projet éducatif

Dans l'itinéraire de l'éducateur est toujours présent, comme pré-occupation constante, le désir de donner la meilleure réponse possible aux besoins éducatifs de ses élèves.

La seconde partie de notre programme a comme base l'identité éducatrice que nous avons décrite. Et avec cette base nous nous demandons comment doit être le *projet éducatif* pour que son identité puisse prendre forme afin d'être efficace.

Nous allons commencer par l'analyse du dynamisme qui met en route un projet et facilite sa mise au point permanente.

1. Dynamisme pour un projet

Un projet est dynamisé par quatre éléments qui ont un rapport entre eux. L'absence de l'un d'eux rend le projet inefficace.

a) Les acteurs : Le premier élément est toujours la personne qui sert d'*impulseur*, ou mieux, les personnes qui sont les « *acteurs* » du projet. Pour qu'un projet commence à exister, et pour qu'il puisse se régénérer, il est nécessaire qu'il y ait des personnes qui se sentent *responsables*, et qui décident d'être *protagonistes*. Si elles restent en marge de ce qui pourrait être l'objectif du projet, si elles ne veulent pas ou ne sont pas sensibilisées pour se sentir partie prenante, elles ne pourront pas être promotrices du projet et, en conséquence, en ce qui les concerne, le dynamisme sera absent.

b) Les destinataires et leurs besoins : Entrent en jeu les *besoins des destinataires*. Les *acteurs* du projet découvrent des situations de besoins, de carences, ils en sont affectés et décident d'y porter remède. Ces besoins existaient déjà probablement avant, mais ils ne participent à la dynamisation du projet que lorsqu'ils ont attiré l'attention des *acteurs* qui s'en sentent responsables.

La seule manière pour qu'un projet se maintienne actif, c'est que les protagonistes ne perdent pas contact avec les *destinataires* de ce projet, vérifient leurs nouveaux besoins et si les besoins antérieurs ont changé.

c) Les finalités : Les besoins une fois connus, il faut fixer les *finalités* ou objectifs du projet. Où veut-on aller ? Quelle nouvelle situation veut-on atteindre grâce au projet ? C'est là qu'intervient l'*utopie* qui nous servira de « nord ». Mais cette utopie court le risque de rester lointaine et inopérante si elle ne se traduit pas en buts partiels et concrets, en référence à des besoins déterminés ou à des étapes qu'il faut franchir pour résoudre la situation dans son ensemble.

d) Les structures : Finalement, il faut préciser les *structures* qui nous aideront à atteindre les buts partiels et, à la longue, la finalité du projet. Les structures rendent le projet tangible et le situent dans les circonstances réelles, avec les possibilités existantes. Elles cherchent l'efficacité, les meilleurs résultats au moindre coût possible...

Mais toutes les structures ne sont pas du même ordre. Normalement, les structures personnelles, celles qui établissent les relations entre les personnes, tiennent une plus grande importance : d'elles dépend le bon fonctionnement de toutes les autres.

Les structures doivent toujours se rapporter, d'une manière ou d'une autre, aux besoins de ceux pour lesquels le projet a été fait. De cette manière, quand il est prouvé qu'elles ne les résolvent pas, il faudra les remplacer ou les modifier.

2. Quand manque le dynamisme

Le dynamisme peut s'essouffler par manque de quelques-uns des éléments qui le produisent. Plus exactement : le dynamisme disparaît quand un ou plusieurs de ces quatre éléments perdent la relation avec les trois autres, du fait que le projet est fonction de l'élément en question.

Voyons les principales déviations, et demandons-nous en même temps si une d'elles affecte notre projet actuel.

a) Déviation par activisme

L'attention des *acteurs* du projet est accaparée par les *besoins* : les carences détectées sont si nombreuses, si urgentes... qu'on se sent porté à se démener en mille activités pour leur apporter une solution. Il ne reste aucun temps pour analyser la situation, pour se former, pour proposer les objectifs, pour programmer les moyens et

les structures adéquates, et encore moins pour entreprendre une relation interpersonnelle lorsqu'elles sont nécessaires...

Cette *angoisse des besoins* affecte surtout les personnes les plus sensibles et les plus engagées. Mais l'activisme finit par *brûler* ses protagonistes, les rendant superficiels et prive de tout sens le projet. À long terme, les besoins les plus urgents restent non résolus.

b) Déviation par paralysie

L'attention est centrée sur les *finalités* du projet, sur les objectifs : on étudie avec soin les principes théoriques et on précise les critères sur lesquels l'action doit s'appuyer... ; on affine le vocabulaire... Mais ensuite, la philosophie ne se projette pas sur les structures, on ne sait pas comment concrétiser les objectifs si bien élaborés ... ; ou les protagonistes sont en marge de la réalité, enfermés dans leurs laboratoires ou leurs bureaux, sans contact avec les destinataires du projet...

C'est le risque des théoriciens, de ceux qui se laissent fasciner par l'utopie et ne l'introduisent pas comme moteur de la réalité

c) Déviation par routine ou inertie

L'attention (il faudrait plutôt dire les réflexes) est accaparée par les structures : on continue par inertie ce que l'on a toujours fait, sans mettre en question sa validité ou sa possibilité d'amélioration. Et si, par hasard, surgit un soupçon de doute, la réponse le dissipe immédiatement : « Si c'était valable avant, pourquoi plus maintenant ? ». Les instruments tels l'auto-analyse ou le contrôle permanent de validité, sont absents.

Peut-être y a-t-il peu de domaines de la société qui soient si sujet à tomber dans cette déviation comme celui de l'éducation. Les programmes officiels, les méthodes éducatives, la promotion des maîtres, la répétition du contenu d'une année sur l'autre, la succession rythmée du calendrier scolaire, et même certaines micro-structures propres au collège... il semble que tout s'allie pour faire perdre aux éducateurs l'horizon des finalités et des besoins en fonction desquels les structures doivent être établies. Celles-ci , dans le développement d'un projet, tendent à hypnotiser les participants. De telle sorte que, en fin de compte, on aboutit à un projet constitué par *des personnes qui ne servent qu'au maintien des structures existantes*.

d) Déviation par désir de survie

L'attention des acteurs se centre sur *eux-mêmes*. Peu importe le projet : les destinataires et leurs besoins disparaissent de l'horizon, on ne pense pas aux objectifs, et les structures elles-mêmes importent peu. La seule préoccupation : comment se maintenir, comment survivre ? On a perdu l'esprit, la responsabilité, la capacité d'utopie et même la créativité ; c'est-à-dire, tout ce qui était la raison d'être quand les acteurs vivaient en fonction du projet, quand ils trouvaient leur propre justification à donner réponse aux besoins... mais maintenant les destinataires sont devenus de simples clients qui nous permettent de subsister....

3. Comment surgit le projet lasallien

Le dynamisme que nous avons décrit est le même qui donna naissance au projet éducatif lasallien, il y a 300 ans. L'étincelle qui mit en marche le dynamisme peut être identifiée avec la rencontre fortuite entre de La Salle, alors Chanoine de Reims, et Adrien Nyel, homme entreprenant dont le désir véhément était d'établir des écoles pour enfants pauvres. À partir de là, nous voyons se développer une interaction de personnes, de besoins, de finalités et de structures, de la forme suivante :

a) Les acteurs

La communauté originelle de La Salle n'a rien à voir avec un organisme compact qui fonctionne et agit à l'unisson, et encore moins avec un groupe bien discipliné qui suit fidèlement ce qui lui est dicté par un chef charismatique. Au contraire, pour peu que s'on se penche sur l'itinéraire de cette Communauté, on est immédiatement averti qu'il s'agit d'un entrelacs, le résultat de processus d'itinéraires individuels qui convergent en un groupe et s'interpellent mutuellement :

— *Nyel* : l'homme apostolique, ému par les besoins pressants de l'enfance abandonnée. Il lui manque de trouver une structure appropriée qui assure le succès de la finalité : il lui manque une *communauté*.

— *Jean-Baptiste de La Salle* : l'homme ouvert à Dieu, conscient de cette grande finalité qu'est le salut que Dieu octroie aux hommes.

C'est pour lui une recherche et il se demande quel est son rôle, en tant qu'instrument de Dieu, dans l'œuvre du salut. Il ne s'est pas encore senti « touché » et pressé par les besoins de l'enfance abandonnée et inculte.

— *Les Maîtres et les premiers Frères* : hommes pratiques, exigeant des structures concrètes qui assurent leur sécurité. Eux-mêmes vivent dans le besoin.

Le projet lasallien commence dans la confluence de ces itinéraires individuels.

b) Les besoins

Le projet d'éducation de La Salle ne prend pas racine dans un raisonnement théorique ; ce n'est pas non plus la conséquence d'une philosophie. Son développement n'a rien à voir avec la mise en pratique progressive d'une série d'idées ou de plans préalablement élaborés. Et, par conséquent, aux commencements, il ne rend compte d'aucune manière d'un désir d'une organisation globale qui voudrait résoudre le problème général de l'éducation chrétienne.

Par contre, ce que l'on constate dans les protagonistes de ce projet, c'est l'ouverture, la sensibilité pour détecter les besoins concrets qui nécessitent des solutions concrètes. Il est certain que beaucoup de solutions adoptées se révèlent valables face à d'autres besoins, pour lesquels elles s'institutionnalisent. Cependant, la communauté reste attentive à détecter les nouveaux besoins qui l'obligent à trouver de nouvelles solutions ou à adopter celles qu'elle avait déjà.

Mais il y a un certain ordre dans la découverte et la mise en valeur des besoins, qui va déterminer aussi la hiérarchisation des finalités que la Communauté se proposera :

— Les premiers besoins détectés sont ceux qui touchent les *destinataires* : « *les enfants ignorants et éloignés du salut* », comme les décrit le langage de l'époque. La solution de ces besoins réclame des *écoles gratuites* qui puissent attirer les enfants, écoles qui fonctionnent bien et qui aient une certaine continuité...

— La création de ces écoles exige des *maîtres* préparation, discipline, dévouement total à leur emploi, valorisation de leur propre ministère...

– En s'occupant des maîtres, de La Salle découvre le besoin d'une *communauté* éducatrice des maîtres, qui facilite l'organisation de l'école et garantisse sa continuité, et qui ne soit pas à la merci d'une autorité sans lien avec le ministère scolaire.

L'évaluation et l'attention qu'exige chacun de ces besoins variera au long de l'itinéraire, mais ce qui restera intangible sera le sens de la hiérarchisation de ces besoins : *la sensibilité face aux besoins des destinataires de la mission sera ce qui provoque et justifie les autres besoins.*

c) Les finalités

La solution à un besoin déterminé peut se poser à différents degrés, et c'est là où se forge l'*originalité* du projet lasallien, dans la *radicalité de la réponse*, et en accord avec les finalités :

– pour faciliter le salut – la pleine libération – de cette jeunesse pauvre et abandonnée, on ne se contente pas d'enseigner le Catéchisme, puisque la finalité est de *donner une éducation chrétienne intégrale* ;

– il ne suffit pas que les maîtres soient bien préparés : ils doivent *être entièrement consacrés à l'éducation*, exclusivement ;

– il ne suffit pas d'organiser des écoles qui « fonctionnent bien » : elles doivent être des *écoles « signes »*, qui soient des modèles ;

– il ne suffit pas que les maîtres éduquent : ils doivent le faire fraternellement (« *Frères* »), étant au service des élèves « depuis le matin jusqu'au soir » ;

– il ne suffit pas d'offrir aux enfants et aux jeunes l'occasion de s'éduquer : il faut les *attirer*, en brisant toute barrière économique, en rendant l'acte éducatif le plus agréable possible ;

– il ne suffit pas de former des « communautés éducatives » : il faut qu'elles soient des « *communautés chrétiennes* », d'authentiques fraternités ;

- il ne suffit pas de valoriser la profession de maître : il faut la convertir en véritable *ministère ecclésial*, pour lequel le maître se sente choisi par Dieu et envoyé par l'Église ;

- il ne suffit pas d'un dévouement moyen , « qui ne coûte pas trop », cela exige un *engagement de vie*, que les Frères de La Salle expri-

ment par leur consécration, « *quand bien même il faudrait ne vivre que de pain seulement.* »

Nous nous trouvons donc devant un projet qui veut répondre à la réalité à partir de l'utopie ; un projet dans lequel la finalité ultime – « *donner l'éducation chrétienne aux enfants* », « *les fils des artisans et des pauvres* » – soit rendue possible, et en même temps conditionnée par les finalités « *médiatrices* » : une école « *signe* », une communauté « *fraternité* », un éducateur « *ministre du Christ et de l'Église* ».

d) Les structures :

Un projet n'est efficace qu'autant qu'il se matérialise en structures concrètes. Les structures représentent, d'une certaine manière, la fidélité au présent : elles ne s'identifient pas aux finalités du projet, mais elles veulent être, en même temps, *chemin* pour les atteindre et *leur concrétisation* dans le présent.

La communauté de La Salle, animée par son Fondateur, cherche, dès le début, les structures qui lui permettent de continuer à faire face aux besoins qu'elle détecte.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, elle ne se met pas en action « parce qu'elle a un projet », mais elle arrive à avoir un projet parce que, dès le principe, elle se met en mouvement : elle a *la volonté d'apporter des réponses* aux besoins au fur et à mesure qu'elle les découvre. D'une certaine manière, la création de structures précède l'exposé des finalités, à une condition : *que les finalités soient animées par l'esprit prophétique de Jésus.*

C'est ainsi qu'en cherchant la solution aux problèmes détectés jour après jour avec les enfants, en partageant et en discernant les trouvailles, ils en viennent à un style, à une manière de faire, une sorte d'école qui, finalement est présentée dans « *La Conduite des Écoles* ». Ce sera plus tard l'objet de notre réflexion.

4. Aujourd'hui, recréer le dynamisme

Si nous regardons l'histoire, c'est pour en tirer des leçons. Si nous cherchons la lumière, c'est pour la projeter sur l'aujourd'hui que nous voulons vivifier. Et c'est actuellement le moment d'éclairer notre réalité éducative pour essayer de la redynamiser.

a) Quels sont, aujourd'hui, les acteurs du projet ?

Il est évident que depuis de nombreuses années, il y a une grande quantité de personnes qui interviennent dans le projet éducatif lasallien, en lien avec les Frères. Mais, dans la pratique, ce n'est pas toujours évident, du fait que l'on confond souvent « être acteur » avec « être un simple exécutant ». C'est ici que nous trouvons le premier élément qu'il faut récupérer : *le protagonisme* de ceux qui interviennent dans le projet. Être protagoniste, être acteur principal, signifie apporter une contribution spécifique au dynamisme qui recrée le projet. C'est-à-dire : être disposé à détecter les nouveaux besoins qu'exige notre action d'éducateurs, s'en sentir responsable, être capable de repenser et d'approcher les grandes finalités éducatives jusqu'à les rendre « transformatrices », développer la créativité nécessaire pour rénover et inventer des structures efficaces...

Et on ne peut obliger personne à agir ainsi. Il en est parfois qui préfèrent n'être que de simples exécutants. Mais on devra faciliter les moyens à celui qui voudra intervenir de manière responsable en tant qu'acteur, selon son identité propre.

b) À quels besoins devons-nous répondre ?

La réponse à cette question doit se développer en cercles concentriques. L'attention doit se déployer à partir des cercles les plus proches, jusqu'aux plus éloignés. Je commence par connaître à fond les besoins de ceux avec lesquels je suis en relation quotidienne, ceux qui sont mes élèves ; et parmi eux, les plus défavorisés, les attardés, les marginalisés, ceux qui ont besoin de trouver dans l'école tant de choses qu'ils ne trouvent pas dans leurs familles, et la première d'entre elles, l'affection, la compréhension, l'attention personnelle...

Mais cette connaissance s'accompagne d'une *analyse critique* qui essaie d'arriver jusqu'aux causes de ces situations, afin de trouver les solutions les plus appropriées.

La lecture et l'analyse se déplacent ensuite (et aussi simultanément) vers de plus amples horizons ; la communauté éducative, la communauté du District... doivent penser à d'autres enfants qui, bien que hors de nos écoles, ont peut-être besoin de nous.

