

Lettre aux Communautés

LAC

Apprentissages

Enseigner, artisanat ou science ?

Les murs de l'école
nous manquent

Apprendre en Centrafrique

Lettre aux Communautés

LAC

La *Lettre aux Communautés*, revue bimestrielle de la Communauté Mission de France, est un lieu d'échanges et de communication entre les équipes et tous ceux, laïcs, prêtres, diacres, religieux et religieuses, qui sont engagés dans la recherche missionnaire de l'Église, en France et en d'autres pays.

Elle porte une attention particulière aux diverses mutations qui, aujourd'hui, transforment les données de la vie des hommes et la carte du monde. Elle veut contribuer aux dialogues d'Église à Église en sorte que l'Évangile ne demeure pas sous le boisseau à l'heure de la rencontre des civilisations.

Les documents qu'elle publie sont d'origines diverses: témoignages personnels, travaux d'équipe ou de groupe, études théologiques ou autres, réflexions sur les événements... Toutes ces contributions procèdent d'une même volonté de confrontation loyale avec les situations et les courants de pensée qui interpellent notre foi.

Elles veulent être une participation active à l'effort qui mobilise aujourd'hui le peuple de Dieu pour comprendre, vivre et annoncer que la foi au Christ donne sens à l'avenir de l'homme. ■



Sommaire

- 5 |** **ÉDITORIAL**
Apprentissages
Gersende de Villeneuve
- 10 |** **Enseigner... artisanat
ou science ?**
Pierre Monéger-Rogge
- 18 |** **Comme des lapins
dans un sous-marin**
Hervé Rouxel
- 24 |** **Écouter, rencontrer,
marcher...**
Pape François
- 26 |** **Les murs de l'école
nous manquent**
Isabelle Salembier
- 31 |** **Confinement,
éducation, inégalités**
Xavier Galipot
- 35 |** **Dignité et rigueur
en lycée professionnel**
Clément Bouchereau
- 40 |** **Pourquoi désormais
mes élèves apprennent**
Jean-Baptiste Bertin
- 43 |** **Zéro jeune en échec**
Annie Millot
- 50 |** **Transmettre les valeurs
du scoutisme**
Justine Schmitt
- 54 |** **Prendre l'initiative**
Pape François
- 56 |** **Sur un chemin de galère,
ils découvrent la France**
Françoise Richard
- 60 |** **Repères sur l'éducation
en Afrique subsaharienne**
Vincent Delègue
- 67 |** **Apprendre
en Centrafrique**
Mercier Edgard Keket Ngbanda
- 73 |** **Du « Pays du Matin calme »
à la « Corée dynamique »**
Ha-chul Andrea Hwang
- 79 |** **Penser la foi dans la
situation contemporaine**
École pour la Mission
- 85 |** **Transmettre la foi**
- 87 |** **RÉSONANCES**
Savoir apprendre de l'autre
Dominique Fontaine
- 91 |** **UN LIVRE, UN AUTEUR**
Un cœur sans rempart
de Marie-Laure Choplin
Gersende de Villeneuve

Éditorial

Apprentissages

Gersende de Villeneuve

Ce numéro sur les apprentissages en fut lui-même un : il nous a fallu apprendre à composer un numéro de la LAC à distance, sans le traditionnel jeu des interactions qui fusent de part et d'autre de la salle de réunion du Perreux. Ce numéro est un « bébé Zoom », nous l'avons conçu par écrans interposés. Il relève d'une prouesse technologique, en nous ayant détournés de nos petits rituels d'un collectif de femmes et d'hommes qui traversent la France et la banlieue parisienne pour cogiter, tâtonner et trébucher ensemble. « Quel sujet ? Quel fil rouge ? Quels auteurs ? Quel titre ? » Ah ! La nostalgie d'avancer à la complicité d'un regard, d'oser des digressions, des pointes d'humour, partager les mêmes repas dans la salle à manger, se préoccuper de la fluidité du RER A... Le virus-couronne importé de notre monde mondialisé aura eu raison de nos habitudes.

Il est donc question d'apprentissages dans ce numéro, élaboré par réunion virtuelle.

Et pour ouvrir la réflexion, Pierre Monéger-Rogge, inspecteur de l'Éducation nationale, interroge la place de la science dans la définition de la politique éducative et sa déclinaison jusque dans la classe. Quelle importance accorder aux neurosciences dans les processus d'apprentissage ? Les décryptages de nos cerveaux sauraient-ils tout expliquer de nos comportements ?

Hervé Rouxel nous propose de déplacer le curseur sur un autre terrain. Il envisage son compagnonnage pédagogique avec des adolescents à troubles comme une figure du chemin d'Emmaüs. L'image, fruit d'une analyse tout aussi lucide que tendre, est à retenir et méditer.

Le 16 mars 2020, l'école française prend une direction inédite, elle s'invite/s'impose désormais dans le foyer des élèves, *via* tout support numérique. Isabelle Salembier prend la mesure de ce nouveau rapport au temps, à l'espace et à l'absence des autres, copains de complicité ou de brouille, mais piliers fondateurs de l'émulation des apprentissages.

Xavier Galipot constate à quel point l'école délocalisée creuse les inégalités, lorsque l'élève est contraint d'apprendre chez lui. La qualité des apprentissages dépend désormais de celle du matériel informatique, de la connexion Internet, du contexte familial, des difficultés scolaires et du rapport des parents à l'école.

Avec Clément Bouchereau, nous quittons les particularités de l'école en confinement et explorons quelques clés de réussite en lycée professionnel. Ainsi qu'une initiative de mixité gagnante en CAP avec Jean-Baptiste Bertin. Annie Millot nous invite quant à elle à découvrir Eccofor, une école de production, projet pilote associé au mouvement ATD. Puissent ces trois approches innovantes susciter des essaimage !

Justine Schmitt nous partage ce qu'elle a appris à apprendre aux autres, grâce à la pédagogie scout et avec l'enthousiasme de ses 27 ans.

Élargissons à présent l'espace de notre tente et accueillons regards et expériences internationales. Françoise Richard nous propose

le témoignage de migrants sur la manière dont ils « apprennent la France ».

Vincent Delègue, membre du Groupement des éducateurs sans frontières, nous livre une profonde analyse du contexte subsaharien. N'oublions pas qu'un enfant sur quatre en Afrique vit dans une zone de conflit armé...

Le contexte spécifique de l'enseignement en Centrafrique est abordé par Edgard Mercier Keket, avec quelques chiffres particulièrement marquants : moins d'une douzaine d'établissements scolaires en Centrafrique disposent d'ordinateurs ; le taux de réussite au baccalauréat dépasse rarement les 10 %...

Changeons de continent avec Ha-chul Andrea Hwang, qui nous offre une clé de lecture de la Corée du Sud. Comment l'un des pays les plus pauvres de la planète est-il passé à un tel dynamisme ? La sérénité est-elle encore présente au pays du matin calme ?

Nous ne pouvons ignorer, dans notre numéro sur les apprentissages, l'intuition pédagogique de la Mission de France et son désir d'apporter des éléments de réponse à ceux qui sont traversés par le souci de penser la foi dans la situation contemporaine. Prenons le temps de (mieux) découvrir l'École pour la Mission.

Quelques méditations spirituelles viennent agrémenter ces pages : *La joie de l'Évangile* ainsi qu'une exhortation du Pape François à « écouter, rencontrer, marcher ». Monique Baujard creuse la question de la transmission de la foi aujourd'hui et deux agentes de pastorale diocésaine au Québec nous invitent sur ce sujet à inverser notre regard... Et s'il s'agissait de partir à la recherche de l'Esprit à l'œuvre chez l'autre ?

Dominique Fontaine choisit pour Résonances l'interrogation de Christoph Theobald : savoir apprendre des autres. Une proposition de la foi chrétienne, en dialogue avec les juifs et les musulmans, pour se laisser enseigner par autrui. Notamment *via* la figure du prophétisme.

Pour conclure ce numéro, je vous invite à un petit pas de côté, comme il est de tradition avec notre rubrique « Un livre, un auteur ». J'ai eu le désir de vous partager mon joyeux étonnement en découvrant *Un cœur sans rempart*, de Marie-Laure Choplin.