Nous découvrirons peu à peu, de cette manière et selon notre sensibilité, les problèmes de type intellectuel, « échec scolaire », mais également d'autres problèmes provenant de la manipulation produite par les moyens de communication de masse, ou la superficialité et le consumérisme, ou l'absence de valeurs humaines de base, tels que la solidarité, la justice, le respect de ses semblables...

Du point de vue chrétien, nous détecterons d'autres types de besoins qui se manifestent par la perte du sens de la transcendance du monde et de la vie, l'éloignement de la foi, la méconnaissance du Christ et de l'Évangile...

c) Quels buts voulons-nous atteindre ?

La mise en œuvre des finalités nous oblige, avant tout, à dépasser le simple accomplissement des programmes scolaires, et à prendre conscience des raisons de notre mission ; nous devons « donner des raisons de vivre et d'espérer » (GS 31). Pour y parvenir, notre projet doit viser le futur, plus que le passé. Un projet qui *éduque aux valeurs*, pour faire des personnes, au lieu d'emmagasiner des connaissances ; *qui éduque à l'espérance*, à une espérance active et créatrice, pour que ces personnes soient capables de transformer et de rénover la société, au lieu de s'y intégrer passivement ; *qui éduque à la recherche*, pour en faire des personnes qui aiment la vérité.

L'ultime finalité, qui se définit pour nous par : « *procurer une éducation humaine et chrétienne* » tout en spécifiant de la « rapprocher » de notre aujourd'hui, de notre culture, de nos circonstances historiques et sociales... C'est là qu'il faudra préciser la réponse à la question qui chapeaute ce troisième point du dynamisme. C'est dans les finalités concrètes « partielles » que le dynamisme court le risque de disparaître par paralysie, absorbé par le massif, le routinier, le commode, la pression des programmes, les conventions sociales, la difficulté de trouver des structures adéquates...

C'est pourquoi un projet *ne tire pas tellement sa valeur de sa finalité dernière, mais plutôt de ses finalités intermédiaires*, celles qui s'incarnent dans l'histoire vécue...

Ainsi, par exemple, quelles sont les finalités que nous devrions spécialement poursuivre dans notre « ici et maintenant » ?

- Promouvoir l'éducation à la justice et l'engagement pour la paix ?
- Fournir les instruments intellectuels appropriés aux enfants ayant des difficultés spéciales ?
- Obtenir du processus éducatif les niveaux les plus élevés de l'évangélisation propres à « l'initiation chrétienne » ?
- Établir des relations fraternelles à l'intérieur du corps professoral, et entre celui-ci et l'ensemble des élèves... ?

d) Quelles structures devons-nous inventer, changer, rénover, promouvoir... ?

Si nous affirmions précédemment qu'un projet ne prend sa valeur que par ses finalités intermédiaires, nous ajoutons maintenant qu'une Communauté Éducative « devrait être jugée non par les objectifs qu'elle se propose, mais par les *moyens* qu'elle est disposée à employer pour atteindre ses objectifs » (D. Knight). C'est dans ces moyens que sont en jeu les priorités, les choix au niveau personnel et communautaire... Et tout choix porte en soi quelque renoncement, quelque chose qui coûte.

Dans la rénovation des structures doivent se conjuguer *fidélité* et *créativité* : *fidélité*, afin de ne pas perdre de vue les finalités ultimes ; *créativité*, pour trouver les structures les plus efficaces.

Un véritable défi nous est présenté : « Notre première obligation est toujours d'*inventer une nouvelle école* pour un nombre croissant de jeunes abandonnés ». (41^e Chapitre Général des Frères).

– Une nouvelle école parmi les écoles que nous avons déjà, où l'on améliore l'attention envers ceux qui en ont le plus besoin.

– Mais aussi, une nouvelle école au-delà des structures traditionnelles, qui puisse atteindre les jeunes qui, en nombre toujours plus grand, se trouvent en marge de la société « normale ».

La mise en marche de ces choix se fait « petit à petit », « *d'engagement en engagement* ». C'est-à-dire qu'il n'est pas nécessaire de connaître tout le projet pour commencer à avancer, chaque pas nous permet d'avoir plus de lumière pour le pas suivant.

Pour la réflexion et le partage

1. Notre dynamisme éducatif est-il affecté par une des quatre déviations mentionnées au 2^e point ? Quelles en sont les causes ?
2. Dans le dynamisme qui donne forme au projet lasallien des origines, quels sont les éléments qui nous paraissent les plus interpellant pour notre situation actuelle ?
3. Quelles sont les finalités concrètes ou intermédiaires, quelles sont celles qui nous sont les plus présentes dans le projet de notre école ? Se traduisent-elles en structures efficaces ?
4. Quelles priorités indiquerions-nous au moment de penser sérieusement à « inventer une nouvelle école », dans l'œuvre même que nous animons maintenant ?
5. Comment est favorisé le protagonisme dans notre école et l'action responsable de tous les acteurs du projet ? Que pouvons-nous suggérer pour faciliter l'implication progressive de tous les éducateurs ?

7^e thème. Nos destinataires préférés : les pauvres

1. Un choix cohérent

Le projet Lasallien commence à prendre sens à partir de ses destinataires préférentiels. Il n'est ni suffisant, ni certain historiquement, de dire que notre justification est l'éducation des enfants et des jeunes. La justification première et fondamentale de notre projet éducatif lasallien est dans les pauvres. Nous avons été fondés pour éduquer les pauvres et, à partir d'eux, tous les enfants et tous les jeunes. C'est là le choix qui est à nos racines.

Dans la réflexion faite dans les thèmes précédents, nous avons vu qu'aussi bien *l'itinéraire de notre vocation* d'éducateur que le *projet éducatif lasallien* se basaient sur les *besoins réels* des pauvres que nous servons. En nous y plongeant, plus nous leur portons attention, plus nous nous laissons interroger par eux, plus nous nous sentons attirés par les besoins authentiques, ceux qui donnent lieu à « *des situations de pauvreté* », c'est-à-dire, à ces limitations humaines qui rendent difficile, de manière plus ou moins grave, la réalisation ou la maturation de la personne, ou la marginalisent du contexte social : pauvreté économique, intellectuelle, affective, physique, psychique...

C'est là que nous nous trouvons face à un grand saut qualitatif qui différencie les éducateurs les uns des autres, les écoles les unes des autres, les institutions éducatives les unes des autres.. C'est la réponse à cette question : Nous contentons-nous de répondre aux besoins, au fur et à mesure qu'ils se présentent, ou choisissons-nous de répondre *surtout et de manière prioritaire*, aux « situations de pauvreté » ?

Dit d'une manière plus personnalisée: nous occupons-nous de tous *de manière égale*, ou montrons-nous une *préférence* pour les pauvres? La première alternative suppose, en réalité, de laisser de côté – c'est-à-dire à la marge, marginalisés – ceux qui ne peuvent suivre le rythme ou atteindre le niveau offert à « tous ». La deuxième alternative suppose de se préoccuper, précisément, de ceux qui tendent à rester marginalisés. C'est pourquoi, *il faut les faire passer avant les autres*. C'est cela « *l'option pour les pauvres* ».

Examinons-le sur un cas bien précis.

Supposons que parmi un groupe d'élèves il y ait un garçon ou une fille qui soit non-voyant. Nous sommes là dans une situation de pauvreté, du fait que cette limitation peut entraîner la marginalisation ou mettre en difficulté celui qui en souffre, du fait qu'il ne peut pas atteindre les niveaux de réalisation sociale de ses camarades. « L'option pour les pauvres » signifie, en ce cas, que le collègue s'engage à favoriser au maximum l'intégration de ce(tte) non-voyant(e), à la vie scolaire et, à partir de là, à la société.

L'acceptation de cet(te) aveugle sur la liste d'inscription du collège ne sera que le *point de départ*, bien que ce soit déjà un signe du choix du collègue. Il sera ensuite nécessaire d'attirer l'attention des professeurs et des élèves, car son intégration dépend de l'action de tous, et agir dans ce sens : les explications des professeurs, le plus souvent, devront avoir un rythme différent et les explications graphiques devront être complétées par d'autres, accessibles au non-voyant. Et comment en seront affectés les déplacements du groupe de la classe, ses jeux, ses activités culturelles, sportives, religieuses... ? Sans tomber dans l'uniformité, les changements possibles ou les adaptations nécessaires devront se décider en fonction du plus faible.

Dans ce cas, sans aucun doute, les valeurs qui suscitent la compétitivité se perdront. Mais, d'un autre côté, le groupe gagnera en *humanité*. Ce qui est le plus important, c'est que tout ce processus doit éveiller chez tous les protagonistes — professeurs et élèves — un sentiment, non de bienveillance ni de compassion, mais de *justice* : celui qui jouit d'un don, dans ce cas la vue, n'a pas le droit de l'utiliser en exclusivité, marginalisant ainsi celui qui ne le possède pas.

Il se peut que ce cas ne soit pas trop fréquent. Cependant, nombreuses seront les situations de nécessité, telles que : élèves voués à l'échec scolaire, victimes de l'abandon familial et social, fils d'immigrants, orphelins, etc. qui réclament des solutions plus adaptées que celles de nos possibilités éducatives normales.

Si notre école affirme être basée sur l'Évangile, elle doit donner des signes du Royaume : les hommes sont libérés de leurs situations de pauvreté (« *les aveugles voient, les boiteux marchent, les lépreux sont guéris...* ») et les destinataires préférés de l'Évangile sont les pauvres : « *et aux pauvres est annoncé le message de salut* » (Mt

11, 5). Là où il semble qu'il n'y ait qu'échec, notre école doit engendrer du *sens* ; là où la dignité ou la liberté de la personne est gravement en péril, notre école doit les renforcer et les faire resurgir ; là où les jeunes trouvent portes fermées, horizons bouchés... notre école doit leur *offrir accueil et espérance*.

2. Un choix intégré dans le projet éducatif

L'option pour les pauvres se manifeste de diverses manières en beaucoup d'endroits. En ce qui concerne la personne, cela engendre une *attitude* ; en ce qui concerne l'école cela engendre une *dimension* qui affecte tout le projet éducatif. En réalité, nous ne pouvons parler « d'option pour les pauvres » que lorsqu'elle se trouve intégrée au dynamisme du projet éducatif, ou, mieux, quand le projet éducatif est dynamisé à partir de cette option.

Chacun des quatre éléments qui interviennent dans le dynamisme d'un projet éducatif (d'après ce que nous avons vu dans le thème précédent) en est affecté de cette manière :

a) Les agents

Aucune école ou institution ne pourra maintenir l'option pour les pauvres si elle n'arrive pas à ce que les agents du projet s'identifient à cette option. Mais personne ne peut s'identifier par imposition, mais seulement par *motivation*.

Un éducateur est motivé pour une option en faveur des pauvres *quand il est capable de voir la réalité du point de vue du pauvre, et le présente à ses élèves de ce même point de vue*.

C'est là une perspective vitale, c'est-à-dire, une manière globale de se situer face à la vie. Si la personne n'est pas déjà de ce côté, il lui faudra effectuer une conversion pour pouvoir assumer une telle perspective.

Ce processus de conversion requiert plusieurs étapes, ou plusieurs niveaux :

– *Connaissance de la réalité du pauvre* ; mais pas une simple connaissance extérieure, descriptive ou statistique, mais une connaissance qui provienne d'une *approche de la réalité*, du contact direct avec le pauvre et son monde : que pense, que ressent le pauvre ? Comment vit-il cette situation ? Reconnaître ses

besoins, ses limitations, s'intéresser aux racines de sa pauvreté, en découvrir les conséquences, constater dans quelle mesure elle favorise ou rend difficile la construction de la personne...

– *Vivre à l'unisson de la réalité du pauvre* ; cette « syntonie » affective s'obtient à mesure que nous avançons dans la connaissance interne de cette réalité et que nous arrivons à l'apprécier *solidairement*, en nous y sentant impliqués.

– *La prise de conscience de notre possibilité de combattre la pauvreté*. Lors de cette troisième étape, nous nous regardons nous-mêmes, par rapport au pauvre, et nous reconnaissons, d'une part, l'exigence d'y porter le remède qui nous revient ; et, d'autre part, les possibilités que nous avons de contribuer à ce remède. En même temps notre esprit entrevoit les peurs, les complexes, les répugnances... les excuses pour nous débarrasser du problème. C'est alors que nous avons besoin de concrétiser nos désirs en propositions concrètes, réalistes, qui stimulent notre capacité d'action et d'engagement.

– *L'acceptation du risque que comporte l'option en faveur des pauvres* : la perte de prestige, la diminution des succès, l'échec, le conflit avec les familles qui voient leurs intérêts menacés, ou la difficulté économique...

b) Les besoins

L'option en faveur des pauvres entraîne comme conséquence une *sélection* du genre de besoins auxquels nous prétendons donner réponse par notre projet éducatif. Dans quel sens s'oriente cette sélection ?

– *À partir d'un point de vue actif et critique* : sans attendre que les besoins nous arrivent ; il faut redoubler d'attention et les chercher, en un mouvement de cercles concentriques, partant des destinataires les plus proches pour arriver aux plus éloignés. « L'option pour le pauvre » implique la « recherche du pauvre ».

– *En étant ouverts aux différents types de pauvreté*, d'une manière qui *ne soit pas exclusive, mais intégratrice*. Par une attitude de discernement essayons de découvrir les différentes formes d'abandon, de marginalisation, de disgrâce, d'injustice... Avant tout, nous nous occupons de ces pauvretés ou limitations qui sont, à leur tour, causes immédiates d'autres pauvretés, comme les maillons d'une chaîne qui emprisonne toujours plus la personne.

— Avec une priorité bien claire pour la *pauvreté matérielle*, en lien avec le critère précédent. Parce que, très fréquemment, la pauvreté matérielle est cause d'autres pauvretés, et c'est parmi les économiquement pauvres que l'on rencontre les pires carences, le manque de famille et de santé, l'inadaptation sociale, la perte de dignité humaine, l'impossibilité d'accéder à la culture...

« *La pauvreté-frustration naît de l'injustice, des malheurs physiques ou sociaux, de déficiences ou de fautes personnelles ; elle consiste dans l'impossibilité pour certains peuples, certains groupes ou certaines personnes, de se situer au niveau des relations vraiment libres, en raison de l'asservissement où les maintient leur pauvreté matérielle et culturelle. Souvent vécue comme une absence d'amour, une telle situation, par les luttes et les servitudes qu'elle engendre, ne permet pas à la personne humaine de s'épanouir selon sa dignité.*

La pauvreté-frustration est un mal qui doit être combattu. »

(Déclaration sur le Frère des Écoles Chrétiennes dans le monde d'aujourd'hui 29,5).

c) Les finalités

L'ultime finalité de notre école inclut cette option pour les pauvres : « *Procurer l'éducation humaine et chrétienne des jeunes, spécialement des pauvres* ». Nous savons, cependant, que cette finalité ultime ne peut se réaliser qu'à travers des finalités intermédiaires et c'est en elles que devra s'expliciter notre option.

— La première finalité qui doit être très claire et assumée par les éducateurs, est que le but de l'école est de *répondre aux besoins éducatifs* des personnes, que c'est sur elles que doit se centrer la pédagogie ; ce n'est pas d'abord suivre les programmes des diverses disciplines, ni obtenir des succès académiques.

On propose donc un système d'éducation humaniste et social, qui favorise la solidarité entre les jeunes, la compensation des inégalités, la collaboration et l'interdépendance...

— Viendra ensuite un groupe de finalités qui orientent l'école *vers l'attention directe et prioritaire* des divers types de pauvretés qui sont à sa portée, avec une incidence particulière sur la pauvreté matérielle.

— Finalement, l'horizon de l'école s'élargit *et cherche le change-*

ment social, l'instauration d'un monde social plus juste. Pour cela, indépendamment du type d'élèves qui fréquentent l'école, mais avec encore plus de raison s'ils appartiennent à un milieu social aisé, notre école se propose d'éduquer à la justice : préparer ses élèves à s'intégrer à la société à partir d'une attitude critique et transformatrice.

d) Les structures

C'est finalement sur le terrain des structures que se résout l'option pour les pauvres. C'est en elles que l'on reconnaît si une institution éducative a assumé une telle option. *Seule une révision sincère et continue* évitera l'incohérence entre ce qui est affirmé au niveau des finalités et ce que l'on constate dans les structures.