Il est temps désormais de vous laisser en tête-à-tête avec les mots que nous avons recueillis et assemblés pour vous, afin qu'ils deviennent source de méditation, et peut-être de transformation, là où nous portent nos pieds et nos regards... ■



Prochain thème abordé :
N° 307 Vulnérabilité

Enseigner... artisanat ou science ?

Pierre Monéger-Rogge

Prétendre apporter une réponse définitive en quelques lignes à cette interrogation ancienne serait présomptueux et imprudent... Toutefois, quelques pistes de compréhension pour construire un point de vue sur une question jamais close.

Le débat sur les conditions et les ressorts d'un enseignement efficace et pertinent ressurgit à chaque alternance politique sous une forme ou sous une autre. Rien ne peut étonner le citoyen, tant l'école est historiquement un objet politique, donc de controverse. En France particulièrement, elle est perçue, du moins dans le récit national, selon sa vocation d'instituer la République et de permettre la démocratie citoyenne. La dernière alternance ministérielle n'y a pas échappé. On a vu la confrontation de conceptions pédagogiques, notamment sur l'apprentissage de la lecture, à partir des travaux d'experts et de chercheurs dont la personnalité est souvent agitée comme un épouvantail¹. Cela introduit de la passion alors que les auteurs se réclament de la raison. Le débat s'est polarisé sur l'usage des neurosciences dans la définition de la politique éducative en matière d'apprentissage de la lecture et du langage.

1. Les Professeurs S. Deheane (psychologie cognitive expérimentale au Collège de France) et P. Meirieu (sciences de l'éducation à l'université Lumière-Lyon 2) en sont des figures marquantes.



À PROPOS DE L'AUTEUR

Pierre Monéger-Rogge est inspecteur de l'Éducation nationale et représentant des personnels d'inspection.

La prise en compte des neurosciences

La tribune au ton incisif « Enseigner est une science »², parue en 2013, a fait date. Elle concentre les termes de la controverse.

En s'appuyant sur une étude³ sur l'usage des manuels scolaires, et fort des apports des sciences cognitives⁴, l'auteur, S. Deheane, développe une analyse des causes du non-apprentissage ou du mauvais apprentissage de la lecture, notamment chez les élèves issus de familles dont l'école est éloignée. Il reprend l'analyse que nombre d'enseignants « bricolent » en matière de démarches et méthodes. Cette assertion, semble-t-il péjorative dans son propos, n'est cependant pas le cœur de sa réflexion ; elle est plutôt une conséquence d'un manque de formation et de prise en compte de la recherche par les professeurs des écoles.

Engageant une critique des pratiques, arguant de l'état des savoirs des neurosciences sur le fonctionnement du

NOUS SAVONS COMME CE
SUJET EST PROPICE AUX
COMMENTAIRES, AUX FAUSSES
ÉVIDENCES, AUX FANTASMES.

cerveau – construits à partir de l'observation par imagerie à résonance magnétique (IRM) – il préconise l'usage des méthodes dites « syllabiques » avant tout travail sur « le sens et la compréhension ». Nous savons comme ce sujet est propice aux commentaires, aux fausses évidences, aux fantasmes, chacun s'appuyant sur des convictions et des approximations où les propos à l'emporte-pièce se substituent aux argumentations étayées. On regrettera que S. Deheane reprenne les poncifs et ne tienne pas toujours compte des éléments établis par consensus scientifique sur l'apprentissage de la lecture⁵. Semblant faire des neurosciences un absolu, son

2. S. Dehaene, *Le Monde*, 20 décembre 2013.

3. http://www.sciences-sociales.ens.fr/IMG/pdf/rapport_enque_te_lecture_deauvieu.pdf.

4. Qui concerne les moyens et mécanismes d'acquisition des connaissances (traitement de l'information-mémorisation-mobilisation des connaissances-raisonnement).

5. Emploi de l'expression chiffon rouge de « lecture globale », sans considération pour les travaux de R. Goigoux, *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*, Piref, 2003.

attitude nuit à sa démonstration. C'est d'autant plus dommage que l'on sait combien les neurosciences contribuent à faire tomber des mythes et des idées reçues sur les facultés et les processus d'apprentissage⁶. Par leur observation de la « plasticité cérébrale »⁷, elles renforcent scientifiquement le principe ancien d'« éducatibilité cognitive » tout au long de la vie, notamment pour les élèves en situation de handicap⁸. Cela souligne l'importance, dans l'enseignement et l'éducation, de l'entraînement,

LA CONVICTION DU BIENFAIT DE LA MIXITÉ SOCIALE A ENCOURAGÉ LA PRATIQUE DES INTERACTIONS ENTRE ÉLÈVES.

de la stimulation et des possibilités de récupération post-traumatique. L'article éclaire un point de fixation de la controverse actuelle, la place

prédominante pour justifier une politique éducative soit des facteurs sociologiques et économiques, soit des facteurs mis à jour par la recherche en neurosciences. Durant le quinquennat de F. Hollande, la conviction du bienfait de la mixité sociale a encouragé la pratique des interactions entre élèves, supposée favoriser les apprentissages⁹.

Avec l'alternance politique de 2017, le ministre confirme sa volonté de se démarquer de cette approche sociologique qu'il considère idéologique et affirme sa volonté de fonder la politique éducative¹⁰ sur la rationalité de l'évaluation externe et la comparaison internationale (qu'il juge

6. H. Gros, K. Gvozdic, E. Sander, C. Scheibling-Sève, *Les neurosciences en éducation – Mythes et réalités*, Retz, 2018 interrogent des assertions du type : « À 3 ans, tout est joué », « On utilise au maximum 10 % de son cerveau », « Les résultats des neurosciences ont valeur de preuve », « Les neurosciences permettent de trancher entre des approches pédagogiques concurrentes ».

7. La faculté du cortex cérébral à ne pas rester statique et à construire/reconstruire en permanence de nouvelles connections neuronales.

8. Article L111 -1 du Code de l'Éducation : « [...] Le service public de l'éducation contribue à l'égalité des chances [...]. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. »

9. Les ressorts de cette compréhension sont à rechercher du côté des théories du socioconstructivisme, qui postule que l'apprenant construit sa connaissance par un dialogue structuré avec ses pairs.

10. J.-M. Blanquer, *L'école de demain : propositions pour une Éducation nationale renouvelée*, Paris, O. Jacob, 2016.

insuffisamment mobilisées) des acquis de la recherche en sciences cognitives. Avec la création du Conseil scientifique de l'Éducation nationale et la nomination de S. Deheane à sa tête, la controverse devient clairement celle de la place de la science dans la définition de la politique éducative et sa déclinaison jusque dans la classe.

Dès lors, une somme importante de contributions est versée au débat¹¹. Certaines soutiennent le point de vue ministériel, d'autres lui reprochent une attitude sélec-

LE CLIVAGE REPOSE
SUR L'IMPORTANCE PLUS
OU MOINS EXCLUSIVE
QUE L'ON RECONNAÎT
AUX NEUROSCIENCES

tive dans la prise en compte des apports de la recherche. Le clivage repose sur l'importance plus ou moins exclusive que l'on reconnaît aux neurosciences comme références scientifiques pour l'apprentissage de la langue orale et de la lecture et pour son évaluation.

Prendre aussi en compte la dimension sociale

Des chercheurs en neurosciences¹² eux-mêmes pointent le risque de verser dans une neuro-société. La neuro-éducation, présentée et perçue comme omnisciente et omnipotente, laisserait croire que les sciences cognitives seraient reines des sciences, exerçant un primat sur toutes les autres¹³. Suite à une vulgarisation peu rigoureuse, l'engouement pour cette approche, dû à l'aspect fascinant de l'imagerie couleur du cerveau en fonctionnement, conduit à expliquer tous les comportements, processus de décisions et émotions, par le décryptage du cerveau à partir des IRM et donne l'illusion que ces comportements, processus et émotions sont tous contrôlables à terme. Or, ce qui peut apparaître comme « une preuve objective » n'est en fait que la mise en valeur du cerveau en fonctionnement à un instant « T » qui

11. On renverra aux sites thématiques notamment : <https://theconversation.com/fr/éducation> ; <http://www.cafepedagogique.net> ; <https://www.cairn.info/disc-sciences-de-l-education.htm> ; <https://www.cahiers-pedagogiques.com/> ; <https://www.vousnousils.fr/>.

12. C. Vidal, « Vers une neuro-société : tout peut-il s'expliquer par l'imagerie cérébrale ? », *The Conversation*, 18 avril 2018.

13. M. Rebuschi, « Les sciences cognitives, reines des sciences ? », *The Conversation*, 27 février 2018.

demande une interprétation. L'imagerie ne saurait avoir valeur prédictive ou informer relativement au passé. Les neuroscientifiques attirent l'attention sur le fait qu'isolée, leur approche est forcément réductrice puisqu'elle ne permet qu'une compréhension partielle des processus de traitement de l'information, de la production des idées et des comportements, dont l'interprétation nécessite un croisement des regards. Est-il possible de réduire l'étude de l'apprentissage à une observation technique ? Comment ne pas prendre en compte sa dimension sociale ni la relation entre le sujet apprenant et l'enseignant ?

LES CHERCHEURS EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION
RÉCUSENT UNE EXPLICATION
MONO-CAUSALE DU PROCESSUS
D'APPRENTISSAGE,

Dans le prolongement de cette critique, les chercheurs en sciences de l'éducation récusent une

explication mono-causale du processus d'apprentissage, réduisant l'enseignement au facteur « stimuli-produit », ignorant les facteurs motivationnels, les interactions et le questionnement sur les contenus. Ils contestent ce qui serait comme une science officielle, peu adaptée au traitement de la réalité complexe de la question et dénoncent une démarche scientiste.

C'est sous cet angle que la critique se fait la plus incisive.

La pédagogie, un art de faire

S'inspirant du modèle du « braconnage culturel » de Michel de Certeau, la pédagogie est, selon les chercheurs en sciences de l'éducation, au contraire « un art de faire ». Cela les conduit à affirmer qu'« enseigner n'est pas une science », que la pédagogie ne saurait se résumer à une technique. Le pédagogue oriente et construit, de manière originale, son action entre trois pôles :

- un pôle axiologique (en quoi la maîtrise de la lecture et de la langue écrite répond aux promesses de l'école républicaine en matière d'émancipation du sujet, d'exercice de la fonction de « citoyen éclairé » et d'accès à une culture commune) ;

- un pôle épistémique (résultats de la recherche sur ce qu'est l'apprentissage de la lecture, le rapport à la lecture et les blocages) ;
- et un pôle praxéologique (outils et méthodes utilisés, analyse critique de ces derniers à court et long termes).

Sur cette base, P. Meirieu¹⁴ propose d'observer les politiques éducatives comme des « doctrines pédagogiques » et la manière dont elles se gardent d'une « dérive scientiste » (qui n'interrogerait pas les finalités éducatives), d'une « dérive prescriptive » (qui n'aurait cure de la connaissance sur les conditions de l'éducation) et d'une « dérive théoricienne » (qui ne s'intéresserait pas aux pratiques et aux outils).

L'alerte des neuroscientifiques, présentée succinctement, et le peu de cas fait aux interactions entre élèves au sein d'une classe, selon l'appréciation des chercheurs en sciences de l'éducation, nourrissent la crainte d'une dérive implicite vers une éducation individualiste, techniciste et normative, pratiquée par « obéissance à des prescriptions » et se leurrant sur la place faite à la technologie numérique dans la transmission des savoirs, au risque de verser dans une relation de préceptorat¹⁵. Il y a, selon eux, une incohérence entre l'attitude prescriptive en matière de conduite et les valeurs initiales de l'école, du fait d'une approche de l'apprentissage de la lecture et de la langue fortement utilitariste reléguant les aspects culturels au second plan. Enfin, en standardisant la pratique des enseignants par la prescription de modalités

IL Y A UNE
INCOHÉRENCE
ENTRE L'ATTITUDE
PRESCRIPTIVE EN
MATIÈRE DE CONDUITE
ET LES VALEURS
INITIALES DE L'ÉCOLE.

14. P. Meirieu, « Pédagogie(s), science(s), sciences de l'éducation et politiques éducatives », *Pédagogiek*, juillet 2019 ; O. Houdé et P. Meirieu, « Neurosciences et apprentissages : visions croisées », *LEA*, septembre 2018.

15. On notera que c'est une des limites identifiées à la continuité pédagogique lors du confinement du printemps 2020.

normées d'enseignement, les choix ministériels négligeraient trop « la singularité de la relation éducative » construite par un enseignant dans le contexte particulier d'une classe. Pourtant cette singularité est identifiée comme un levier nécessaire pour permettre aux élèves de se voir offrir des conditions d'apprentissage adaptées.

Témoin de ce débat, l'enseignant est enjoint d'éviter de verser dans l'une des dérives décrites ci-dessus ou de fluctuer au gré des modes, tant par la commande institutionnelle et sociale (notamment l'attente des parents) que par ses convictions. Dès lors, il se doit de construire et trouver un équilibre dans la conception des situations d'apprentissage. Si cela peut apparaître comme « un bricolage », l'observateur avisé peut y voir une recherche plus ou moins aboutie de cohérence.

LA PÉDAGOGIE NÉCESSITE
DE SAVOIR TIRER PARTI
DE CE QUI LA CONSTITUE :
UN SYSTÈME D'ESSAI -
ERREUR - RELECTURE .

Le professeur comme l'élève
ou le citoyen peuvent tirer
profit des éléments de
consensus qui apparaissent

au cœur même de la présente controverse. Loin de s'opposer ou de se supplanter, les sciences cognitives confirment, pour partie, les théories construites antérieurement, basées sur l'observation ou l'expérimentation raisonnées des comportements et des conduites des élèves et de leurs contextes, ou les complètent par des apports spécifiques sur le processus d'apprentissage. Il s'agit donc, pour ceux qui ont la charge d'enseigner, d'appréhender les alliances entre les disciplines afin d'éviter autant « l'adhésion aveugle » à une seule d'entre elles que son « rejet radical ».

Dès lors, la réponse à la question initiale – Enseigner... artisanat ou science ? – n'est-elle pas que la pédagogie étant œuvre humaine, et donc évolutive, nécessite pour être pertinente de savoir tirer parti de ce qui la constitue : un système d'essai-erreur-relecture. Dans cette acception, les enseignants ne seraient pas tant considérés comme exécutants ou de ceux qui appliquent

des procès déclarés valides sans conditions, que comme des acteurs responsables qui réfléchissent leur pratique.

Cette idée est à tout le moins nécessaire à un projet éducatif explicite et lisible qui fonde une relation de confiance entre décideurs-chercheurs-enseignants et... élèves. ■

Comme des lapins dans un sous-marin

Hervé Rouxel

Depuis septembre 2018, je travaille dans un ITEP (Institut thérapeutique éducatif et pédagogique) qui vient de s'ouvrir à Saint-Denis (93). C'est une structure éducative pour des jeunes présentant des troubles du comportement qui les empêchent de suivre un parcours scolaire « classique ». Le but de cet ITEP est donc d'accueillir et d'accompagner ces jeunes de 14 ans et plus (en théorie jusqu'à 21, voire 25 ans... mais pour l'instant, on en reste aux mineurs en sursis !) vers une inclusion progressive dans le monde scolaire et/ou professionnel pour qu'ils « trouvent leur place », comme le résume l'inspectrice qui m'a vendu le projet. Comme pédago de service, mon travail consiste surtout à les aider à maîtriser le « minimum vital » pour suivre des formations professionnelles en pouvant suivre le rythme. Généralement, je m'occupe des matières générales et les enseignants des lycées où ils sont inclus prennent en charge le champ professionnel.