À partir des critères ci-dessus, soumettons-nous à une analyse sincère :

– *Le système d'admission des élèves* : Comment évitons-nous qu'il constitue un filtre préjudiciable pour les plus nécessiteux ?

– *Les activités complémentaires* du centre, les visites culturelles, les excursions, les sports... tendent-elles à favoriser la solidarité avec les plus nécessiteux, ou au contraire encouragent-elles l'élitisme des riches ?

Les relations entre professeurs et élèves : comment se développe la collaboration, le rapprochement des distances entre professeurs des différents niveaux ou sections, la coopération scolaire entre élèves, les types d'aide aux plus en retard, l'attention plus personnalisée des maîtres aux élèves souffrant de problèmes spéciaux... ?

Pour la réflexion et le partage

1. Y a-t-il une préoccupation, au sein de la communauté éducative, pour connaître et s'occuper plus spécialement des élèves qui ont des besoins spéciaux ou des carences particulières ?

Comment cherchons-nous les marginalisés, les retardés, les diminués, les défavorisés... ? De quelle manière essayons-nous de leur accorder une plus grande attention ?

Quelles sont les structures du collège qu'il faudrait améliorer pour pouvoir accorder une attention réelle aux élèves qui en ont le plus besoin ?

Quels moyens avons-nous déjà qui nous rendent ces soins plus faciles ?

2. Est-ce que nous favorisons l'inscription dans notre école des élèves les plus pauvres ? Y a-t-il des filtres de sélection, de type économique ou intellectuel... dont la justification est plus ou moins discutable ?

3. Notre école est-elle engagée dans l'éducation à la justice ? :

- Est-elle en contact avec les différentes réalités de marginalisation et pauvreté de son environnement social ? Est-ce que Professeurs et Élèves arrivent à le connaître, l'analyser ?

- Les structures du centre favorisent-elles l'analyse de l'éducation à la justice ?

- Notre projet éducatif incorpore-t-il les moyens adéquats pour éduquer à la justice ? Quels aspects convient-il d'améliorer ?

Pour un éducateur, la pire tentation est de croire que le fait d'être fidèle au programme académique est suffisant pour bien remplir sa responsabilité d'éducateur. Celui qui ne vit pas sa vocation d'éducateur uniquement comme une profession, sait que l'origine immédiate de sa mission, de son propre itinéraire d'éducateur, n'a pas son origine dans les programmes officiels, mais dans les besoins des jeunes, ses élèves. Son *regard* d'éducateur et son *attitude d'engagement* le portent à regarder et à lire de manière critique la réalité vécue par les jeunes, « ses » disciples, afin d'y apporter une réponse efficace.

La *lecture critique de la réalité* devra être un instrument fréquemment utilisé aux mains de l'éducateur et de la communauté éducative.

1. Attentifs aux jeunes et au monde d'aujourd'hui

a) L'immédiat

Par où allons-nous commencer cette *lecture attentive* de la réalité ? Par ce qui est le plus proche : Faisons attention aux besoins réels et concrets de nos élèves. « Faire attention », n'est pas la même chose que « constater », mais « *voir les choses avec préoccupation et responsabilité* ».

Pour cela, nous ne pouvons pas nous limiter à noter les renseignements, situations, circonstances..., mais il faut que chacun de ces renseignements soit accompagné de la question : « que puis-je y faire, moi, en tant qu'éducateur ? ».

Je devrais distinguer l'apparent du réel, les feuilles et les racines de l'arbre, les manifestations et leurs authentiques causes profondes.

Et ainsi, pour chacun de mes élèves, je devrai me poser des questions du genre : pourquoi est-il en retard ? Pourquoi n'est-il pas intéressé ? Pourquoi cherche-t-il à attirer l'attention ? Pourquoi a-t-il tellement soif d'affection ? De quoi a-t-il besoin pour être heureux, pour réaliser sa vie en société de manière créative... ?

Et au fur et à mesure que je trouverai les réponses à ces questions, d'autres questions complémentaires devront surgir, en fonction de l'éducation libératrice que je me propose : Comment puis-je motiver l'apprentissage ? Comment puis-je l'éveiller aux valeurs humaines et évangéliques ? Comment procéder pour qu'il se sente à l'aise avec lui-même, pour qu'il se sente aimé ? Quels sont les spécialités qui lui seront le plus utiles ? Comment développer sa responsabilité, sa capacité critique, son indépendance face aux manipulations... ?

b) Travail de médiation ouvert à d'autres scénarios

Les courants pédagogiques les plus récents insistent sur le fait que le sujet se construit par *l'interrelation* avec le milieu ambiant. Le sujet est le résultat de la relation.

L'interaction de l'élève avec son milieu se développe en une double direction. La personne mène à bien un processus permanent « *d'intériorisation* » : elle incorpore la culture, intériorise les valeurs, restructure ses activités psychologiques... Mais il s'agit aussi d'un processus « *d'externalisation* » : elle rejette son expérience et son identité, expérimente les valeurs « apprises », agit sur son entourage et se constitue de nouvelles conditions de vie.

C'est dans cette interaction avec les personnes qui composent son milieu que le sujet acquiert son identité personnelle et sociale, s'incorpore à la communauté et assume le sort de son groupe en le partageant avec les autres membres.

Mais l'influence de l'entourage dans *la construction* de la personne ne se limite pas au milieu le plus immédiat au sujet, mais à d'autres ambiances plus larges, proches et lointaines. C'est ce qu'on appelle *les scénarios du développement humain*, qui sont à l'origine de multiples systèmes d'interaction personnelle à l'intérieur desquels la personne se développe et où s'effectue sa maturation.

L'école ne peut ignorer que, en même temps qu'elle et la famille en tant que scénarios traditionnels de maturation, d'autres scénarios ont aujourd'hui une grande importance, selon le lieu et la culture : la rue, lieu d'échange et de communication pour beaucoup d'enfants et de jeunes, mais aussi le monde des mass media et les divers lieux de socialisation, de divertissement, de sport..., qu'offrent les villes.

En chacun de ces scénarios le processus de maturation est stimulé ou freiné selon l'action de ses diverses composantes . Elles interviennent positivement et appuient les activités des jeunes , ou, au contraire réagissent de manière passive ou même hostiles.

Mais la connexion fluide qui peut s'établir entre les divers scénarios favorise aussi le développement du sujet, et c'est là que l'école joue le rôle de « *catalyseur* », pour analyser et filtrer les stimuli des autres scénarios, de manière à faciliter les réactions positives qui mûrissent la personne.

Les conflits entre scénarios ou leur simple méconnaissance mutuelle rend la maturation difficile, laissant le sujet à la merci de l'influence la plus puissante.

Conjointement avec l'importance des *scénarios du développement humain*, les nouveaux courants pédagogiques mettent en évidence le rôle du *médiateur*. La maîtrise de la culture par le sujet en formation se réalise à travers un *apprentissage médiatisé*, en *interaction* avec les autres êtres humains, avec le concours et la présence des autres, qui lisent pour lui la réalité. Pères, professeurs, amis, leaders, communications sociales..., deviennent *médiateurs* de la culture.

Le *médiateur* lit les stimulations du milieu, l'expérience collective culturellement organisée, filtre, sélectionne et catalogue les stimuli. Il valorise, interprète et transmet les faits, les situations et les messages au sujet en développement, qui les organise d'après ses propres possibilités.

Tout cela nous rappelle la responsabilité que l'école et l'éducateur possèdent en tant que *médiateurs* et *scénarios*, dans la maturation de la personne, pour connecter de façon positive le reste des *scénarios sociaux*, pour favoriser l'entrée de la personne dans ces scénarios comme protagoniste et non comme sujet passif, pour établir un processus *d'apprentissage constructif* où l'éduqué se voit proposer des buts toujours plus élevés mais toujours à la portée de ses possibilités.

c) Dans un contexte culturel

Cette condition de *médiateur* propre à l'éducateur, comme celle de l'école d'être *un scénario* parmi d'autres, exige de nous l'élargissement du cadre de la réalité que nous devons lire de manière critique, pour y inclure le contexte socioculturel dans lequel évo-

luent nos jeunes. Et cela, non pas parce qu'un tel contexte détermine de manière fatidique les caractéristiques des jeunes avec lesquels nous sommes en relation, mais parce que c'est en lui que nous trouverons les forces, les tensions ou les pôles d'attraction parmi lesquels doivent se développer les jeunes. L'éducation doit les préparer à ce qu'ils se situent de manière critique et responsable face à ces tendances.

Il faudra faire cette lecture en chaque endroit et en chaque contexte culturel. Ainsi pouvons-nous noter quelques traits qui tendent à s'universaliser :

– La première caractéristique qui définit de manière décisive une grande partie du monde contemporain, c'est le *changement*. Ce facteur imprime un dynamisme caractéristique à la société, de telle sorte que la même structure sociale, dont la finalité est de créer la stabilité, est affectée par le changement et devient dynamique. Ses effets deviennent patents en tout ce qui est institutionnel, sous forme de « crise » : la famille, le mariage, la relation parents-enfants, l'enseignement, les contenus, la méthodologie, les vocations, les vœux, la persévérance...

Face au facteur « changement », il ne nous est pas permis, en tant qu'éducateurs, ni le blocage de la négation, ni le *retour* en arrière à la recherche de réponses qui furent valables dans le passé, ni le *simplisme* de vouloir appliquer des solutions uniques et valables pour tous.

Il faut *éduquer au changement*, préparer à l'avenir. Une éducation au changement devra se préoccuper de préparer des identités basées sur des valeurs solides et essentielles, mais, en même temps avec des attitudes critiques de dialogue. On fera en sorte d'accorder moins d'attention à donner des recettes et des sécurités, et on insistera plutôt à situer en attitude de recherche. Et il faudra être conscient qu'il est plus important « d'apprendre à apprendre » que « d'apprendre des contenus concrets ».

– En même temps se développent actuellement certaines tendances qui agissent fortement sur les jeunes, spécialement par les moyens de communication. Il est possible d'en dresser quatre groupes. Dans ces quatre « gerbes » de forces les défis posés à l'école sont implicites :

1° *La massification*, représentée par la perte du sens critique, les

relations stéréotypées avec les semblables, l'emprise d'idoles et de mythes, le manque de projet personnel, la soumission inconditionnelle à la mode...

— Elle exige de nous la *personnalisation* : rendre la personne responsable de ses propres actions, personnage principal de son éducation et de son évolution ; cultiver son sens critique ; orienter les relations vers les niveaux profonds de la personne ; susciter une attitude de recherche ; construire l'identité personnelle sur le projet de vie.

2° *L'individualisme*, qui se manifeste par le manque de solidarité, la mise en œuvre de sa propre vie en marge des autres ou en considérant les autres comme des adversaires ; la méfiance systématique du prochain, le subjectivisme, le recours à « l'autoréalisation » pour justifier ses choix égoïstes.

— Elle exige de nous *l'éducation pour la communauté*, en un projet de vie commun, où chacun apprend à se « réaliser » en lien avec les autres ; éduquer au discernement communautaire, dans les attitudes fondamentales de la communauté, tels que le service, le pardon, l'accueil ; enseigner à partager avec les autres ce que l'on est et ce que l'on vit.

3° *Le matérialisme* : il s'exprime dans l'accumulation de biens, l'hédonisme, la superficialité et l'incapacité de la contemplation ; la dispersion psychique et la soif de sensations continues, jusqu'à en venir à la suppression du religieux ou à le réduire à quelques forces magiques qui appartiennent à la même réalité mondaine.

— Elle exige de nous *l'éducation à l'intériorité* : faire découvrir à l'homme ses possibilités profondes, en même temps que ses limitations ; lui faciliter l'accès au noyau de sa personne, là où l'être s'ouvre à Dieu ; éduquer à l'expérience de « l'être », de la gratuité, du don de Dieu. Éduquer à la possibilité de la contemplation, pour pouvoir lire en profondeur les événements, pour découvrir sa « transparence » ou sacramentalité. Le préparer à la prière et aux vertus sur lesquelles elle est basée : le silence intérieur, la solitude, la pauvreté, la simplicité, l'humilité, la disponibilité.

4° *L'indifférence*, le désintérêt face à ce qui ne m'affecte pas directement, l'inhibition dans les affaires « qui sont à tous », l'évasion devant la difficulté, le je-m'en-foutisme ; la résignation

passive face à la réalité aliénante, le fatalisme historique ; le renoncement à l'utopie...

– Elle exige de nous l'éducation à l'engagement : développer la capacité de prendre des décisions qui engagent toute la vie et l'orientent vers un projet d'engagement envers les plus défavorisés.

2. Apprendre à partir de nos racines

Il faut reconnaître que l'ouverture de l'école à la réalité externe est une préoccupation récente de la pédagogie. D'un autre côté, *la lecture critique de la réalité* en tant que méthode d'approche scientifique du sens profond des événements et des choses, en vue de transformer la réalité, est un phénomène que l'on ne peut pas trouver en remontant un siècle en arrière.

Cependant, au-delà de l'une et de l'autre, les soutenant et leur donnant leur fondement, une attitude vitale se manifeste de diverses manières dans la pratique : *une attitude ouverte, critique et active, capable de transformer ce qui existe et de diriger l'histoire*. Et pourtant, nous trouvons cette attitude, d'une manière paradigmatique, chez Saint Jean-Baptiste de La Salle et la communauté Lasallienne d'il y a 300 ans, de telle manière que nous pouvons parler d'elle comme d'une couleur qui doit caractériser aussi bien l'éducateur lasallien que l'école lasallienne.

Mieux encore : nous devons affirmer que c'est justement cette attitude qui a mis en marche et donné son originalité au projet éducatif lasallien, dont la première expression écrite porte le nom de *Conduite des Écoles*.

Blain, un des premiers biographes de Jean-Baptiste de La Salle décrit ainsi le Fondateur :

« Son zèle l'y transportait souvent pour en faire l'examen, et rendre ses yeux témoins de ce qui s'y passait. Les enfants et les Maîtres étaient également les deux objets de son attention. Il examinait dans les uns la manière dont ils s'y prenaient pour enseigner... De dessus les Maîtres, il tournait les yeux sur les enfants, étudiait leur caractère, examinait leurs progrès... » (Blain, p. 359).

Nous voyons ensuite un exemple de l'attitude que nous signalons ici, mise en pratique à travers un exercice de discernement réalisé par la Communauté Lasallienne et son Fondateur :

Ils avaient éprouvé, ainsi qu'ils le commentaient dans leurs « récréations » après les repas, une des principales tares de l'enseignement de leur époque : les *absences fréquentes* des écoliers, ce qui causait un grave préjudice à un enseignement efficace et à la formation chrétienne. Il n'y avait alors aucune loi concernant l'obligation scolaire des enfants et des adolescents.

— Le discernement commença en constatant le fait et en voyant son importance quant à la nécessité de l'éducation chrétienne. Ce besoin « global » avait été ressenti ainsi :

« Tous les désordres surtout des artisans et des pauvres viennent ordinairement de ce qu'ils ont été abandonnés à leur propre conduite et très mal élevés dans leur bas âge... Et comme le fruit principal qu'on doit attendre de l'institution des écoles chrétiennes est de prévenir ces désordres et d'en empêcher les mauvaises suites, on peut aisément juger qu'elle en est l'importance et la nécessité. » (Règles Communes, 1, 6)

— Ces règles signalent le besoin concret et la réponse qu'il convient de lui apporter *dans l'ensemble du projet*, et ils commencent ensuite l'analyse du problème en question :

Les causes : pourquoi n'y a-t-il pas cette obligation ? Que manque-t-il ? Et quelles *structures* faut-il renforcer, ou inventer ? Dans cette analyse interviennent l'enfant, le maître et les parents. Voyons son développement dans le Chapitre 6 de la 2e partie de *La Conduite des Écoles* :

« Lorsque les écoliers s'absentent facilement, c'est ou par la faute des écoliers mêmes et de leurs parents, ou par la faute des maîtres et des visiteurs :

— La première cause de l'absence des écoliers provient des écoliers mêmes, ou par légèreté, ou par libertinage, ou parce qu'ils sont dégoûtés de l'école, ou parce qu'ils ont peu d'affection pour le maître, ou qu'ils sont rebutés par lui.