Comprendre le message

Même s'ils sont « notifiés MDPH » (Maison départementale pour le handicap) pour pouvoir être pris en charge par l'ITEP, je ne pense pas qu'ils soient si différents que cela de beaucoup d'autres adolescents ou jeunes de



À PROPOS DE L'AUTEUR

Hervé est prêtre de la Mission de France dans l'équipe de Gennevilliers. Il rencontre les jeunes à l'aumônerie et dans les quartiers. Il enseigne à l'ITEP (Institut

thérapeutique éducatif et pédagogique) de Saint-Denis à des élèves qui ont entre 14 et 18, voire 21 ans et présentent des troubles du comportement.

leur âge... et même des plus âgés ! Dans l'ITEP où je travaillais auparavant à Villeteuse (93), un de mes « juniors » – les aînés de l'établissement – s'amusait à entrer dans les classes des plus jeunes en psalmodiant avec une voix des profondeurs : « J'ai des troubles ! » Mais, comme on le leur répète, on pourrait tous reprendre en chœur la psalmodie en question ! Pour reprendre une devise éloquente de Marie Balmory, « Si tout va bien, il y a un moment où ça se

passer mal ». Bref développer quelques troubles à l'adolescence serait presque rassurant dans cette optique... Le problème, c'est que les « troubles » de ces jeunes

IL LEUR FAUT GÉNÉRALEMENT
« TOUT, TOUT DE SUITE »
ET NE JAMAIS LEUR OPPOSER
DE REFUS SOUS PEINE
DE CONFLIT IMMÉDIAT.

sont tels qu'ils deviennent un « handicap » officiel en les empêchant de suivre une scolarité normale, voire de s'insérer dans le monde socio-professionnel. Pour aller plus loin, je pense même que les « trubleries » que nombre de jeunes des mêmes quartiers posent à notre société ne sont pas forcément leur marque spécifique mais au contraire peuvent tenir lieu de révélateurs. L'écrivain roumain Virgil Gheorghiu parlait dans un de ses livres de ces lapins qui, paraît-il, étaient embarqués autrefois dans les sous-marins comme « révélateurs » eux aussi : en les voyant commencer à se « troubler », on pouvait deviner que le moment arrivait où l'oxygène commençait à manquer et où il fallait alors songer à remonter rapidement en surface. Je pense que ces jeunes que nous n'arrivons plus à intégrer et qui développent des troubles d'adaptation peuvent eux aussi nous révéler ce qui ne va pas dans notre sous-marin collectif qui finit lui aussi par manquer d'oxygène... et aurait urgemment besoin de refaire surface ! Et cela d'autant plus qu'ils nous le révèlent généralement en « gros caractères » (plus pédagogiques...), en grossissant le trait de ces défauts « sociétaux » que nous finissons par ne plus voir, notre individualisme débridé, nos difficultés à accepter le poids de l'autorité et du collectif, notre intolérance devant la frustration savamment entretenue par le harcèlement publicitaire et la fameuse « captologie » des écrans. En résumé, il leur faut généralement

« tout, tout de suite » et ne jamais leur opposer de refus sous peine de conflit immédiat. Un peu comme des enfants immatures dont seul le corps aurait grandi mais dont les réactions n'auraient pas réussi à évoluer depuis l'âge de l'affirmation du « moi-je »... Comme nous-mêmes y avons de plus en plus tendance dans une société où tout est fait pour flatter et entretenir le règne du « tout à l'ego » !

Donner du sens à leur vie

Ce n'est pas seulement pour filer la métaphore du sous-marin en remontée, mais peut-être que le principal travail consiste justement à... laisser monter eux aussi ces grands ados bloqués à un âge infantile. Tout d'abord, les laisser monter vers un avenir qui leur paraissait bouché et sur lequel ils venaient se cogner (souvent avec les poings, faute de mots. Pour paraphraser Camus, ne pas arriver à mettre des mots sur ses maux, c'est ajouter à son propre malheur avant même que cela rejaillisse sur celui du reste du monde... Et c'est aussi bien vite se réfugier dans le langage de la violence quand celui des mots ne parvient plus à exprimer les émotions envahissantes). Si on commence

LE PRINCIPAL TRAVAIL
CONSISTE À LAISSER
MONTER CES GRANDS
ADOS BLOQUÉS À UN ÂGE
INFANTILE .

par les entraîner vers le fond, leur rappeler tous leurs échecs, le poids de leurs « dossiers », c'est parti à coup sûr pour un échec de plus. Par contre, si on commence par envisager avec eux leur possible avenir au lieu de dévisager

leur déjà lourd pedigree, si on les aide à réaliser eux-mêmes ce vers quoi ils veulent tendre, ce à quoi ils aspirent (quel métier, quelle place sociale, et pourquoi pas, quels rêves), voire ce qu'ils veulent réellement devenir, alors ce qu'on mettra en place et en contrat avec eux pourra prendre **sens**. Ce sens leur a souvent tant manqué et seul il peut leur permettre d'essayer d'avancer à nouveau, d'imaginer une autre issue que celle que m'avait écrite en début d'année un élève de la SEGPA où je travaillais auparavant : « Tôt ou tard, tu finiras en taule. » À preuve, et cela est plutôt confortable pour celui qui joue le rôle de l'enseignant, même si l'école est souvent le lieu qui risque

de cristalliser leurs tensions si cela les remet en face de leurs anciens échecs, ce peut être aussi le dernier lieu qu'ils vont mettre à mal quand ils auront compris que c'est au fond leur « planche de salut »... Si ce salut est suffisamment proche et concret et n'attend pas la fin des temps pour se manifester, bien sûr (à défaut de « l'année prochaine à Jérusalem », il faut du « l'année prochaine, le lycée pro, l'année prochaine telle formation, etc. »... et veiller à être vraiment « pédagogue » si Jérusalem se perd un peu dans les sables en chemin pour expliquer pourquoi il faudra encore quelques lignes courbes pour finir par avancer droit au but malgré tout !).

Attendre que l'orage passe

À l'image d'un Autre qui avait Lui aussi parfois du mal à s'adapter à notre petit monde, il faut aussi savoir les « laisser monter » quand « leur heure est venue ». Comme me l'expliquait un jeune de l'ITEP de Villeteuse qui avait grandi plus vite que son ombre (en taille, du moins...) et qu'il était de plus en plus utopique de parvenir à « contenir », comme on dit pour les plus jeunes qu'il faut parfois retenir *manu militari*, « il ne faut pas chercher à nous retenir quand on monte... on finit toujours par redescendre tout seul ». En fait, je pense qu'il faut surtout ne pas trop serrer le cadre dans ces moments-là et veiller à ce qu'il y ait assez... d'oxygène. Autrement, la tension qu'ils n'arrivent plus à gérer risque de fracturer le cadre en question, et l'imprudent qui a voulu attaquer le problème en frontal au passage... si ce n'est le jeune lui-même comme un lapin privé de son minimum d'oxygène indispensable ! C'est d'ailleurs la grande différence entre enseigner en classe « ordinaire » et dans ce genre de classe « spécialisée ». Dans l'ordinaire, on court après l'élève qui « joue la fille de l'air » jusqu'à ce qu'il vous fasse rappeler qu'il est grand temps de se remettre au jogging... et dans le « spécial(isé) », au contraire, on le laisse partir refaire son plein d'« oxygène » en vérifiant quand même qu'il ne va pas rencontrer d'obstacles qui risqueraient de lui faire passer un mauvais quart d'heure... J'ai fini par les « baptiser » (déformation professionnelle) les « monte-en-l'air » pour résumer l'essentiel de leur problématique. Des « monte-en-l'air » qui en effet finissent toujours par redescendre sur terre « quand leur heure est (enfin !) venue ». Au final, c'est peut-être surtout nous

qui avons à nous adapter et à revenir sur les bancs de l'école à notre tour... pour prendre de belles leçons de patience et autres mécaniques des fluides !

Cheminer avec eux

C'est d'ailleurs là qu'on touche la troisième bande du billard du même nom : pour qu'ils puissent « monter » jusqu'à faire enfin surface, il leur faut (au moins) une étoile, du carburant (ça, ils en ont en général un stock assez honorable...), et aussi une tour de lancement. C'est peut-être là l'essentiel du boulot « pédagogique », en se rappelant qu'étymologiquement la pédagogie ne consiste pas à rester assis à sa tour de contrôle pendant que les élèves planchent le contrôle en question, mais au contraire à « accompagner l'enfant » comme l'esclave éponyme chargé de cette noble mission... En veillant à maintenir au long du chemin la fameuse « juste distance » : trop près, on les étouffe (et ils vont alors en général reconquérir leur espace vital assez rapidement...) mais trop loin ils risquent de perdre bien vite leurs repères. La meilleure cadence reste je crois celle du chemin d'Emmaüs, en prenant le temps d'avancer à leur rythme à la manière de Celui qui nous y rejoint sans cesse : sans chercher à forcer le GPS ni à mettre le « joug » trop en avant des bœufs (ce qu'un pédagogue russe appelait la « zone proximale de développement » : viser toujours un peu en avant, ni trop facile ni inatteignable... Ça pourrait rappeler un autre Pédagogue qui part du peu que nous sommes parvenus à capter pour nous faire entrer pas à pas et vaille que vaille dans son Royaume !). On ne sait jamais exactement quand ce sera le moment de l'auberge d'où ils pourront s'envoler tout seuls et où on n'aura plus qu'à disparaître, mais l'essentiel est qu'ils sentent pendant ce chemin tissé d'imprévus, de déceptions et de rallumages de bougies parfois encrassées que, quoi qu'il arrive, on continuera toujours à leur faire confiance, même quand eux-mêmes n'y croient plus... Et bien sûr la meilleure motivation pour reprendre leur brancard – reprendre leur marche par la même occasion – reste de voir un autre pèlerin devant eux, non pas miraculeusement guéri mais qui est enfin parvenu à décrocher sa bonne étoile, signe que ce n'est pas un mirage ni une promesse de Gascon, mais que Jérusalem reste bien au bout du chemin...

À moins que Jérusalem, ou plutôt le Saint-Graal tant attendu, ne soit justement tout ce chemin où ils apprennent pas à pas à faire confiance aux trésors qu'ils portent en eux, à prendre appui sur ce qu'ils y ont déjà découvert de richesses au lieu de

chercher à prendre de force
– sinon à détruire – celles
que d'autres ont déjà déterrées ? Peut-être est-ce ainsi,
d'échec en retour en selle,

PEUT-ÊTRE EST-CE AINSI,
D'ÉCHEC EN RETOUR EN
SELLE, QU'ILS APPRENNENT
À SE RÉVÉLER À EUX-MÊMES.

qu'ils apprennent à se révéler à eux-mêmes et à découvrir que la réussite n'est pas de ne jamais rien risquer pour être sûr de ne jamais trébucher, mais au contraire d'apprendre sans cesse à se relever en apprenant même de ses gamelles... Comme une Résurrection au long cours qui prend tout le temps qu'il faut pour les inviter à sortir pas à pas du tombeau de leur cocon enfin vide... et pour aller porter à leur tour, à d'autres marcheurs un peu cabossés par la route, la Bonne Nouvelle que même si les boiteux ne marchent pas très vite, ils peuvent quand même finir par s'envoler de leurs propres ailes ! ■

Écouter, rencontrer, marcher...

Pape François

Rome, 23 novembre 2013

Le Pape François parle de Jésus aux nouveaux catéchumènes.

Premier pas vers le baptême en la basilique Saint-Pierre de Rome.

Le récit de l'évangile (*Jn 1, 35-42*) nous a montré Jean-Baptiste qui désigne Jésus à ses disciples comme l'Agneau de Dieu. Deux d'entre eux suivent le Maître et ensuite, à leur tour, deviennent des « médiateurs » qui permettent à d'autres de rencontrer le Seigneur, de le connaître et de le suivre. Il y a trois moments dans ce récit qui rappellent l'expérience du catéchumène.

En premier lieu, il y a l'écoute. Les deux disciples ont écouté le témoignage du Baptiste. Vous aussi, chers catéchumènes, vous avez écouté ceux qui vous ont parlé de Jésus et vous ont proposé de le suivre en devenant ses disciples, par le baptême. Dans le tumulte de tant de voix qui résonnent autour de nous, vous avez écouté et accueilli la voix qui vous indiquait Jésus comme le seul qui puisse donner un sens plénier à votre vie.

Le second moment est la rencontre. Les deux disciples rencontrent le Maître et restent avec lui. Après l'avoir rencontré, ils ressentent immédiatement quelque chose de nouveau dans leur cœur : l'exigence de transmettre leur joie aux autres aussi, afin qu'ils puissent eux aussi le rencontrer. De fait, André rencontre son frère Simon et il le conduit à Jésus. Comme cela nous fait du bien de contempler

cette scène ! Cela nous rappelle que Dieu ne nous a pas créés pour être seuls, enfermés en nous-mêmes, mais pour pouvoir le rencontrer, Lui, et nous ouvrir à la rencontre des autres. Dieu, le premier, vient vers chacun de nous ; et c'est merveilleux ! Lui vient à notre rencontre ! Dans la Bible, Dieu apparaît toujours comme celui qui prend l'initiative de la rencontre avec l'homme : c'est lui qui cherche l'homme et, d'habitude, il le cherche justement alors que l'homme fait l'expérience amère et tragique de trahir Dieu et de le fuir. Dieu n'attend pas pour le chercher : il le cherche immédiatement. C'est un chercheur patient, notre Père ! Il nous précède et nous attend toujours. Il ne se lasse pas de nous attendre. Il ne s'éloigne pas de nous, mais il a la patience d'attendre le moment favorable de la rencontre avec chacun de nous. Et quand la rencontre advient, ce n'est jamais une rencontre hâtive, parce que Dieu désire rester longuement avec nous, pour nous soutenir, pour nous consoler, pour nous donner sa joie. Dieu a hâte de nous rencontrer, mais il n'a jamais hâte de nous quitter. Il reste avec nous. De même que nous avons soif de lui et que nous le désirons, de même lui aussi a le désir d'être avec nous ; parce que nous lui appartenons, nous sommes à lui, nous sommes ses créatures. On peut dire que Lui aussi a soif de nous, de nous rencontrer. Notre Dieu est assoiffé de nous. Voilà le cœur de Dieu. C'est beau de ressentir cela.

La dernière partie du récit, c'est la marche. Les deux disciples marchent vers Jésus et puis ils font un bout de chemin avec lui. C'est un enseignement important pour nous tous. La foi est une marche avec Jésus... Rappelez-vous toujours cela : la foi, c'est marcher avec Jésus et c'est une marche qui dure toute la vie. À la fin, il y aura la rencontre définitive. Certes, à certains moments de cette marche, nous nous sentons fatigués et confus. Mais la foi nous donne la certitude de la présence constante de Jésus dans toute situation, même la plus douloureuse ou difficile à comprendre. ■

Les murs de l'école nous manquent

Isabelle Salembier

« C'est à l'école, tralalalala, qu'on apprend les bêtises ! »
Ce bon Henri Dès ne s'y trompait pas, on apprend dès la maternelle tout autre chose que ce que prévoyaient les programmes : la stratégie pour contourner les règles, la manipulation des pairs pour récupérer un bout de réponse ou de goûter, l'hypocrisie, la violence, l'échec et tant d'autres déceptions...

On découvre aussi, au bout du couloir de la cantine ou dans un coin de la cour de récréation, ce que seront les pépites de toute une vie : les amitiés indéfectibles, la solidarité, la force de se battre pour défendre un copain, le sens de l'effort pour épater la maîtresse, la curiosité... et certains jours, le goût d'apprendre !

Le 13 mars 2020 à 16 h 45, avec les collègues et les lycéens, nous entendons la cloche sonner avec émotion et inquiétude. Nous nous quittons un peu désorientés : jusqu'à nouvel ordre, on doit apprendre à la maison ! Comment peut-on faire entrer toute une école dans une maison ? Sur un coin de table de cuisine ? Dans la chambre d'ami ?... Dans un ordinateur ?



À PROPOS DE L'AUTEURE

Isabelle est mère de trois enfants et elle enseigne dans un lycée à Tarare.
Elle est membre d'une équipe de la Mission de France en région lyonnaise.

Que se passe t-il quand l'école se vide et qu'il ne reste qu'une proposition d'apprentissage par documents interposés ? En dehors de ces murs, sommes-nous encore des enseignants

pour les élèves et réciproquement ? Comment continuer à tenir notre posture éducative et nos objectifs pédagogiques ?

Finalement, ce lieu-institution garantit nos rôles et nos identités respectives. Il nous donne

les codes. Nous voilà tous et toutes dehors, à égalité, sans codes mais avec l'intuition à peu près partagée qu'on doit, équipe éducative et élèves, continuer de travailler. Plus que jamais, c'est la relation qui compte. Il nous faut parier sur ce que nous avons lié les temps précédents, sur ce que nous avons tissé et qui supportera bon an mal an la charge à venir. Le contexte plus ou moins anxiogène nous affecte différemment, mais une balise semble rallier la majorité des élèves et des enseignants : nous avons rendez-vous. Sur les réseaux sociaux, en visioconférence, sur l'espace numérique de travail, au téléphone... quelqu'un nous attend !