Ceux qui s'absentent par légèreté sont ceux qui suivent la première impression qui leur vient dans l'esprit et dans l'imagination, qui vont courir, ou jouer ou promener avec le premier qu'ils rencontrent, et qui agissent habituellement sans réflexion.

Il est très difficile d'empêcher que ces sortes d'écoliers ne s'absentent de temps en temps. Tout ce qu'on peut faire est de faire en sorte que leurs absences soient rares et de peu de durée.

Il faut peu corriger ces sortes d'écoliers pour leurs absences, parce que le lendemain, ou à la première occasion ils s'absenteront encore, ne faisant pas de réflexion, ni à ce qu'on leur a dit, ni à la correction qu'ils ont reçue, la légèreté les emportant ; on les engagera plutôt à venir à l'école par la douceur, et en les engageant par quelque autre raison que par les corrections et les duretés.

Les maîtres auront soin, de temps en temps, d'animer ces sortes d'esprits, et de les encourager par des récompenses, et de les rendre assidus à l'école, par quelque emploi extérieur qui les occupe et qui les assujettisse, s'ils en sont capables ; surtout, il ne les faut jamais menacer de correction.

— La deuxième cause pour laquelle les écoliers s'absentent est le libertinage, ou parce qu'ils ne peuvent se rendre sujets à être ainsi toute une journée à une même place, attentifs et appliqués d'esprit, ou parce qu'ils aiment à courir et à jouer.

Ces sortes d'enfants sont ordinairement portés au mal, et le vice suit le libertinage. C'est pourquoi il faut s'appliquer avec un très grand soin à apporter remède à leurs absences, et il n'y a rien qu'on ne doive faire pour les prévenir et les empêcher.

Il sera très utile de donner quelques offices à ces écoliers, si on les juge capables ; cela attirera en eux de l'affection pour l'école, et quelques fois même sera cause qu'ils seront l'exemple des autres. Il faut beaucoup les gagner et les engager, et d'ailleurs avoir de la fermeté à leur égard, et les corriger lorsqu'ils font mal, et qu'ils s'absentent : mais leur témoigner beaucoup d'affection pour le bien qu'ils font, et les récompenser pour peu de chose, ce qu'il ne faut faire qu'à ces sortes d'esprits et aux esprits légers.

— La troisième cause pour laquelle les écoliers s'absentent, est parce qu'ils se dégoûtent de l'école. Cela peut provenir de ce que c'est un nouveau maître qui tient l'école, et qui n'est pas assez formé, et ne sait pas bien la manière de se conduire dans une école, de se rendre maître de ses écoliers ; ou de ce que c'est un maître trop mou, qui n'a point d'ordre et dont la classe est sans silence.

Le remède à ces absences est de ne pas laisser un maître seul dans une classe, et de ne pas lui en donner une entière à conduire qu'il ne soit tout à fait bien formé par quelque directeur d'une grande expérience dans les écoles....

À l'égard des maîtres qui sont mous, et ont ni ordre, ni conduite, le remède sera que le directeur veille et fasse veiller sur eux, et leur fasse rendre compte de tout ce qui se passera dans l'école ; et surtout qu'il veille sur les absents, et soit très ferme à leur égard, et qu'il soit très exact à imposer pénitence à ces sortes de maîtres, lorsqu'ils auront manqué à quelques-uns de leurs devoirs, quelques petits et quelque peu de conséquence qu'il paraisse.

— **La quatrième raison** pour laquelle les écoliers s'absentent est qu'ils ont peu d'affection pour le maître, qui n'est pas engageant et ne sait pas la manière de les gagner, et a un extérieur sombre et sauvage ; ou parce qu'ils sont rebutés de lui, de ce qu'il crie ou frappe facilement et qu'en toute occasion, il n'a recours qu'à la rigueur, à la dureté et aux corrections. Ce qui fait que les écoliers ne veulent plus venir à l'école, et qu'il faut même les y traîner de force.

Les remèdes à ces sortes d'absence seront que les maîtres s'appliquent à être fort engageants, et à avoir un extérieur affable, honnête et ouvert, sans cependant prendre un air ni bas ni familier ; qu'ils se fassent tout à tous leurs écoliers pour les gagner tous à Jésus-Christ, et qu'ils se persuadent que l'autorité s'acquiert et se maintient plus dans l'école par la fermeté, la gravité et le silence que par les coups et les duretés ; en un mot, que la cause principale des fréquentes absences des écoliers est la fréquence des corrections.

— **La cinquième raison** principale des absences des écoliers est de la part des parents : ou parce qu'ils négligent de les envoyer à l'école, ne se mettant pas fort en peine qu'ils y viennent et qu'ils y soient fort assidus ; ce qui est assez ordinaire dans les pauvres, ou parce qu'ils ont de l'indifférence et de la froideur pour l'école, se persuadant que leurs enfants n'apprennent rien, ou que fort peu de choses, ou parce qu'ils les font travailler.

Le moyen de remédier à la négligence des parents, surtout des pauvres, sera premièrement de parler aux parents, et de leur faire concevoir l'obligation qu'ils ont de faire instruire leurs enfants, et le tort qu'ils leur font de ne pas leur faire apprendre à lire et à écrire ; combien cela peut leur nuire ; qu'ils ne seront presque jamais capables de rien pour aucun emploi, faute de savoir lire et écrire, et c'est ce qu'il faut bien plus s'appliquer à leur faire comprendre que non pas le tort que leur peut faire le défaut d'instruction des choses de leur salut, dont les pauvres sont ordinairement peu touchés, n'ayant pas eux-mêmes de religion.

Lorsque les parents retirent leurs enfants trop jeunes de l'école, ou n'étant pas suffisamment instruits, pour les faire travailler, il faut leur faire connaître qu'ils leur nuiront beaucoup, et que, pour leur faire gagner peu de choses, ils leur feront perdre un avantage bien plus considérable ; il faut pour cela leur représenter de quelle conséquence il est à un artisan de savoir lire et écrire, puisque, pour peu d'esprit qu'il ait, sachant lire et écrire, il est capable de tout... ».

Pour Jean-Baptiste de La Salle , cette vision attentive de la réalité répond à une attitude qui est, chez l'éducateur chrétien, un don reçu de Dieu pour accomplir sa mission : le discernement. Et ainsi, après l'avoir comparé au Bon Pasteur, « *qui prend un soin extrême de ses brebis et une de ses qualités est de les connaître chacune individuellement* », Jean-Baptiste de La Salle termine en disant :

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

Pour la réflexion et le partage

1. Quel type de besoins présentent nos élèves ? Quelles situations critiques vivent-ils ? Que faisons-nous, que pouvons-nous faire pour leur apporter une réponse efficace ?
2. Ce que propose notre école répond-il aux besoins que nous avons constatés ? (voir succès et échecs). Quelles propositions de notre part nous semblent prioritaires ?
3. Comment notre projet éducatif prend-il en compte la relation de l'école avec les autres « scénarios » qui font mûrir les jeunes ?

1. Il en était ainsi aux origines

a) Un projet d'initiation

L'école de La Salle surgit comme une institution « initiatrice ». Elle initie à la société et à l'Église en un processus unique. Ce caractère initiateur a été son grand apport à la société moderne.

Il est important de bien concevoir le concept « initiation » dans toute sa richesse anthropologique : c'est le processus par lequel un individu commence à participer à un groupe social, s'intègre aux relations de ses composantes, participe et intervient en son histoire... Le résultat en est l'acquisition d'une identité et la pleine incorporation au groupe.

Le premier projet éducatif lasallien, celui qui est décrit dans la *Conduite des Écoles*, est un projet d'initiation. L'école — selon de la Salle — se structure de manière que « *les enfants étant sous la conduite des maîtres depuis le matin jusqu'au soir, ces maîtres leur puissent apprendre à bien vivre, en les instruisant des mystères de notre sainte religion et en leur inspirant les maximes chrétiennes et ainsi leur donner l'éducation qui leur convient* ». (Règles de 1718, 1. 3)

— L'école fournit aux élèves les structures de base pour qu'ils puissent s'introduire dans la société : lecture, écriture, arithmétique. Surtout, elle leur fournit le secret et la clé grâce à laquelle commence à se développer la société moderne, qui est naissante à ce moment-là : l'ordre et l'organisation.

— Elle les introduit dans un système de relations de dépendance mutuelle : au travers du style d'organisation scolaire, des offices, des aides des plus avancés aux plus en retard, du partage des aliments...

— Elle les entraîne aux mécanismes qui permettent la communication et les relations à l'intérieur de la société. Par exemple, par les *Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne, œuvre publiée en 1703 par de La Salle*.

Au niveau explicitement religieux, l'école introduit les enfants au Mystère chrétien, au langage religieux, aux attitudes de référence à Dieu, à la vie paroissiale... À cela s'ajoutent l'instruction religieuse, les phrases bibliques dans les exercices scolaires, les gestes et symboles de piété, les sacrements dans le milieu paroissial... Et à travers l'exercice du rappel de la présence de Dieu et la réflexion du matin surtout, elle les initie à la relation personnelle à Dieu, relation comprise comme histoire du salut.

Par ce processus, les élèves

- *Prennent la parole* : apprennent à s'exprimer et à communiquer ;
- En conséquence, *ils acquièrent la conscience d'eux-mêmes* ; acquièrent leur identité ;
- Par l'identité partagée, mise en relation, ils acquièrent *le sens d'appartenance*, sociale et ecclésiale.

Et *sortant* ainsi de la *marginalisation*, ils entrent dans l'histoire (et dans l'Histoire du Salut) et s'intègrent activement dans la Société et dans l'Église.

b) Éduquer dans l'esprit du christianisme

La Salle utilise cette expression pour indiquer l'objectif final de l'école « *Éduquer à l'esprit du christianisme* ». C'est ainsi qu'il dépasse la matérialité de l'école comme structure qui « accueille » les enfants et les munit de connaissances. Il s'agit de quelque chose de dynamique et vital :

« Il ne suffit pas que les enfants soient retenus dans une école, pendant la plus grande partie du jour, et qu'ils y soient occupés ; mais il est nécessaire que ceux qui leur sont donnés pour les instruire, s'attachent particulièrement à les élever dans l'esprit du christianisme, qui leur donne la sagesse de Dieu... » (Méd. 194, 2).

On parle donc d'un style qui doit caractériser toute l'éducation, et qui donnera lieu à un type de personne qui incorpore les dimensions et les valeurs évangéliques.

L'éducation ainsi conçue est la réponse à la grave situation de marginalisation dans laquelle se trouvent les enfants auxquels s'adresse l'école de La Salle. Cette situation ne se corrige pas simplement par l'instruction religieuse. Elle doit être une réponse

intégratrice , qui réunit les dimensions humaine et évangélique en un unique processus éducatif.

À l'intérieur de l'unité du processus, on donne une importance particulière à la formation au message chrétien, priorité qui s'affirme par l'orientation du projet : il s'agit de *faire de véritables disciples de Jésus-Christ* (Méd. 162, 2) et qui soient des membres actifs de la vie de l'Église.

Mais ce processus d'identification au Christ ne se fait pas de l'extérieur vers l'intérieur, ce n'est pas quelque chose d'imposé. L'insistance principale de La Salle est dirigée vers l'intérieur des enfants, pour former des chrétiens lucides, qui agissent par conviction, qui découvrent la relation qui existe entre leur foi et la conduite qu'ils doivent pratiquer. C'est pourquoi l'éducateur doit fréquemment demander à Dieu « *la grâce de toucher les cœurs* ». (Méd. 81, 2)

2. Le projet de l'école lasallienne, aujourd'hui

L'école lasallienne ne peut pas renoncer à mener à bien son projet évangélique. Mais il sera bon d'éviter les interprétations fondamentalistes. Un texte de la « Déclaration du Frère des Écoles Chrétiennes (1967) dans le monde d'aujourd'hui » peut nous aider à nous situer dans la bonne direction :

« L'acte de foi est la réponse de l'homme libre à la Parole de Dieu. Travailler à l'éducation de personnes libres, c'est déjà les disposer à la foi. »

Par conséquent, l'éducateur lasallien « *exerce son ministère apostolique lorsqu'il s'efforce d'éveiller les jeunes à la conscience du sérieux de l'existence, à la conviction de la grandeur de la destinée humaine ; lorsqu'il les aide à accéder, avec vigueur intellectuelle et souci de chercher la vérité, à l'autonomie de la réflexion personnelle ; lorsqu'il contribue à leur faire conquérir leur liberté aussi bien sur les préjugés et les idées toutes faites que sur les pressions sociologiques ou sur les forces intérieures de désagrégation de la personne ; lorsqu'il les dispose à engager leur liberté, leur intelligence et leur compétence au service de leurs frères, les ouvre aux autres, leur apprend à les écouter, à chercher à les comprendre, à leur faire confiance et à les aimer ; lorsqu'il leur*

inculque le sens de la justice, de la fraternité, de la fidélité. »
(Déclaration, 41, 2).

Nous participons à un projet éducatif qui veut être en même temps un projet évangélique. Pour comprendre cette affirmation, qui, en réalité, est une invitation, commençons par clarifier les concepts qui s'utilisent fréquemment de façon ambiguë et même réductionniste : *école* et *évangélisation*.

– « *École à temps complet* » : l'école en son sens lasallien n'est pas seulement un « lieu d'apprentissage », mais un milieu de vie, une plate-forme éducative qui favorise la formation des différentes facettes de la personne et l'interrelation entre les individus à des niveaux très différents. Elle dépasse donc le concept réducteur de « classe » ou « de milieu scolaire » et déborde de beaucoup le programme officiel des disciplines scolaires. Elle tend à devenir une « école à temps complet », dans le but d'atteindre sa finalité, qui est l'éducation intégrale de l'individu.

– *L'évangélisation* est un processus global et dynamique : il suscite le changement intérieur de la personne et la rénovation de l'humanité, en transformant, par la force de l'Évangile les critères, valeurs, centres d'intérêts, manières de penser, modes de vie... qui sont en opposition avec le Royaume de Dieu. Elle conduit peu à peu à l'adhésion au programme de Jésus, au Royaume qu'Il a annoncé, et cette adhésion se révèle et devient effective par l'intégration à la communauté ecclésiale. (*Evangelii Nuntiandi* 19 ; 23-24).

Nous allons représenter la totalité de notre projet éducatif en trois cercles concentriques. Chacun d'eux expose et approfondit une proposition, et pas une imposition : il faut compter avec la liberté de la personne, qui peut l'accueillir ou la rejeter.

a) Premier cercle : la pédagogie du seuil (ou des « seuils »)

L'objectif de ce premier cercle, le plus ample, puisqu'il englobe toute l'activité scolaire, se centre sur le fait de faire passer d'une situation préalable de passivité dans le monde, à une situation critique et active : l'enfant apprend à lire le monde, à découvrir sa signification et à y vivre selon certaines valeurs.

C'est la proposition d'une manière d'être au monde : un style chrétien face à la vie, à la société, et même à Dieu. Il découvre,

avant tout, la valeur de la personne, non pas isolée, mais en référence aux autres. Dans ce processus d'évangélisation, ce niveau a déjà un sens par lui-même, puisque la « personnalisation » est le premier effet de la Bonne Nouvelle. C'est en même temps, la « pédagogie du seuil » ou « des seuils », du fait qu'il met l'éduqué en chemin et développe ses possibilités de dépassement : il le stimule à « franchir les seuils », c'est-à-dire à faire des options qui vont façonner sa vie ; il l'éduque en ces dimensions qui lui permettent d'approfondir son propre mystère jusqu'à arriver au seuil de la foi.

Voyons maintenant trois perspectives complémentaires de cette pédagogie du seuil. Ce sont aussi trois dimensions qui nous indiquent dans quelles directions doit se dérouler un projet éducatif évangélisteur.

1. L'éducation aux valeurs

On arrive au seuil de la foi en se basant sur certaines valeurs humaines fondamentales ; avant de sentir le besoin de Quelqu'Un qui me sauve, je dois me découvrir moi-même comme quelqu'un qui a besoin d'être sauvé, je dois découvrir la dignité de la personne humaine, je dois reconnaître la possibilité de choix et de décision qui caractérise la personne...