CE QUI M'A FRAPPÉ,
C'EST QU'EN DEHORS
DE QUELQUES SITUATIONS
DÉLICATES, LES ÉLÈVES
SONT RESTÉS IDENTIQUES
À CE QUE JE PERCEVAIS
D'EUX EN CLASSE.

Une proximité nouvelle

Après une première phase très excitante qui a permis à chacun d'inventer de nouvelles méthodes pour apprendre à distance, s'est installée une période de routine où nous avons retrouvé nos places et nos codes. Une élève de seconde m'envoie un SMS : « Madame, est-ce qu'on aura un contrôle ? » Et moi, de penser : « Pourquoi pas ? Je pourrais mettre des notes ! »

Ce qui m'a frappé, c'est qu'en dehors de quelques situations délicates de maison sans connexion et de familles éprouvées par la maladie ou la peur, les élèves sont restés identiques à ce que je percevais d'eux en classe : les bavards continuaient d'envahir le tchat numérique, les inquiets envoyaient des questions par tous les canaux, les absents... maintenaient leur silence.

Et pourtant, tout doucement la relation se modifie : je me surprends à envoyer un message de réconfort tard le soir (en dehors des heures de classe), à répondre par des « smileys », à lâcher un « salut » à la fin d'une visioconférence. Longtemps soucieuse de garder la distance professionnelle dont on dit qu'elle garantit la justesse de la relation éducative, voilà que j'observe le masque se fissurer. De leur côté, les élèves fonctionnent avec une spontanéité désarmante, touchante. Certains se révèlent bien plus attachés aux devoirs et à l'apprentissage que je ne le pensais.

PLUS OU MOINS
POÉTIQUEMENT,
NOS ESPACES
PRIVÉS SE MÊLENT
OU SE RÉPONDENT.

Plus que jamais, c'est la relation qui se conte : casquée derrière mon ordi, voilà que je les reçois – *via* la classe numérique – chez moi, au milieu de mes enfants, du repas qui cuit et du linge qui sèche.

Voilà qu'ils m'accueillent chez eux, j'entends les oiseaux de leur jardin, les cris des frères et sœurs, parfois des portes qui claquent. Plus ou moins poétiquement, nos espaces privés se mêlent ou se répondent.

Une fidélité volontaire

Toute l'école n'a pas pu entrer dans chaque maison, mais ces rendez-vous, ces échanges de cours et de devoirs nous ont permis d'expérimenter une fidélité volontaire. La relation éducative entre profs et élèves a pris de l'épaisseur humaine et, finalement, elle n'avait rien de virtuel. Fidélité dans la relation ne signifie pas réussite totale ! Nous avons aussi vécu la lassitude du tout numérique, l'incompréhension face au mutisme ou aux mensonges.

Peut-être faut-il alors interroger la qualité de la relation avant le confinement ? Si la confiance mutuelle ne s'est pas installée par mer calme, on ne peut s'indigner du manque de fidélité en pleine tempête ! Ce qui n'était pas construit n'a pas pu tenir. Impuissance douloureuse de notre caste qui se voudrait tellement plus forte !

Les limites du virtuel

L'école hors-les-murs, tout le monde en a rêvé, et pourtant c'est bien les murs de l'école qui nous manquaient, des murs pour s'appuyer, se caler, se balancer, pour gribouiller des bêtises ou des mots d'amour en cachette. Des murs qui structurent l'espace et le temps !

Lorsque nous, les enseignants du lycée, avons retrouvé les élèves en classe, nous avons vite perçu le malentendu. Beaucoup n'ont pas retenu grand chose des apprentissages de cette période. Les annonces ministérielles n'ont pas aidé mais elles ne sont pas la seule explication.

Dans l'organisation de l'apprentissage « en ligne », les élèves sont face à face à quelqu'un ou à quelque chose (les logiciels,

les vidéos...) qui dispense un enseignement. Le risque est grand de basculer dans un élevage intensif : les élèves, sagement postés derrière leur écran, sont censés intégrer des connaissances puis les restituer et recommencer. Mais cette cadence productiviste ne fonctionne pas dans la durée et c'est plutôt bon signe.

DANS LE PROCESSUS
D'APPRENTISSAGE,
SI ON OBSERVE BIEN,
IL EST QUESTION
D'UNE CONSTRUCTION SUR
TROIS PIEDS : LE PROF,
L'ÉLÈVE ET L'AUTRE.

L'importance des interférences de groupe

Ici, c'est encore de relation dont il est question. Les charpentiers disent que la figure la plus solide, la plus stable, la plus fiable est le triangle. Dans le processus d'apprentissage, si on observe bien, il est encore question d'une construction sur trois pieds : le prof, l'élève et l'autre.

L'autre, c'est le pair, celui avec qui on s'entraîne, avec qui on triche... C'est celui avec ou contre qui on élabore sa pensée. Ce qui se passe dans une classe est bien plus complexe que l'explication de notions : les interactions entre les élèves dépassent le scénario pédagogique (aussi interactif soit-il) inventé

par l'enseignant et elles échappent bien souvent à notre analyse. Certains parlent d'intelligence intra-personnelle, d'autres d'intelligence émotionnelle. Ces nouvelles grilles d'analyse du comportement de l'élève en situation d'apprentissage nous forcent à reconsidérer nos certitudes éducatives. Les interférences au sein du groupe, parce qu'elles mettent en jeu le circuit des émotions, de la motivation et de l'émulation des élèves entre eux, ont une influence considérable sur l'apprentissage. C'est certainement cette dimension-là qui a été perturbée dans l'enseignement à distance.

Quel avenir pour l'école ?

Que penser alors des élèves qui n'ont pas voulu revenir à l'école ? Qui disent « s'organiser beaucoup mieux à la maison, à leur rythme, à leur façon » ? « Madame, j'aimais mieux travailler chez moi, au moins j'étais tranquille. » Sous-entendu très explicite.

L'ÉCOLE SAURA-T-ELLE
PRENDRE EN COMPTE CES
JEUNES QUI SEMBLENT
AUJOURD'HUI POUVOIR
SE PASSER D'ELLE ?

Ces réactions ont été suffisamment nombreuses pour qu'elles interrogent et inquiètent. Le repli sur son ordinateur n'est pas sans poser question. Toutes les connaissances sont accessibles,

les méthodes en ligne abondent. L'école saura-t-elle prendre en compte ces jeunes qui semblent aujourd'hui pouvoir se passer d'elle ? Et nous autres, les adultes, qu'avons-nous à dire pour leur apprendre à aimer l'intranquillité ? ■

Confinement, éducation, inégalités

Xavier Galipot

Sur les 36 semaines que compte une année scolaire, 14 auront été perturbées par cet épisode de Covid-19, ce qui représente pas loin de 40 % du temps d'enseignement. Certes, l'année scolaire ne s'est pas terminée le vendredi 13 mars. Aux parents inquiets qui m'interrogeaient sur le passage en 6^e – j'étais en CM2 avec 31 élèves – je répondais que tous les enseignants verraient arriver des élèves avec une année incomplète et que, nécessairement, ils en tiendraient compte. Je le crois plus que je l'espère et, au-delà de cette vision volontariste des choses, dire que ce confinement aura généré des retards scolaires ne semble pas contesté. Mais, de la maternelle à l'université, les situations sont variées et plus ou moins critiques. Laissons aux sociologues et aux statistiques le soin de le montrer.

Mon propos sera plus factuel et vu de ma classe. Mon école n'est plus classée en ZEP depuis six ans mais les familles d'Harfleur – commune située juste à l'entrée du Havre – n'ont pas changé et restent très « populaires ».

Dans le contexte de cette mi-mars 2020, on entendait dans les médias et venant du ministère de l'Éducation que tout était prêt pour « la classe à la maison », que la fermeture des écoles n'était pas envisagée. Dans le même temps, on observait la situation de l'Italie ou de l'Espagne... Ces signaux contradictoires

.....

À PROPOS DE L'AUTEUR

Xavier Galipot est membre des équipes de la Mission de France du Havre. Il est professeur des écoles en CM2 à l'école Les Caraques à Harfleur.

ont fait que, le 12 mars, l'annonce de la fermeture des écoles par le président Macron m'a pris – pour ne pas dire nous – un peu de court. Certes, le site du CNED – enseignement à distance – semblait prêt à absorber des millions de connexions mais ce n'était pas la réponse miracle. La maman d'Emma, enseignante en maternelle, m'a dit avoir tenu deux semaines, avec ses deux filles et son travail. C'était difficilement gérable. Et nous nous sommes vite rendu compte que l'accès à Internet dans les familles était très inégal.