Les valeurs se projettent et s'authentifient en attitudes ; les unes et les autres se socialisent et également s'assimilent à travers des normes de comportement social. Valeurs, attitudes et normes deviennent des contenus scolaires qui doivent être objets d'enseignement et d'apprentissage à l'école. Notre école développe une pédagogie des valeurs qui se fonde sur la priorité du respect de l'autre, la solidarité responsable, la créativité et l'intériorité, comprises selon la perspective évangélique de l'amour chrétien. Pour cela il faudra susciter des expériences et développer des contenus en les programmant à chaque niveau ; au travers, aussi, de campagnes occasionnelles, mais surtout au travers de l'interaction avec les éducateurs et les divers scénarios sociaux du milieu.

2. L'éducation à l'utopie (ou « à l'espérance »)

C'est une expression risquée. Elle peut faire penser qu'il s'agit de rêver à un monde inexistant, qui n'engendrerait que frustrations et personnes inadaptées. Mais, même dans son ambiguïté, elle nous paraît un concept très approprié pour exprimer cette dimension

qui distingue l'éducation humaine de la domestication animale : il ne s'agit pas simplement de s'accommoder de la réalité, mais d'améliorer et de transformer la réalité présente.

Une éducation humaine doit toujours être « utopique », mais à plus forte raison une éducation chrétienne. Cette affirmation du Concile en est très proche : « On peut légitimement penser que l'avenir est entre les mains de ceux qui auront su donner aux générations de demain des raisons de vivre et d'espérer » (Gaudium et Spes, 31)

Éduquer « à l'espérance » ou éduquer « pour l'utopie », c'est cultiver les attentes, préparer des hommes qui refusent d'accepter la réalité actuelle comme unique réalité possible et qui s'emploient à sa transformation. Dans une perspective chrétienne, c'est cultiver l'ouverture au Royaume de Dieu qui est en train d'arriver dans ce monde ; c'est éveiller chez l'éduqué le désir du Sauveur, et, de cette manière, s'approcher du seuil de la foi en Jésus. C'est éduquer à la valeur de la vie, à sa signification et sa destinée, au sens de l'au-delà, au dépassement des structures, à la capacité d'améliorer le présent...

L'école ne peut se limiter à reproduire le modèle social dans lequel elle est immergée, ni à préparer ses élèves à perpétuer le système. D'un autre côté, elle doit montrer que l'homme ne s'acquitte qu'en se surpassant et en s'ouvrant à Dieu, et que « le message chrétien ne détourne pas les hommes de la construction du monde et ne les incite pas à se désintéresser du sort de leurs semblables, il leur en fait au contraire un devoir plus pressant » (Gaudium et Spes 34).

Sans aucun doute, la dimension dont nous parlons a aujourd'hui quelques traits bien définis qui se concrétisent dans l'éducation pour la justice. Un projet éducatif évangéliste doit développer un plan global et cohérent pour l'éducation à la justice, qui commence par promouvoir la révision des structures de l'établissement qui ont une influence sur la manière de percevoir cette valeur. Ce plan doit proposer des « moments forts » pour promouvoir dans tout l'établissement des campagnes et des journées sur les réalités humaines d'injustice et de marginalisation. Il propose des expériences, graduées en fonction des niveaux, qui mettent les enfants en contact avec la réalité, facilitent la connaissance de situations concrètes, aident à faire une lecture critique et

conduisent à l'engagement. Il promeut le volontariat social, l'implication active dans des organismes tels que Caritas, Justice et Paix, Mains Unies...

3. L'Éducation à l'ouverture permanente

Le troisième secteur de la « pédagogie du seuil » nous rappelle que la meilleure école n'est pas celle qui trouve beaucoup de réponses, mais celle qui pose des questions à l'intime de la personne et l'incite à chercher une réponse.

Éduquer à la recherche suppose de :

- Développer la capacité de se poser des questions, et pas seulement d'apprendre ;
- Développer la capacité critique et transformatrice, et pas seulement l'intégration au système
- Développer l'ouverture au Mystère, découvrir le sens « sacramental » de la vie et du monde, au lieu de proposer seulement une découverte scientifique qui soit opaque à la réalité.

C'est un aspect qui touche particulièrement la méthodologie employée dans les divers domaines scolaires : on développe les facultés d'observation, d'imagination, de jugement et de prévision ; on préfère les activités dirigées vers l'investigation et l'expression personnelle, à l'enseignement magistral ; on adopte une stratégie qui accoutume à la réflexion, au recueillement, à la méditation et à l'étude, qui facilite l'accès à l'intériorité et au respect du mystère des êtres, qui suscite l'instinct du sacré...

L'attention aux « chaînons manquants »

Il est de plus en plus fréquent que des objectifs déterminés d'un projet éducatif évangéliste ne puissent pas être atteints parce que s'est rompu la continuité du processus. Nous parlons maintenant des « chaînons manquants » dans le contexte de la culture actuelle ; la pédagogie des seuils doit en tenir compte pour y porter remède. Nous pensons ici plus spécialement à *la dimension religieuse de la personne* :

Le développement de la dimension religieuse est l'objectif caractéristique de la pédagogie des seuils. La personnalité religieuse, comprise dans son sens large, est le substrat sur lequel peut se développer l'identité chrétienne ou d'autres options de foi.

Le processus d'initiation réalisé par l'école chrétienne contribue à modeler la personnalité religieuse de l'enfant. Il le fait quand :

- il suscite des attitudes en harmonie avec le religieux, favorise la valorisation positive des manifestations religieuses.
- cultive la capacité de l'expérience religieuse, ce qui permettra à l'enfant d'entrer en communication avec le mystère : intériorité, symbolisme, expression d'expériences profondes...
- stimule la responsabilité face à la transformation et à l'amélioration du monde, et fait un lien entre cette responsabilité et le sentiment religieux.

Actuellement, et plus spécialement dans les sociétés au consumérisme plus développé, on constate fréquemment que la dimension religieuse de la personne est un « chaînon manquant » à la chaîne de l'initiation à la foi, sans lequel il n'est pas possible d'édifier une identité chrétienne. L'immédiat, le superficiel, l'accessible, les solutions préfabriquées, le consumérisme facile, la déviation vers le magique ou les succédanés du Mystère... tendent à occuper l'attention des jeunes, sans qu'il y ait place pour l'ouverture à la transcendance.

Le projet éducatif de l'école lasallienne devra programmer la culture de cette dimension religioso-humaine, comme quelque chose de préalable et de simultané à l'éducation de la foi. La pédagogie du seuil indique comment le faire.

b) Deuxième cercle : le dialogue foi — culture

Deux tâches, également importantes, s'imposent à ce niveau :

1°. Évangélisation de la culture

La première se réfère à la transmission de la culture, une culture ouverte aux dimensions spirituelles et religieuses, aux perspectives chrétiennes et évangéliques.

La culture ne consiste pas en une « accumulation de savoirs ». L'école chrétienne fournit les clés du discernement humain et chrétien pour que le « savoir », face aux « détresses » et aux « valeurs » acquière sens et signification et se transforme en culture, capable de structurer la manière de penser de la personne. C'est une tâche délicate et discrète, mais irremplaçable, qu'il faut concrétiser en chaque contenu : il faudra analyser chacune des matières propo-

sées, sans en présupposer trop facilement l'innocence ou la neutralité, ainsi que leur méthodologie. Par exemple, en face d'un même mécanisme arithmétique, on peut poser le problème d'une manière qui suscite immédiatement le désir d'avoir davantage, au-delà de la solidarité avec le prochain. Au contraire, on peut favoriser une sensibilisation face aux difficultés que rencontrent ceux qui ont moins.

2°. Inculturation de la foi

La deuxième tâche est la proposition du sens chrétien du monde, de l'homme et de l'histoire, l'exposé des clés chrétiennes d'interprétation des expériences vitales des élèves, l'annonce du Message du Salut. C'est le propre, quoi que non exclusivement, de l'Enseignement Religieux: assurer l'inculturation de la foi. Cela exige une grande sensibilité aux défis que la culture lance à la foi, une disposition à ne pas s'évader des problèmes qui sont posés aujourd'hui à l'homme à partir de la science, de la civilisation...

L'enseignement religieux, à l'intérieur du processus éducatif évangéliste, se met en relation avec les deux autres cercles et assume certaines fonctions qui leur sont propres, la continuité étant plus normale que les ruptures en ce qui concerne le processus de l'éducation de la foi. C'est ainsi que la pédagogie du seuil assume la capacité d'interroger, d'attirer l'attention sur les questions les plus transcendantes de la vie humaine, du sens ultime de l'histoire et du monde. Elle fournit une échelle de valeurs à partir de l'Évangile, effectue une critique de la société actuelle, en même temps qu'elle propose des voies d'espérance en vue de la changer. D'autre part, en annonçant explicitement Jésus et son message, elle se situe exactement de l'autre côté du seuil, pour faciliter l'entrée à ceux qui, ayant parcouru le chemin préalable, désirent franchir le pas. Elle agit de cette manière comme lien entre le premier et le troisième cercles.

Elle peut aussi parfois assumer les fonctions caractéristiques de la catéchèse, surtout dans la mesure où prédominent les élèves croyants, en les encourageant à vivre le message chrétien, en leur proposant des moments de prière et de célébration, des journées de réflexion et de rencontre chrétienne. Ainsi, s'éveille le désir d'une catéchisation complète, qui peut s'obtenir dans les groupes d'approfondissement de la foi.

c) Troisième cercle : la catéchèse explicite

C'est la proposition ouverte de la foi chrétienne et de son approfondissement, jusqu'à arriver à la pleine incorporation à la communauté ecclésiale.

L'École Lasallienne réalise cette proposition à divers niveaux en fonction de ses structures : en premier lieu, par le témoignage de la foi des éducateurs chrétiens ; en classe, par des moments religieux, tels que la prière ou la réflexion du matin, par des propositions de libre participation, telles que les rencontres chrétiennes ou les célébrations religieuses...

Dans la mesure où l'ambiance religieuse des élèves le permet, et en conciliant toujours la proposition avec la liberté du destinataire, l'école lasallienne doit prévoir dans son projet une initiation adéquate à la prière et à la célébration de la foi, à travers tout le curriculum scolaire. Elle soignera tout spécialement la catéchèse et la célébration de l'Eucharistie et de la Pénitence, en raison de l'importance qu'elles ont dans la formation de l'identité chrétienne, dans l'insertion à la Communauté ecclésiale et dans le processus de conversion personnelle.

Les groupes d'approfondissement de la foi

Le noyau de ce troisième cercle se trouve *dans le groupe d'approfondissement de la foi (ou groupe catéchuménal)*, où se développe un processus systématique d'initiation chrétienne, et où convergent ou prennent consistance tous les autres éléments catéchétiques cités antérieurement. Les groupes apportent cette expérience communautaire de foi nécessaire pour comprendre ce qu'est l'Église et pour opter pour elle. La participation à ces groupes est *totale et libre* : ils font cependant partie du processus prévu dans le projet éducatif, comme offre de la communauté chrétienne de l'établissement, et fonctionnent en coordination avec le reste du processus.

On en facilite le fonctionnement par des horaires appropriés : hors du temps scolaire, mais en évitant, dans la mesure du possible, qu'ils empiètent sur d'autres activités sportives ou culturelles.

Les animateurs de ces groupes font partie intégrante des éducateurs, comme participant à un projet global d'éducation chrétienne. Les groupes permettent un accompagnement plus proche des jeunes, et plus durable, le processus se prolongeant au-delà du

temps de présence des élèves au collège, en lien avec d'autres structures ecclésiales qui facilitent la vie et l'engagement de la foi : les communautés paroissiales, pour la plupart ; pour certains, les communautés de consacrés, mouvements et sociétés de type apostolique, la communauté chrétienne de l'établissement, etc.

Les adultes de la communauté éducative (professeurs, parents d'élèves...) sont également destinataires de ces « *groupes d'approfondissement de la foi* » ou « *groupes catéchuménaux* » et souvent ils doivent l'être en priorité, puisqu'ils doivent constituer la communauté chrétienne adulte qui sert de référence immédiate à l'initiation des enfants et des jeunes.

Les groupes scolaires bénéficient du contexte que leur apporte tout le projet éducatif ; la formation de l'identité chrétienne et l'initiation à la communauté acquièrent dans le cadre séculaire de l'école une référence importante pour la manière de vivre par la suite : vivre l'identité chrétienne dans le monde et vivre la communauté chrétienne comme ferment dans le monde adulte. C'est là le sens de l'Incarnation. D'autre part, les signes des temps, perçus par une communauté éducative qui leur est attentive, projetés dans les choix du projet éducatif auxquels nous avons fait allusion, doivent forcément être présents dans l'orientation des groupes et dans les étapes du processus catéchuménal.

Dans les groupes chrétiens, la préoccupation de l'école arrive à son plus haut degré avec l'obtention d'une personne juste — homme, femme — et pas seulement d'une personne libre ; une personne qui assume le service et la solidarité avec ses semblables ; valeurs bien plus importantes que la maîtrise des biens matériels ou le bien-être individuel ; et tout cela comme résultat de l'identification avec le projet de Jésus et la foi en l'Évangile.

Dans leurs processus d'initiation à la foi, les groupes chrétiens devront donc souligner, cette composante essentielle : l'éducation à l'engagement social, en le découvrant comme une exigence du Royaume de Dieu.

Une tension féconde

Cette vision du projet éducatif évangéliste en trois cercles concentriques, loin de séparer les objectifs éducatifs ou de constituer des compartiments étanches dans le processus, permet d'en souligner la continuité : des buts déterminés que nous pourrions

considérer comme plus élevés – l'approfondissement de la foi – nous nous rendons compte que le chemin pour y arriver commence par le premier cercle – la pédagogie du seuil. Par exemple :

– L'initiation à la prière inclut et promeut l'éducation à l'intériorité, à la capacité de contemplation, à la valorisation du silence, à l'attitude d'écoute, à la reconnaissance de l'altérité de l'interlocuteur, ... tout cela faisant partie des bases fondamentales de la personnalité humaine. Et cela peut se faire à l'école dès les niveaux les plus élémentaires.

– L'initiation à la Parole de Dieu comme source de la foi, comprend la découverte de la parole comme véhicule de la culture et de l'expérience, et du langage religieux comme approche analogique de l'expression des expériences humaines les plus profondes, et l'initiation au sens du symbole littéraire...

– L'initiation à l'engagement comprend la lecture critique de la réalité, l'éducation à la justice, l'introduction du volontariat...

D'un autre côté, quand nous envisageons tout le processus éducatif à la lumière des grands buts de l'évangélisation que nous propose le troisième cercle, nous nous rendons compte que ces buts ne sont pas qu'un « point final », mais qu'ils se présentent tout au long du processus, dans la mesure où celui-ci garde sa direction, indépendamment du terme. Chaque étape de la maturation humaine est considérée, dans ce processus, comme un *temps de grâce*, un *temps de salut*, un lieu de révélation de Dieu et de présence du Royaume, qui, en tant que tel, a valeur par lui-même, et à son tour réclame la plénitude de la grâce et du salut.

– La révélation de Dieu réalisée en Jésus se présente en catéchèse comme le chapitre final de cette révélation plus large faite à travers des *semences de la Parole* (Vatican II, *Ad Gentes* 11,15), qui se trouvent en toutes cultures et en tous les peuples. En semant chez le jeune l'inquiétude de la recherche de la vérité et l'ouverture au mystère des êtres, nous le préparons à la rencontre de Dieu dans la foi. Ne rencontre Dieu que celui qui le cherche, et pour arriver au seuil de la foi il faut auparavant s'être posé des questions sur Dieu. La *pédagogie des seuils* dans un projet éducatif évangélisateur assure la stimulation des consciences en posant chaque fois qu'il se peut, la question qui se réfère directement à Dieu, au Christ, à l'Évangile. Et même avant ces questions,

la stimulation débutera par d'autres questions se rapportant aux pourquoi de la vie, questions qui doivent jalonner la voie propre de *la pédagogie des seuils*. Il faut donc éviter que les questions des « comment », matières des diverses disciplines scolaires, absorbent l'attention de l'école.

— La Parole de Dieu contenue dans la Bible et présentée en catéchèse n'est que l'expression positive de ce dialogue beaucoup plus vaste que Dieu réalise avec l'humanité au travers différents signes, dialogue qu'un projet éducatif évangéliste s'efforce de rendre manifeste dès le début. La lecture quotidienne des événements historiques de la vie ordinaire, celle qui se fait (ou devrait se faire) dans la *réflexion du matin*, doit se faire de manière sacramentelle, en habituant à découvrir son sens profond, celui par lequel l'Esprit nous parle.