Un dispositif qui amplifie les inégalités

La première source d'inégalité se situe là. S'il n'a pas été dur d'obtenir une liste d'adresses de courriels quasi-complète pour l'école, parfois le seul terminal dans les familles, c'est la tablette voire le smartphone ! Et quand il y a un ordinateur, la qualité des connexions à Internet varie d'une famille à l'autre. Et pour finir, encore faut-il disposer d'une imprimante et avec de l'encre. Chez Maëlie, en attendant de s'équiper, la famille s'est relayée pour recopier le travail à l'écran tandis que d'autres imprimaient pour leurs voisins. Moi-même, j'ai été soulagé de penser qu'en installant ma dernière cartouche de toner je pourrais finir l'année. Car, à la maison, je n'étais pas le seul à imprimer, les grands enfants qui sont rentrés se confiner avec leurs parents avaient aussi des besoins.

C'est là une deuxième source d'inégalité. Dans les familles, tout le monde ou presque possède un smartphone, les parents comme les enfants, mais il n'y a généralement qu'un seul ordinateur. Il faut le partager avec autant d'enfants scolarisés et, quelquefois, les parents qui télétravaillent ! Il faut donc ajouter à la difficulté d'avoir du matériel, la difficulté de la disponibilité du matériel.

Autre disponibilité, celle des parents, troisième source d'inégalité. Rares sont les enfants autonomes comme Baraah, syrienne, avec un tel désir d'intégration qu'elle a tout géré seule, y compris pour son frère et sa sœur. Dans ma classe, presque la moitié des mamans sont mères au foyer mais elles ont généralement plus de deux enfants. La moitié des parents sont séparés et des enfants ont vécu le confinement en alternance, ce qui est bien normal,

mais avec très souvent des règles différentes quant au travail, et les conflits qui vont avec. Gérer l'arrivée du travail pour tous ses enfants est un challenge. Pour peu qu'il faille aussi assurer une liaison

GÉRER L'ARRIVÉE
DU TRAVAIL POUR
TOUS SES ENFANTS
EST UN CHALLENGE .

vidéo ou audio à heures fixes – pour les enfants en maternelle notamment – et tout se complique. La famille de Noha, multi-recomposée avec sept enfants de la maternelle au collège, certains avec des difficultés scolaires, en est une belle illustration. « Ce n'est pas facile, je ne suis pas instit ! » me disait-elle mais elle a fait face !

Alors, bien sûr, les difficultés scolaires, quatrième source d'inégalité et pas des moindres. Et plus largement le rapport des parents à l'école car les situations se reproduisent. Et quand bien même ces familles auraient ce désir d'école pour dépasser leur histoire, encore faut-il avoir des compétences pour aider ses enfants – je ne parle pas de compétences pédagogiques.

Une situation qui laisse des traces

Vivre ensemble confinés sans réelles sorties n'a pas été simple pour tous, au rythme des infos, de la nécessité de s'approvisionner, la difficulté de se projeter, la peur de la maladie, les conflits dans les fratries, la pression des parents pour le travail... C'est très anxiogène et aussi source d'inégalité. Normal alors que la motivation des enfants soit pour le moins fluctuante, la maison n'est pas l'école. Une maman me confiait – le papa est incarcéré – que, travaillant de nuit, elle essayait de faire au mieux mais qu'elle avait aussi à gérer les fugues de Malik et la violence de Moussa l'aîné.

J'ai essayé de ne pas allonger la liste en ajoutant aux inégalités la pression du système éducatif. Quel délicat équilibre à trouver pour rejoindre tous les élèves dans leurs attentes et leurs besoins tout en maintenant une certaine d'exigence ! Je n'y suis sans doute arrivé que partiellement. J'ai choisi de produire des fiches de travail simples avec une notion expliquée, exercices et correction. J'ai demandé un retour pour des activités plus ludiques

et ainsi repérer les enfants qui décrochaient. J'ai organisé une tournée pour apporter le travail aux familles sans Internet ou sans imprimante. Les liens avec les familles ont été très forts, beaucoup se sont confiées. Mais il a fallu

LES LIENS AVEC
LES FAMILLES ONT
ÉTÉ TRÈS FORTS,
BEAUCOUP SE SONT
CONFIÉES.

en rejoindre d'autres plus discrètes et repérer puis accompagner des enfants par téléphone. Trois n'ont pas donné de nouvelles.

Le 11 mai, comme une petite moitié de mes collègues, j'ai repris, avec six élèves en classe et 25 à distance. Sauf pour quelques parents qui devaient retravailler, il semblait inconcevable aux autres de reprendre l'école.

Le 22 juin, 20 sont revenus... et sont restés jusqu'au dernier jour ! L'argument financier de la cantine a joué pour beaucoup.

Difficile de dire combien de temps il faudra à chacun pour que la situation se normalise. Pour ce qui est de ma classe, je peux raisonnablement penser que la moitié des enfants sera en mesure de suivre le programme de 6^e très rapidement. Pour un bon tiers, cela s'étalera sans doute sur toute cette première année de collège. Pour deux ou trois autres, déjà en difficulté, ce sera plus long et peut-être qu'une réorientation sera à envisager.

Gérer des cohortes d'élèves plus hétérogènes que d'habitude, ce sera *a minima* la tâche des enseignants à la rentrée. Et on ne sait pas de quoi demain sera fait ! ■

Dignité et rigueur en lycée professionnel

Clément Bouchereau

Enseigner le français et l'histoire-géographie en classe de baccalauréat professionnel et de CAP est une mission bien difficile, du fait de l'origine très défavorisée de bon nombre de mes élèves et du contexte actuel où tout évolue très vite dans notre société : la réforme du lycée professionnel¹, l'utilisation du numérique, la place de la famille, le rapport à l'autorité... Au fil des années, j'ai pu constater que je sortais très régulièrement fatigué et déçu d'une salle de classe : le cours avait été perturbé par un élève, je n'avais pas réussi à expliquer la consigne, mon document était mal choisi... Heureusement, chaque jour offre aussi son lot de satisfactions : une séance qui se passe dans le calme, un élève heureux d'avoir enfin une bonne note, une sortie scolaire réussie... C'est à travers les leçons tirées de ces échecs et de ces réussites que je poserai cette question : comment permettre d'apprendre à des jeunes qui n'ont pas beaucoup d'intérêt pour le français et l'histoire-géographie ?

1. Après la réforme de 2009 passant la durée d'études de quatre ans (deux ans de BEP et deux ans de bac pro) à un bac en trois ans, le baccalauréat professionnel connaît une nouvelle réforme depuis la rentrée 2019 (baisse des heures d'enseignement général, recomposition des filières, mise en place d'un chef-d'œuvre sur le modèle des Compagnons du devoir, cours en commun entre professeurs de matières professionnelles et de matières générales).

À PROPOS DE L'AUTEUR

Clément Bouchereau est membre de l'équipe Milieux populaires et éthique au travail de la Mission de France. Il enseigne depuis plus de dix ans le français et

l'histoire-géographie dans un lycée professionnel du Val d'Oise, en banlieue parisienne, à des élèves de bac pro et de CAP.

Donner une nouvelle chance aux élèves

Les élèves de lycée professionnel gardent souvent un souvenir amer du collège, celui d'un temps où ils n'arrivaient plus à suivre le cours et obtenir de bons résultats. C'est souvent la rencontre d'un nouveau contexte de formation et de nouveaux enseignants qui les réconcilie avec l'école lors de leur passage en lycée professionnel et leur redonne, par là-même, le goût d'apprendre. En classe de seconde, le tournant s'opère souvent à la fin du premier trimestre. Des élèves ont, pour la première fois, la moyenne dans les matières générales. Leurs parents arrivent le sourire aux lèvres en réunion parents-professeurs. Un premier tournant s'opère. Durant la fin d'année de seconde, les élèves partent pour la première fois en stage. Beaucoup s'y révèlent être de bons professionnels, appréciés de leur tuteur. Le deuxième tournant a eu lieu. La page est tournée.