— La participation à l'histoire de l'Église n'est que le sommet de la participation à l'Histoire du Salut qui commence avec le premier couple humain et s'actualise en chaque personne. Et l'intégration à la communauté chrétienne n'est pas l'incorporation à un groupe fermé, en opposition à d'autres, mais le sommet et le signe d'un processus d'intégration au Peuple de Dieu, de caractère universel. Cette intégration s'effectue quand on éduque les jeunes à la fraternité et à la solidarité.

L'éducateur chrétien vit donc dans cette tension féconde entre ces deux pôles : d'un côté, la conviction que l'évangélisation se réalise en chaque moment du processus éducatif, la satisfaction qui en résulte de savoir qu'il accomplit son ministère apostolique en tous ces moments, quels qu'ils soient, pour très « simplement » humains qu'ils paraissent. D'un autre côté, le désir d'atteindre les plus hauts degrés de l'évangélisation et à la faciliter pour ces jeunes qui sont disposés à la recevoir, sachant que c'est une exigence propre du processus éducatif que d'atteindre la plus grande perfection et réalisation possible en chaque personne. En tant que Médiateur entre le Message du Salut et les jeunes, l'éducateur chrétien sent l'urgence de communiquer le don qu'il a reçu.

Pour la réflexion et le partage.

1. En partant de la connaissance que chacun a de ses propres élèves, nous pourrions faire une analyse de leurs *valeurs* :

- Ce que vivent les enfants avec le plus d'intensité ;
- Ce que, de fait, ils expérimentent dans notre école ;
- Ceux qui, à notre jugement, sont les plus délaissés, bien qu'ils correspondent parfaitement à notre projet éducatif.

2. Existe-t-il dans notre école une programmation explicite à la formation des valeurs, par niveaux ? Sont-elles incorporées dans nos projets d'enseignement ? Sont-elles sujets de dialogue et de réflexion partagés entre nous, autant ou plus que les résultats scolaires ?

3. Quels moyens prenons-nous dans notre école pour faire de nos élèves des hommes et des femmes « qui cherchent » : conscience critique, capacité de s'interroger, de lire la réalité, de la transformer pour susciter intériorité et admiration face au mystère... ? Profitons-nous pour cela de « la réflexion du matin » ?

4. Comment notre école facilite-t-elle aux jeunes la possibilité de faire leur propre synthèse personnelle entre foi et culture ? La culture « profane » que nous leur livrons, sans qu'il soit nécessaire de la « baptiser », est-elle une culture ouverte aux dimensions spirituelles et religieuses, suscite-t-elle les valeurs évangéliques ?

L'enseignement religieux est-il ouvert aux problèmes et aux défis que lance la culture actuelle et les inclut-il dans son programme ?

5. Quelle importance donnons-nous, et comment favorisons-nous dans le cadre scolaire les actions ayant pour but d'interpeller, d'approfondir ou de célébrer la foi : rencontres chrétiennes, prière et célébrations, groupes chrétiens.... ?

3^e Partie

Le partage de la mission lasallienne

« Partager » c'est un chemin, une voie, puisque c'est un processus dans lequel les personnes se transforment et se rapprochent.

Et « partager la mission » est la voie par laquelle se construit « *l'Association Lasallienne pour l'Éducation des Pauvres* ». C'est un *processus de communion pour la mission*, dans lequel tous les éducateurs lasalliens sont invités à participer, chacun selon son identité particulière.

1. Réunis dans la tâche éducative

Prenons pour point de départ la réalité que nous sommes en train de vivre dans notre établissement.

La tâche éducative qui nous a réunis comprend des personnes très différentes : les uns sont professeurs, d'autres sont éducateurs de diverses manières : orienteurs, animateurs de groupes, entraîneurs, moniteurs d'activités diverses... D'autres rendent possible l'organisation et la gestion de l'établissement : conciergerie, caisse, secrétariat, propreté, cuisine... Peut-être y a-t-il encore quelques Frères, d'autres sont laïcs, croyants chrétiens, peut-être même croyants d'autres religions...

Une fois réunis, que faisons-nous ? que partageons-nous ? La tâche ? : cela conduit à la constitution *d'équipes de travail*, en vue de l'organisation, de la coordination, de l'efficacité...

On a organisé une rencontre. Pourquoi ? Uniquement pour mettre en commun nos possibilités respectives ?

La rencontre entre les personnes est le seuil de la mission partagée. En deçà de ce seuil, nous mettons en commun nos diverses compétences. Et nous traversons ce seuil quand nous commençons à mettre en commun nos personnes. C'est alors qu'on peut parler de « mission partagée » : nous avons passé le seuil.

À partir de ce moment-là :

— non seulement nous nous trouvons matériellement dans le même lieu de travail, mais nous partageons nos identités ;

- non seulement nous réalisons des tâches complémentaires, mais nous les faisons en attitude de communion avec les autres ;
- non seulement nous nous organisons en équipes de travail pour être efficaces, mais nous nous rendons solidaires les uns des autres.

Mais ces changements d'attitude ne se font pas en un jour, ils sont le fruit d'un processus qui prend habituellement beaucoup de temps.

La « mission partagée » est un processus de communion. Au fur et à mesure qu'elles entrent dans le processus, les personnes apprennent à partager ce qu'elles sont, et pas seulement ce qu'elles font. Au centre se trouve la personne, et non pas la tâche à accomplir.

Le processus consiste à « créer des liens » (laissons-nous « apprivoiser » les uns les autres), ce qui exige temps, patience, comme le dit le Renard au Petit Prince dans l'ouvrage de Saint Exupéry :

« Que faut-il faire ? dit le Petit Prince — Il faut être très patient, répondit le renard. Tu t'assoiras d'abord un peu loin de moi, comme ça, dans l'herbe. Je te regarderai du coin de l'œil, et tu ne diras rien. Le langage est source de malentendus. Mais, chaque jour, tu pourras t'asseoir un peu plus près... »

- Ce sont les liens qui produisent la valorisation personnelle : se supporter, se respecter, s'accepter, s'estimer...
- Ce sont les liens qui favorisent l'intégration entre les personnes : interdépendance, collaboration, communication, complémentarité...
- Ce sont les liens qui engendrent la coresponsabilité, qui est la capacité de se sentir solidaire des autres, lors de la réalisation du projet commun.

Le fruit immédiat de tout ce processus est que la communauté éducative devient, peu à peu, un lieu d'amitié, de dialogue, de communication, d'intégration.

2. Frères et laïcs partagent la même mission

Regardons maintenant cette même réalité d'un autre point de vue, complémentaire du précédent. Prenons l'éducation lasallienne

comme une mission ecclésiale que nous partageons avec des laïcs. Jusqu'à il y a très peu de temps, les laïcs *aidaient* les Frères en ce qu'on pensait être leur mission. Il n'est pas facile de changer une manière de penser et d'agir qui s'est prolongée pendant des siècles dans l'Église, l'action dominante de quelques-uns, face à la passivité de la majorité, le paternalisme de l'état sacerdotal et religieux face à la soi-disant minorité infantile permanente de l'état séculier...

Mais le processus de la mission partagée engendre une série de découvertes, surtout de la part des laïcs chrétiens :

— Qu'ils ne remplissent pas — simplement — une tâche éducative, mais qu'ils *participent à une mission d'Église*.

— Que cette mission n'est pas seulement « d'emprunt », étant simplement un appui pour ceux qui réalisent la vraie mission, mais qu'ils sont *protagonistes*, et par conséquent, *responsables* pour que la mission remplisse ses objectifs.

— Que dans cette mission ils ne suppléent ou ne remplacent personne ; il ne remplissent pas un poste qui devrait être occupé par quelqu'un d'autre, ils n'ont pas, par conséquent, à assumer la responsabilité d'un autre. *Chacun participe, avec sa propre identité*, avec toutes ses potentialités et également ses conditionnements et ses limitations : certains à partir du célibat consacré, d'autres à partir de leur expérience familiale et des réalités sociales...

Et les Frères également ont fait des découvertes en ce domaine :

— Qu'ils ne se réservent pas les tâches consacrées à la mission. Que ce que l'on attend d'eux ne consiste pas tellement en tâches spéciales, mais dans le signe que leur vie doit donner dans les tâches qu'ils partagent :

le signe de la fraternité et leur expérience de la communion ;

le signe d'une vie consacrée à la recherche de Dieu et de sa volonté ;

le signe de la gratuité dans le don total de leur vie, qui rappelle la gratuité avec laquelle Dieu se donne aux hommes.

— Que ce qu'ils ont reçu auparavant : motivation et formation, est un don qu'ils ne peuvent pas garder pour eux-mêmes, mais qu'ils

doivent partager avec leurs compagnons laïcs. Les Frères donnent une grande valeur à la mission parce qu'ils ont découvert le sens profond de la tâche éducative avec les enfants, spécialement les pauvres : c'est ce qu'ils doivent partager avec les compagnons séculiers pour qu'ils le découvrent eux aussi.

— Que le charisme lasallien de l'éducation chrétienne, qu'ils croyaient posséder exclusivement, est un don que l'Esprit-Saint a donné à l'Église, pas uniquement aux Frères, et que ce charisme aujourd'hui se rencontre également chez d'autres éducateurs laïcs.

Et aussi bien les uns que les autres, ils découvrent le plus difficile, le plus nouveau : que dans cette mission ils ne sont pas — ils ne devraient pas être ! — chacun de son côté, mais se complétant mutuellement, solidaires les uns des autres.

3. La mission que nous partageons

Quand nous nous sommes découverts les uns les autres en tant que personnes, et pas seulement comme éléments d'une équipe de travail, c'est alors que nous sommes préparés à comprendre pourquoi nous parlons de « mission » et pas seulement de « tâches », bien qu'il s'agisse d'une tâche éducative.

— Découvrir la mission derrière la tâche éducative signifie que, au-delà des programmes à développer, nous rencontrons *la personne de chaque élève* et que nous la situons au centre de notre préoccupation d'éducateurs. Toute la personne, et pas seulement sa facette intellectuelle ou ses compétences.

— Ma tâche comme éducateur commence, non pas dans le programme de la spécialité que j'enseigne, mais par la personne, avec tous ses besoins, dans sa situation humaine.

— ...Ce qui signifie que je dois me découvrir comme *médiateur* dans ce processus de maturation qui est bien au-delà de mes programmes et qui, en même temps, nécessite mon implication en tant que personne.

Pour se sentir *médiateur*, il faut avoir un peu d'humilité ; je dois m'abaisser de mon échelon « d'acteur principal » pour accepter une place secondaire. Je dois laisser le poste de « maître » (celui qui est le plus important, parce qu'il sait) pour être simplement « *ministre* » (celui qui est moins important, parce qu'il sert).

Je dois pouvoir me dire : « Je ne sais pas d'avance ce dont mon élève a besoin ; je dois me le demander tous les jours et chercher la réponse adéquate, sans le savoir par anticipation ».

Il n'est pas nécessaire d'avoir la foi pour entrer dans ce processus de mission partagée. Mais celui qui a reçu le don de la foi peut découvrir la mission partagée avec une autre profondeur :

- il découvrira que notre projet éducatif est , en réalité, un projet d'évangélisation ;
- il découvrira que ce projet ne sera garanti que s'il est mû par une communauté de foi ; c'est pourquoi il se sentira stimulé à partager sa foi avec les autres éducateurs croyants, et à former une communauté qui serve de référence au processus éducatif ;
- et il se découvrira lui-même comme envoyé, médiateur de Dieu dans la maturation de ses élèves, et découvrira l'appel de Dieu dans les besoins de ses élèves.

Quand nous vivons cette dimension à partir de la foi, nous pouvons parler de « *conscience ministérielle* », nous sentir « *instrument* » de l'Œuvre de Dieu, travailler comme « *représentant* », « *ambassadeur* », « *ministre de Dieu* », utilisant l'expression de saint Paul : « *Nous nous contentons de collaborer avec Dieu* » ; c'est Lui qui « *donne l'accroissement* » à ce que nous plantons et arrosions (1Cor 3, 5-9). Jean-Baptiste de La Salle prend ces expressions à saint Paul et les utilise pour donner un nom à notre expérience d'éducateurs chrétiens.

La conscience d'être médiateur me conduit à découvrir le besoin de la communauté. La communauté comme groupe de personnes qui cherchent ensemble et s'aident à donner la meilleure réponse possible aux besoins des jeunes, et la communauté comme référence de ce processus éducatif dans lequel nous initiions le jeune à une vie communautaire.

4. Nous partageons la mission à partir d'un charisme (un esprit)

Le processus de mission partagée qui donne lieu à l'Association Lasallienne a un axe sur lequel tourne tout le processus. Dit d'une autre manière, il a un esprit qui anime tout le processus : c'est le *charisme lasallien*.

Nous disions que le processus consiste à « créer des liens » entre les personnes, pour promouvoir la communion entre tous ceux qui participent à la mission lasallienne. La communion est la relation qui se produit entre personnes ayant un *esprit commun*. Le processus de communion promeut la *participation au charisme commun lasallien*. Autrement dit, il engendre une relation à partir de l'esprit propre au charisme lasallien.

Le charisme lasallien est le don de l'Esprit qui nous a permis de découvrir, de valoriser et de donner une réponse appropriée à l'éducation chrétienne des pauvres. C'est l'*orientation* qui imprègne tout le processus et qui implique un style, une sensibilité spéciale face à des besoins déterminés, des préférences dans le choix des destinataires, des critères pour la recherche des réponses et une manière de valoriser la mission.

Et le charisme est ce qui a donné naissance à la *spiritualité* lasallienne, l'expression du sens profond de ce que nous vivons. Et au plus profond : notre relation avec Dieu. C'est pourquoi la spiritualité est aussi une manière de nous mettre en rapport avec Dieu, partant de notre expérience vitale, l'expérience de notre labeur éducatif, de notre relation humaine, de notre perception de l'histoire et de la réalité sociale... La spiritualité lasallienne nous permet de découvrir et de vivre la tâche éducative comme lieu privilégié de la relation de l'éducateur à Dieu.

5. Le charisme lasallien nous renvoie au Fondateur lui-même

Nous faisons référence à Jean-Baptiste de La Salle comme notre Fondateur. Le considérer comme « Fondateur » revient à admettre qu'il *possède un charisme* qui lui permet *de découvrir, de discerner, et de valoriser* des aspects de la réalité qu'il nous revient de vivre nous-mêmes. C'est justement de ce charisme que nous venons de parler.

De La Salle n'est pas seulement Fondateur parce qu'il a « inventé » une structure qui s'appelle « Institut des Frères des Écoles Chrétiennes ». S'il en était ainsi, les Frères seuls pourraient le revendiquer comme Fondateur ; et cependant, aujourd'hui beaucoup de personnes en plus des Frères considèrent de La Salle, en toute justice, comme leur Fondateur. Clarifions ce problème :

La Règle actuelle des Frères dit :

« *Saisi par la situation d'abandon des 'enfants des artisans et des pauvres', Jean-Baptiste de La Salle a découvert dans la foi, la mission de son Institut, comme réponse concrète à sa contemplation du dessein de salut de Dieu* » (R 11).

— Première chose que nous pouvons noter : entre sa propre expérience de foi et l'appel qu'il ressent pour une réponse cohérente, il y a un rapport constant.

— Deuxièmement, le centre de gravité ne se trouve pas dans l'Institut, mais *dans la mission*. Celle-ci est antérieure à l'Institut, dans tout son sens.

Que signifie cette « découverte de la mission » que fait saint Jean-Baptiste de La Salle ?

— Il est attentif à une réalité extérieure : « *la situation d'abandon...* »

— À partir d'une attitude intérieure : « *sa contemplation du dessein de salut de Dieu* »

— Conséquence : Jean-Baptiste est « *saisi* » par cette réalité, il la « *découvre* » comme un appel de Dieu et « *y répond* »... C'est l'action de l'Esprit en Jean-Baptiste, à travers le charisme qu'Il lui accorde.

C'est-à-dire que son charisme de Fondateur lui permet de découvrir l'éducation chrétienne des enfants, surtout des pauvres, *comme lieu privilégié de présence et de croissance du Royaume*.

En conséquence, et grâce aussi à son charisme de Fondateur, il souligne l'importance de consacrer sa vie à ce travail *comme un ministère de grande importance pour l'Église*.

Et finalement, son charisme de Fondateur le conduit également à chercher une réponse concrète : des *chemins* possibles pour se consacrer à cette mission. Il en voit deux. D'abord des «*Frères* », célibataires consacrés en communauté pour la mission. Puis, également «*des Maîtres des petites Écoles Rurales* », laïcs qui travaillent pratiquement isolés.

Comme nous le voyons, le troisième pas — sa réponse concrète — tire sa consistance des deux premiers et ne peut pas s'en séparer.

Mais le troisième pas, celui du *chemin de la réponse*, aujourd'hui a pris de l'ampleur : nous nous trouvons dans une nouvelle situation, inimaginable au temps de La Salle, qui est la collaboration entre Frères et autres religieux et religieuses, laïcs, prêtres, mais également croyants d'autres religions. Et nous devons recourir de nouveau aux deux premiers pas pour lesquels de La Salle nous a éclairés. Pour cela, nous tous qui sommes maintenant en ce nouveau « chemin de réponse », nous pouvons tous appeler de La Salle « *Fondateur* », parce que son charisme nous rejoint, comme le reconnaît la Règle actuelle : « *L'Esprit de Dieu a donné dans l'Église, en la personne de saint Jean-Baptiste de La Salle, un charisme qui anime aujourd'hui encore les Frères et de nombreux éducateurs.* » (Règle 20).

Grâce à ce charisme qui agit en nous, nous pouvons trouver de nouveaux chemins. Et c'est pourquoi la Règle des Frères affirme encore, en son dernier numéro :

« *Aujourd'hui, comme alors, il lance un appel qui n'est pas seulement celui d'un initiateur, mais celui d'un Fondateur qui continue à inspirer et à soutenir.* » (Règles 149).

Pour la réflexion et le partage

1. Dans la partie 2, on parle de diverses découvertes qu'aussi bien les laïcs que les Frères font dans le processus de la mission partagée. Que chacun parle de sa propre expérience : ses découvertes dans ce domaine, et aussi ses espérances et ses désirs.
2. Dresser une liste de choses qui devraient changer ou s'améliorer dans notre école pour que le processus de la mission partagée puisse avancer.
3. Comment lancer l'expérience de communion entre les éducateurs lasalliens, entre Frères et Laïcs, dans la réalité concrète de notre école, de notre District ? Quels liens devrions-nous promouvoir, à partir de ce qui a déjà été obtenu ?
4. Quels aspects du charisme lasallien avons-nous expérimentés plus à fond dans notre vie d'éducateurs ? Quels aspects devrions-nous le plus approfondir ? Que faisons-nous pour nous former et mieux connaître le charisme lasallien ?

Tout au long de l'itinéraire de l'éducateur, le besoin de la communauté se fait sentir avec toujours plus de force. Et le chemin que doit parcourir un projet éducatif qui se présente comme voulant être un projet évangélisateur porte exactement le même nom : communauté.

La communauté est à la fois le but de notre projet et le chemin que nous devons suivre pour y parvenir. La communauté représente le *contenu* et la *méthode* de notre projet éducatif. Elle est également le sujet de ce projet.

Tout cela devrait être certain dans n'importe quelle école, mais cela acquiert un *caractère prophétique* dans l'école lasallienne. C'est probablement le caractère le plus important de la réponse charismatique lasallienne au besoin d'éducation des pauvres. Cet apport, loin de perdre sa valeur avec le temps, s'affermi chaque fois davantage, car il correspond au défi que posent les pauvres à l'éducation actuelle : que tout se construise autour de la communauté, favorisant la relation de solidarité entre les personnes. Ce n'est que dans cette ambiance que les pauvres peuvent croître et s'exprimer.

1. La communauté éducative : vivre pour transmettre

La communauté en tant que style de vie est la proposition que l'école chrétienne vise comme but, essayant ainsi de s'organiser à l'intérieur. Cependant, *le processus vers la communauté* ne peut s'inciter *qu'à partir d'une communauté*. Si nous parlons de l'école comme communauté, en son sens large, c'est seulement dans la mesure où existe la communauté éducative, dans son sens restreint.

Nous ne parlons pas seulement du groupe de professeurs ou d'enseignants, bien que traditionnellement ils soient, avec l'équipe de direction, les seuls qui interviennent dans la vie scolaire. Il n'en est pas ainsi dans la majorité des cas. Les besoins de l'éducation

dans la société d'aujourd'hui sont devenus tellement complexes qu'ils exigent la collaboration d'une multitude d'éducateurs qui agissent tous dans la même direction, bien que sous différents angles : les professeurs des différentes spécialités, les collaborateurs d'activités culturelles ou sportives, les animateurs de groupes chrétiens, « liaisons » avec des institutions sociales et ecclésiastiques, etc.

Cette diversité d'éducateurs devra donner lieu à des structures adéquates de relation et de rencontre, qui aillent bien au-delà du modèle « équipe » en faveur de la communauté.

– Une *équipe* est un groupe de personnes dont la finalité est de réaliser une action commune. L'équipe se réunit pour faire un travail ensemble.

– La *communauté*, indépendamment du fait qu'elle réalise ou non une action commune, s'occupe surtout des personnes qui la composent.

Il n'y a certes pas opposition entre équipe et communauté, mais il n'est pas nécessaire qu'elles coïncident

– Dans l'*équipe*, ce qui intéresse, ce sont les *fonctions* que chaque membre remplit ; l'équipe essaye de coordonner ces fonctions pour obtenir les meilleurs résultats dans le travail commun. Le « vivre ensemble » de l'équipe se termine avec le « faire ensemble ».

– La *communauté* unit les personnes de l'intérieur, dans leur intériorité et pas seulement dans leurs fonctions. On obtient ainsi des sentiments communs, et une tendance à se réaliser dans une intercommunion personnelle. Il s'agit d'un « être ensemble » qui conduit à « se réaliser ensemble », en solidarité les uns avec les autres. La relation interpersonnelle est médiatrice de cette croissance de « l'être ». C'est ici que la communauté matrimoniale, la communauté familiale, acquièrent tout leur sens... ainsi que beaucoup d'autres communautés, politiques, religieuses...

Cette différence une fois établie, il faut répondre à la question : équipe ou communauté ? Comment cataloguer ce groupe d'éducateurs ? La réponse doit être : *équipe et communauté*.

Certes, le fonctionnement de l'institution scolaire exige une *équipe éducative* qui se répartisse les tâches, et que le Directeur doit

coordonner. Mais le projet éducatif sera vivant et pourra contribuer à la gestation de la personnalité des éduqués s'il est élaboré, vivifié et soutenu par une *communauté de personnes* qui ont accepté et décidé, non seulement de l'élaborer et de le formuler, mais également de le vivre ensemble et de le soutenir ensemble pour le faire vivre. Tous les membres de la communauté éducative se convertissent en auteurs d'un projet.

Il ne s'agit donc pas d'une « association » uniquement « fonctionnelle », une organisation pour que les activités éducatives fonctionnent bien. Il faut arriver à une authentique communauté dans laquelle la personne de l'éducateur croisse, se réalise, se trouve à son aise. Et c'est une condition de base pour que la finalité ultime de l'école, centrée sur l'éduqué, puisse se réaliser.

2. Comment arriver à la communauté

À partir de la connaissance de l'identité personnelle de chaque éducateur, à partir de l'expérience du pluralisme et de la diversité actuelle : dans les engagements, dans les méthodes, dans les manières de faire, dans les intérêts, dans les niveaux de foi... Comment pouvons-nous avancer dans le *processus de communion*, à la formation de la communauté éducative ?

Naturellement, il ne suffit pas d'être ensemble. Il faut nécessairement un processus intégrateur, où l'élément « moteur » est la *volonté de se solidariser*, et cet élément ne peut pas être considéré comme acquis.

Trois dynamismes, inter dépendants, bien sûr, devront s'introduire dans la vie de la communauté éducative pour que la communauté croisse et mûrisse :

– *La valorisation personnelle* : elle se construit « à partir du bas », à partir de la reconnaissance des limitations humaines. C'est ainsi que nous pourrions parler des différents niveaux de « valorisation » qui vont s'incorporer au processus : se supporter, se respecter, s'accepter, estimer les identités différentes, aider chacun à s'exprimer et à œuvrer selon ses qualités...

– *La communion des personnes* : pour mener à bien un projet commun, il ne suffit pas de la valorisation personnelle ; il faut que les personnes soient disposées à se laisser modeler par les autres,

à promouvoir la communication, à établir des relations constructives...

- *La coresponsabilité* : c'est une conséquence de la communion entre les personnes et de la conscience d'être en train de réaliser la même mission. Le projet se doit d'être l'œuvre de tous, mais, pour cela, chacun doit se sentir protagoniste, interpellé par les besoins qui se présentent, responsable des objectifs prévus, solidaire des décisions de la communauté.

Quelles conséquences ont ces dynamismes pour la communauté éducative ? (et ici, la plus grande responsabilité revient au directeur et aux coordinateurs) :

– Elle doit se constituer comme *lieu d'amitié et de valorisation mutuelle* ; elle doit programmer des moments de rencontre et de célébration et de fête.

– Elle devra donner beaucoup d'importance à *la communication* à l'intérieur du groupe, et ceci d'autant plus qu'il est grand. Beaucoup d'autres déficiences dans les relations et le fonctionnement ont ici leurs racines. Il faudra rechercher les voies souples et efficaces qui facilitent la communication : entre la direction et l'ensemble des professeurs, entre les éducateurs et entre ceux-ci et les autres groupes de la communauté scolaire.

– Il faut développer *le dialogue* dans le groupe ; que tous puissent s'exprimer ; il faut stimuler la participation de tous, l'écoute mutuelle. La prise de décision doit se faire, dans la mesure du possible, par consensus ou accord, et non pas par vote. Pour cela, il faut passer de la discussion au partage : discuter, c'est exprimer ses idées pour les défendre, tandis que partager c'est proposer ses idées pour les enrichir des idées d'autrui ; seul le dialogue partagé rend le progrès possible.

– L'intégration doit arriver à bonne fin, non pas par la réduction des différences entre les membres du groupe, mais selon leur *complémentarité*. Il est fréquent, surtout dans les groupes réduits, que beaucoup d'initiatives échouent par peur de se distinguer, de se faire montrer du doigt Il faut tenir compte que le niveau de décision tend, dans ce cas, à se faire par le bas, ou selon la commodité, et non pas en fonction de la plus grande exigence.

À l'horizon de toutes les décisions de la communauté éducative,

il faudra toujours penser ce qui a motivé notre association : les besoins éducatifs de nos élèves. Ce n'est qu'en y revenant, en se laissant interroger par ces besoins, que nous pourrions dynamiser la communauté.

3. La communauté de foi dans la communauté éducative

La mission de l'école lasallienne est une mission évangélisatrice. C'est pourquoi il faut aussi se référer à la communauté chrétienne, c'est-à-dire au groupe de croyants qui s'engagent ensemble à donner l'impulsion au projet évangélisateur de l'école lasallienne. De l'intérieur de la communauté éducative, en union avec les autres membres et travaillant coude à coude, sans hiérarchie qui ne soit indispensable... Ce groupe d'éducateurs croyants assure communautairement *le ministère de l'éducation chrétienne*. En d'autres temps, cette fonction revenait à la communauté des Frères. Aujourd'hui, il faut parler de la communauté de foi, dans laquelle s'unissent les Frères et les autres croyants qui participent à la communauté éducative.

Dans cette communauté éducative, tous ne se trouvent pas au même niveau de foi. Il est probable que la gamme en sera assez étendue : de ceux qui consciemment en font abstraction dans leur vie, jusqu'à ceux qui la considèrent comme une dimension fondamentale. Les uns et les autres participent au projet éducatif de l'école lasallienne. Mais naturellement, pour que ce projet soit une concrétisation de la mission évangélisatrice et continue de l'être, il sera nécessaire que la communauté de foi, existe comme partie intégrante de la communauté éducative.

Des liens unissent ces croyants, laïcs et Frères : **la foi et la mission**. Pour eux, la communauté de foi devient « point de rencontre », « chemin vers la mission ». Quand des croyants prennent au sérieux, à partir de leur foi, leur tâche éducative, et la découvrent comme étant reçue de Dieu et de l'Église, ils se sentent poussés à la communion, pour partager le ministère, pour rendre plus évident le signe de Dieu et de l'Église qui se manifeste à travers eux, pour mieux discerner la réponse qu'ils doivent apporter aux besoins des destinataires, pour garantir la continuité du projet. Mais, plus encore, leur mission aspire à « commencer la communauté », à édifier l'Église et créer la fraternité : il faut donc partir

d'une expérience de fraternité, d'une réalité proche de l'Église, du témoignage d'une communauté. *Leur mission les conduit à la communauté.*

Et la communauté est « source » de mission : elle est le lieu où beaucoup commencent à expérimenter leur travail en tant que mission. La communauté, en tant que « sacrement » de l'Amour de Dieu, renvoie ses membres à l'expérience de Dieu et de son Amour, pour en venir à s'insérer dans la mission. La finalité de notre " partage " n'est pas de vivre cordialement, de même que le but de la communauté chrétienne ne réside pas en elle-même, mais en la mission qu'on lui a confiée.

Pour mettre en marche la communauté de foi parmi les croyants qui collaborent dans l'école, il faut tout d'abord prendre conscience que la communauté de foi existe entre eux, même si ce n'est qu'à titre de germe, et que la seule chose à faire est de la développer à partir du point même où ils se trouvent. Ils commenceront ainsi à créer les structures qui accroissent la communion entre eux et qui leur permettent d'être les ferments de la communauté éducative.

Nous comprenons cette communauté de foi scolaire dans le cadre de l'œcuménisme, où la communauté de foi peut se développer en cercles divers, plus ou moins concentriques. Les Frères et les autres croyants catholiques peuvent en former le noyau initial, mais le cercle communautaire tend à s'étendre pour intégrer d'autres confessions chrétiennes, sans qu'il soit nécessaire de tomber dans la réduction des différences, mais en respectant les caractéristiques propres de chacun et en soulignant ce qui est commun. De même, la communauté de foi tend à intégrer de diverses manières et lors d'occasions concrètes les éducateurs croyants d'autres religions, non-chrétiennes. Comme le montre l'expérience, il y a beaucoup d'aspects de la spiritualité lasallienne, et pas seulement de la pédagogie, qui facilitent la convergence et la participation de la foi à partir de la foi de confessions qui apparemment peuvent être très différentes.

Le premier rôle de la communauté de foi, en tant que signe, est d'être visible : elle doit témoigner de l'unité, de la solidarité, de la collaboration, de l'accueil..., et de la sorte pouvoir capter l'attention de ceux qui approchent les membres de la communauté. De cette manière, et en avançant dans la même direction, ce sera

aussi une référence pour les jeunes et les adultes dans la réalisation du projet communautaire de vie, et dans la construction de la communauté ecclésiale à partir des différents ministères et charismes. Par sa visibilité et son ouverture, par ses relations cordiales et solidaires, la communauté doit être un témoin vivant de la manière dont la foi peut se vivre dans une réelle communion de personnes.

La communauté de foi sera, dans l'école, signe de solidarité avec « *les joies et les espérances, les tristesses et les angoisses des hommes de notre temps* » (Gaudium et Spes, 1). Et ce sera un signe prophétique pour arriver à l'engagement de l'école avec une culture humanisante, et non déshumanisée. Pour cela, il faudra veiller à ce que les programmes scolaires ne deviennent pas l'unique préoccupation de l'école, car ils ne sont pas la culture, mais seulement des schémas ou des voies pour y arriver.

Elle devra être la conscience critique de l'école pour que, à tous moments, ces « chemins » de la culture soient au service de l'homme et ne se ferment pas sur eux-mêmes. Qu'elle suscite la demande, la recherche, l'inquiétude, au lieu de donner des réponses fermées et auto-suffisantes. En tant que « chemins », ils conduisent à la rencontre de l'homme, sans exclusion, au lieu de provoquer la compétition et le désir de domination.

En tant que signe prophétique, elle devra diriger sa dénonciation prophétique sur les structures qu'elle-même suscite pour mener à bien le projet éducatif. Parce que s'il est prouvé qu'elles favorisent des interprétations qui soient des contre-signes : pouvoir, instrumentalisation de la personne, donner plus d'importance à l'efficacité qu'à l'attention aux plus défavorisés..., il sera nécessaire de transformer ou d'éliminer de pareilles structures.

Pour la réflexion et le partage

1. Comment pouvons-nous qualifier - ou, mieux, décrire - le type de relations qui sont établies dans notre communauté éducative ?

- entre direction et professorat ?
- entre religieux et laïcs ?
- avec l'ensemble des professeurs ?

Y a-t-il une manière de travailler ensemble ? Comment le remarque-t-on ? S'il n'y en a pas, quelles en sont les causes ?

Quels aspects devrions-nous particulièrement soigner dans ces relations ?

2. La communication est-elle suffisamment assurée dans notre groupe ? Fonctionne-t-elle en tous sens ? Convient-il d'établir ou de donner plus de force à certains moyens qui la facilitent ?

3. Comment percevons-nous le pluralisme entre les différents membres de la communauté éducative ? Les différences sont-elles acceptées de manière positive ? se partagent-elles et se complètent-elles ? ou se combattent-elles, ? Y a-t-il méfiance mutuelle... ?

4. Dans notre groupe d'éducateurs, les initiatives surgissent-elles facilement, par rapport à la mission éducative ? Y a-t-il des difficultés provenant de l'intérieur ou de l'extérieur ? Nous sentons-nous stimulés ou freinés quant à la créativité ? Partageons-nous et appuyons-nous les initiatives des autres ?

5. Des liens de foi se sont-ils développés entre les croyants de la communauté éducative, entre les Frères et les Laïcs ? Y a-t-il des rencontres périodiques de prière, de célébration, de réflexion et de formation ? les éducateurs forment-ils une communauté de foi ?

1. L'originalité du récit lasallien

Il y a un peu plus de 300 ans commençait l'histoire de l'Association Lasallienne. Lorsque l'on raconte cette histoire, on se rend immédiatement compte du motif ou de l'objectif central sur lequel repose tout le récit, le noyau qui lui donne consistance. C'est *l'éducation chrétienne des pauvres*.

Mais la vie et l'intérêt d'une narration ne dépendent pas uniquement du thème qui les justifie, mais également de *la trame, de l'originalité ou de l'intrigue* qui ont pris naissance autour de ce noyau. Dans le récit lasallien, cette particularité originale qui lui donne tout son sens est la volonté de répondre, *ensemble et par association*, au besoin d'éducation chrétienne des pauvres.

Dans notre récit, il y a un événement qui joue le rôle de « centre de gravité », du fait de son importance toute spéciale : « *L'Événement fondateur qui relie l'Institut d'aujourd'hui à ses origines est celui du 6 juin 1694 où Jean-Baptiste de La Salle et douze de ses compagnons s'associaient pour consacrer leur vie à l'éducation chrétienne des enfants pauvres* ». (43^e Chap. Gén. , Circ. 447, p.2). « *C'est là la source des associations lasalliennes de laïcs et de religieux qui veulent rejoindre la mission lasallienne* » (id. p. 3).

C'est dans cet événement de 1694 qu'est restée comme « cristallisée » la conscience qui s'était forgée les années antérieures, d'agir « *ensemble et par association* », ainsi que le disent pour la première fois les Frères avec saint Jean-Baptiste de La Salle, dans la formule qu'ils utilisent pour proclamer et sceller devant Dieu leur association :

*je promets et fais vœu
de m'unir et de demeurer en société avec les Frères...
pour tenir ensemble et par association les écoles gratuites...*

Cet engagement est basé sur la communion qui s'était construite entre eux durant plusieurs années, et sur l'esprit ou le charisme qui les unissait antérieurement. En chemin, ils avaient déjà réali-

sé d'autres signes qui exprimaient cette « *communio*n pour la mission » qu'ils étaient en train de vivre. Un des signes le plus expressif et, en même temps, le plus simple, fut le nom qu'ils choisirent : *Frères des Écoles Chrétiennes*.

Pourquoi décidèrent-ils de s'appeler « *Frères* » ? Le motif n'a rien à voir avec le fait qu'ils n'étaient pas prêtres, comme on l'a cru si souvent. Le vrai motif est double : il indique, en premier lieu, le type de relations qu'ils veulent créer entre eux : c'est un projet de fraternité, un projet de communion entre égaux, qui a comme modèle le cadre que nous dessine saint Luc dans les Actes des Apôtres, sur la manière de vivre des premiers chrétiens : « *Ils n'avaient qu'un seul cœur et qu'une seule âme... Ils mettaient tout en commun...* ». Mais cela indiquait en même temps la manière dont ils voulaient être perçus et appréciés par les élèves. Dans la construction d'une école fraternelle, les éducateurs réalisent la première contribution avec leurs propres personnes, par leur proximité avec les enfants et les jeunes, par le style fraternel de relations.

Il convient de bien faire ressortir cet aspect : la fraternité est l'axe sur lequel tourne l'identité propre du Frère. Sa vie religieuse consiste essentiellement en cette fraternité, *une fraternité ministérielle pour l'éducation des pauvres* (ils sont Frères pour la mission, non pas pour eux-mêmes).

La consécration religieuse du Frère devient ainsi un signe pour toute l'Association lasallienne, qui est, elle-même, *une communion pour la mission*. L'Association Lasallienne se constitue, avant tout, non pas comme une équipe de travail, mais comme une communion de personnes qui se sentent convoquées par Jésus Christ et envoyées pour le représenter. Elle ne s'appuie pas principalement sur une organisation efficace, mais sur la relation interpersonnelle de ceux qui se sentent appelés et envoyés pour réaliser l'œuvre de Dieu. Et cette communion est la garantie de la fidélité à la mission.

La fraternité lasallienne se vit sous ce double aspect : frères entre eux et frères aînés des élèves. En réalité, il s'agit d'un unique projet qui s'assume pour soi-même en premier lieu et se transforme immédiatement en proposition éducative. L'école lasallienne veut transmettre une manière de vivre, plutôt qu'une série d'instruments pour la vie. Et cette manière de vivre se transmet à partir

d'une communauté fraternelle, plus que par une multitude de paroles ou de bons conseils. Les Frères ne sont que le signe qui veut s'étendre aux autres éducateurs de l'école lasallienne : une invitation à vivre la communion entre eux, pour pouvoir la proposer aux élèves comme style de vie.

2. Le récit continue aujourd'hui

Nous continuons le récit lasallien, mais dans un contexte différent de celui que connut Jean-Baptiste de La Salle, dans une société et une Église très différentes. C'est dans ce nouveau contexte que nous nous partageons la mission, et comme le disait le 10e Thème, c'est là le chemin où est en train de se construire l'« *Association Lasallienne pour l'Éducation des Pauvres* ».

« Participer à la mission » et « s'associer pour la mission », est-ce la même chose ? La réponse est NON. Une personne peut participer à la mission lasallienne sans avoir besoin de s'engager explicitement à l'Association Lasallienne. Il faut ajouter en même temps : l'engagement à l'Association Lasallienne exige qu'avant tout on participe à la mission.

On commence par participer à la fraternité pour la mission, et on en fait une attitude vitale. C'est là l'esprit qui donne vie à l'Association. Ensuite, certains se sentent appelés à devenir *signes* de cette fraternité ministérielle : c'est l'engagement à l'Association.

Ce que nous avons dit en premier lieu, le processus commun de mission partagée, est suffisant pour qu'une œuvre éducative remplisse ses objectifs et que les éducateurs s'y réalisent, humainement et chrétiennement.

Nous avons dit ensuite que s'engager dans l'Association Lasallienne est nécessaire pour que le charisme lasallien puisse continuer dans l'Église, et que la mission ne se réduise pas à maintenir les œuvres actuelles, mais qu'elles s'étendent à la recherche, là où ils se trouvent, des enfants et des jeunes qui en ont le plus besoin.

Nous pouvons l'imaginer comme deux cercles concentriques ; le plus grand est celui de la mission lasallienne partagée, qui nous unit à nous tous qui *collaborons* à cette mission. À l'intérieur se trouve le cercle de l'Association, beaucoup plus réduit, et c'est là

que réside *le cœur, la mémoire et la garantie du charisme lasallien*. Mais il n'existe pas de frontière entre l'un et l'autre. Et de fait, en certaines occasions, on peut passer d'un cercle à l'autre presque sans même s'en rendre compte. En réalité, plus qu'un passage, c'est un chemin.

Le Chapitre Général de l'an 2000 décrivait ainsi cette situation qui va de la participation à la mission jusqu'à l'association à la mission lasallienne :

« Il y a des Partenaires qui ont parcouru un long chemin de collaboration dans la mission lasallienne et qui sentent un appel à approfondir le charisme, la spiritualité et la communion lasallienne à laquelle ils veulent participer. Notamment ils vivent un certain nombre de caractéristiques lasalliennes de référence :

- une vocation à vivre en référence au charisme de Saint Jean-Baptiste de La Salle et à ses valeurs ;*
- une vie de foi qui découvre Dieu dans la réalité, à la lumière de l'Écriture et, pour les personnes d'autres religions, selon leurs propres textes sacrés ;*
- une expérience communautaire vécue de diverses manières et selon l'identité de chacun ;*
- une mission qui associe au service éducatif des pauvres et qui implique une certaine durée ;*
- une ouverture universelle qui transcende la personne et sa réalité locale »* (pp.4-5).

Alors qu'elles avancent sur ce chemin, certaines personnes se sentiront poussées à expliciter leur engagement pour garantir que la mission lasallienne puisse aller de l'avant. L'engagement de l'association peut adopter des formes diverses. Elles présentent toutes comme dénominateur commun *la volonté d'incarner le charisme lasallien aujourd'hui, dans la communion avec d'autres lasallien(ne)s, pour le bien de l'éducation chrétienne de la jeunesse, de préférence les enfants et les jeunes pauvres, et cela, en plus, dans une relative stabilité.*

3. L'engagement d'association, pourquoi ?

L'engagement de ceux qui se lient à l'Association Lasallienne est un engagement pris *avec les personnes* (les autres associés) *avant*

de l'être avec les œuvres. L'engagement ne se rapporte pas ici à la tâche ou au travail ; il ne consiste pas à faire des choses. Il se réfère explicitement à la communauté lasallienne à ses différents niveaux. Il se traduit en relation, en partage, en communion. Et finalement il se manifeste en appartenance. C'est un lien qui rend les personnes solidaires, et, par conséquent, dépendantes les unes des autres. Ce n'est donc plus seulement « participer à » mais « appartenir à », « dépendre de », ou, mieux encore : « être interdépendant » et c'est cela qui crée l'Association. Le signe que chacun prend, c'est l'engagement de rendre plus visible le signe de la communauté.

La communauté est inséparable de sa finalité et celle-ci est justifiée par celle-là. S'engager avec la communauté, c'est renforcer la manière de servir la finalité : l'évangélisation de la jeunesse abandonnée, au moyen de l'éducation.

Pour cela, s'engager, c'est engager sa propre responsabilité vis-à-vis des destinataires et des objectifs de la Communauté Lasallienne :

- *les destinataires préférentiels* : les enfants et les jeunes « abandonnés », c'est-à-dire, les pauvres et, parmi eux, les plus pauvres ;
- *les objectifs fondamentaux* : éducation évangélisatrice et intégrale ;

et, par conséquent, c'est se solidariser dans l'évaluation et le discernement des œuvres éducatives, pour qu'elles répondent toujours mieux au projet Lasallien.

(Pour continuer à approfondir le thème de l'Association Lasallienne, voir le Cahier N°2 de la collection MEL : Association Lasallienne : le récit continue)

Pour la réflexion et le partage

1. Pouvons-nous affirmer que la fraternité est un signe distinctif de notre œuvre lasallienne ? (de cette œuvre concrète où nous travaillons). Est-ce une caractéristique évidente dans les relations entre les éducateurs ? Caractérise-t-elle aussi le style de relation entre éducateurs et élèves ?

– Nuançons les réponses, indiquons les avancées, suggérons des améliorations...

2. L'esprit de l'Association Lasallienne est-il présent dans notre établissement ? Que faisons-nous pour qu'il en soit ainsi ? Est-ce que cela nous semble important ou inutile que quelques-uns s'engagent explicitement dans l'Association Lasallienne, que ce soit comme Frères/Sœurs ou comme Laïcs ?

3. Quelles interrogations, quels doutes, quelles craintes, quelles espérances... suscite en nous la nouvelle Association Lasallienne ? Quelles démarches seraient intéressantes à faire pour avancer dans sa clarification ?

Table des matières

1^e partie. Construire l'identité de l'éducateur

1^{er} thème. L'identité de l'éducateur

1. Les niveaux de l'identité de l'éducateur
2. Communauté et école selon l'identité de l'éducateur
3. Identité et Projet Éducatif

2^e thème. L'itinéraire de l'éducateur

1. Naissance de l'itinéraire de l'éducateur
2. L'itinéraire de saint Jean-Baptiste de La Salle

3^e thème. Le regard de l'éducateur

1. L'éducateur face à l'élève
2. Regarder avec les yeux de Dieu

4^e thème. Au service de l'élève

1. L'attitude de l'éducateur
2. La Salle et le service de l'élève : le zèle
3. Bases pour « inventer une nouvelle école »

5^e thème. Une spiritualité pour le chemin

1. Une lumière dans le cœur
2. Le long chemin de la foi

2^e partie. En participant à un projet éducatif

6^e thème. Dynamisme pour un projet éducatif

1. Dynamisme pour un projet
2. Quand manque le dynamisme
3. Comment surgit le projet lasallien
4. Aujourd'hui, recréer le dynamisme

7^e thème. Nos destinataires préférés : les pauvres

1. Un choix cohérent
2. Un choix intégré dans le projet éducatif

8^e thème. Ouverts aux jeunes et au monde d'aujourd'hui

1. Attentifs aux jeunes et au monde d'aujourd'hui
2. Apprendre à partir de nos racines

9^e thème. L'école de La Salle : un projet évangélique

1. Il en était ainsi aux origines
2. Le projet de l'école lasallienne, aujourd'hui

3^e partie. Le partage de la mission lasallienne

10^e thème. Le partage est une voie

1. Réunis dans la tâche éducative
2. Frères et Laïcs partagent la même mission
3. La Mission que nous partageons
4. Nous partageons la mission à partir d'un charisme
5. Le charisme lasallien nous renvoie au Fondateur lui-même

11^e thème. Le défi : construire la communauté

1. La communauté éducative : Vivre pour transmettre
2. Comment arriver à la Communauté
3. La communauté de foi dans la communauté éducative

12^e thème. S'associer : un esprit, peut-être un engagement

1. L'originalité du récit lasallien
2. Le récit continue aujourd'hui
3. L'engagement d'Association, pourquoi ?

Cahiers MEL

Les Cahiers présentent

- **Des réalités lasalliennes**
- **Des réflexions sur l'Association et les Identités lasalliennes**
- **Des approches éducatives/pastorales**

Ils veulent faire connaître l'univers lasallien et aider les équipes éducatives à renouveler leur regard et leur ouverture internationale.

Réalités lasalliennes

- Cheminer vers 2006
- L'écoute des jeunes : une réalité australienne
- L'approche des marginalisés: les gens du voyage
- Le service éducatif des pauvres dans les districts
- Statistiques éducatives lasalliennes
- Les Universités lasalliennes et le projet éducatif
- Les innovations lasalliennes
- Les Ecoles Saint Miguel aux États-Unis
- Le Projet éducatif lasallien en Amérique Latine
- Solidarité Lasallienne

Association et identités lasalliennes

- L'association lasallienne : le récit continue
- Sociologie de l'appartenance associative
- L'itinéraire de l'Éducateur

Approches éducatives / pastorales

- Les droits de l'Enfant
- Collaborer avec les familles
- Les projets éducatifs lasalliens
- L'éducation aujourd'hui à travers les continents
- Construire l'identité personnelle
- Vivre en Présence de Dieu
- Éduquer pour la vie
- Culture religieuse et catéchèse
- Le dialogue inter religieux
- Le volontariat lasallien
- La catéchèse dans l'histoire lasallienne
- Interpellations à l'École chrétienne
- Bible et catéchèse
- Œcuménisme