Prendre soin du cadre de travail

Pour permettre aux élèves de retrouver cette confiance en eux qui leur donnera envie d'apprendre, plusieurs éléments sont nécessaires. Le lieu, déjà, se doit d'être digne. Malheureusement, dans mon établissement comme dans bien d'autres lycées, les murs sont tagués, les peintures s'effritent. J'ai alors décidé d'aménager ma salle de classe afin de la rendre agréable et

J'AI DÉCIDÉ
D'AMÉNAGER MA SALLE
DE CLASSE AFIN DE
LA RENDRE AGRÉABLE
ET ACCUEILLANTE.

accueillante² : des dictionnaires et un globe terrestre sont à portée de main, des affiches ornent les murs, une plante verte est posée à l'entrée de la salle, les dates des prochaines évaluations sont affichées sur un planning. Les élèves ont en

effet besoin de se sentir accueillis, attendus dans un environnement soigné, sécurisant. Prendre soin des locaux, c'est redonner aux élèves et aux savoirs une dignité. À la rentrée 2019, une élève m'a ainsi fait une remarque

2. Pour plus de précisions, lire cet ouvrage qui donne un certain nombre de conseils et d'outils précieux pour apprendre à gérer une classe : Jean-Claude Richoz, *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, éd. Favre (plusieurs rééditions).

qui en dit long : « Une plante verte dans cette salle de classe, Monsieur ? Mais pourquoi ? On ne la mérite pas, nous sommes des élèves de bac pro ! »

Donner envie d'apprendre aux élèves nécessite aussi une rigueur de la part de l'enseignant. Il faut installer avec les élèves un cadre et des règles de

vie de classe. Tout doit être envi-

sagé de manière sérieuse et les élèves doivent sentir que l'enseignant sait où il va. Ces règles doivent être des sortes de lois sacrées (avoir un cahier et non un classeur, enlever sa casquette en entrant...) qui donnent le cadre permettant d'apprendre. C'est ici que réside le défi le plus difficile car beaucoup d'élèves tentent sans cesse d'enfreindre les règles (bavardages, téléphone portable sorti, oubli du cahier).

CE CADRE DE TRAVAIL
NE SERAIT GUÈRE UTILE
S'IL NE S'ACCOMPAGNAIT
PAS D'UN CONTENU
DE COURS SOLIDE.

Préparer des cours avec rigueur et mettre les élèves au travail

Ce cadre de travail ne serait guère utile s'il ne s'accompagnait pas d'un contenu de cours solide. Ce n'est pas parce que nos élèves sont en bac pro et en CAP qu'ils n'ont pas le droit à un enseignement de qualité, au contraire. Ainsi, chaque été, je passe du temps à lire des ouvrages universitaires afin de préparer soigneusement le contenu de mes cours. Chaque séance de cours se conçoit avec les étapes suivantes : recherche universitaire sur le thème à enseigner, trouver les documents à utiliser en classe, mise en place des activités pour rendre accessible l'ensemble de ce savoir. Il faut en effet que les élèves sortent d'une séance de cours en ayant le sentiment d'avoir travaillé, c'est à dire d'avoir été confrontés à une question et d'avoir essayé d'y répondre par leurs propres moyens, aidés par leur professeur, en étudiant par exemple des documents³. C'est là où la posture de l'enseignant

3. Ces constats sont issus des travaux du chercheur en sciences de l'éducation, Philippe Meirieu, dont les travaux et publications sont disponibles sur son site Internet www.meirieu.com.

est essentielle. Il doit se montrer heureux d'être en classe et d'enseigner sa matière. Une élève de Terminale me disait ainsi, en cette fin d'année scolaire : « Vous êtes passionné par votre métier, ne changez pas. » Ses mots m'ont fait prendre conscience à quel point la passion que je porte à mes matières pouvait motiver les élèves.

Ajuster sa relation à chaque élève

Restent les élèves réfractaires, ceux qui, malgré les efforts de l'enseignant, refusent de travailler, disant d'emblée face à l'exercice : « Je n'y arrive pas », « Je n'ai rien compris », sans même avoir essayé. Certains, nous n'arriverons pas, entre collègues, à les motiver. D'autres, nous y parviendrons sur un temps plus long, en les accompagnant davantage et souvent de manière discrète, en leur expliquant la consigne, en leur donnant plus d'exemples,

IL FAUT EN FAIT
ESSAYER D'AJUSTER
SA RELATION À CHAQUE
ÉLÈVE EN FONCTION
DE SES BESOINS.

en les notant un peu plus facilement... Il faut en fait essayer d'ajuster sa relation à chaque élève en fonction de ses besoins, sans être trop distant, sans être trop intrusif. C'est une tâche ardue et exigeante mais je crois qu'il vaut mieux être

maladroit plutôt que ne pas oser dire à un élève : « As-tu compris ? Veux-tu que je t'aide ? » Récemment, en visite de stage, j'ai expliqué à la tutrice de l'élève stagiaire qu'elle réussissait globalement bien à l'école et était une très bonne professionnelle mais que ses difficultés en langue française pourraient la freiner dans les études supérieures. L'élève est venue me voir par la suite pour me dire que mes propos maladroits l'avaient blessée. Je me suis alors excusé. Cette démarche de dialogue en vérité face à une attitude non ajustée de ma part a permis à l'élève de se remettre en route et de suivre mes cours avec réussite jusqu'au baccalauréat⁴.

4. Pour les questions de lien entre les professeurs et les élèves, nous pouvons recommander cet ouvrage : Mael Virat, *Quand les profs aiment les élèves : psychologie de la relation éducative*, Odile Jacob, 2019.

Conclusion

C'est donc bien de rigueur et de dignité dont il est question dans cet article. Dignité et rigueur dans l'entretien des locaux, du cadre de travail, la préparation des cours, l'ajustement de la relation à chaque élève... C'est, je crois, par cette dignité et cette rigueur que les élèves de lycée professionnel peuvent développer en eux le goût d'apprendre. C'est ce dernier qui permettra à chacun d'eux d'aller lentement vers l'âge adulte. L'enjeu est donc crucial : il s'agit de les aider à faire leurs propres choix, en s'assurant tels qu'ils sont ⁵. ■

5. Cette dernière réflexion est issue de la lecture de cet ouvrage : Paul Audi, *Au sortir de l'enfance*, Verdier, 2017.

Pourquoi désormais mes élèves apprennent

Jean-Baptiste Bertin

Il y a dix ans, dans le lycée où j'enseigne, le CAP Logistique était une section réservée aux garçons décrochés/décrocheurs issus du collège. Cette orientation par défaut créait des classes difficiles où se profilait un nouvel échec scolaire, puis professionnel.

Beaucoup de moyens pédagogiques étaient pourtant mis en œuvre : cours de chariot élévateur permettant d'accéder, en plus du CAP, au permis cariste ; magasin-école... Mais un adolescent ne se défait pas de certains préjugés sociaux en deux années de lycée pro.

Ces préjugés sont assez bien résumés par la remarque d'un élève en cours d'économie, répétée en boucle car il ne savait pas la formuler autrement : « En entreprise, y en a qui en prennent pas assez. » Décryptage : l'élève exprime une foncière inégalité salariale en des termes qui traduisent une fatalité.

En France, il faut, en moyenne, six générations pour sortir d'une situation précaire et accéder aux classes moyennes. À quoi bon apprendre si même le diplôme ne prémunit pas contre un avenir arbitraire ?



À PROPOS DE L'AUTEUR

Jean-Baptiste Bertin est diacre permanent à la Mission de France.

Il est membre d'une équipe au Havre.

Il enseigne dans le CAP de logistique au lycée professionnel

Saint Vincent de Paul.

Des élèves en situation de handicap

Peu à peu, le lycée a ouvert la section logistique à des élèves différents. On a commencé par accueillir des jeunes (garçons, filles) en situation de handicap. Parmi ces jeunes, certains (notamment des autistes) possèdent déjà des capacités requises pour le

magasinage : ils savent trier les produits de façon infaillible. Un jeune qui ne sait pas lire un mot détectait la moindre erreur sur

EN DIX ANS, J'AI VU
SE DISSIPER L'ATMOSPHÈRE
DE GHETTO DE NOS CLASSES.

un code-barres de 13 chiffres ; sa compétence permettait de corriger, pendant le cours, le fichier informatique de stock. Toute la classe était témoin que chacun, quel que soit son niveau scolaire, présente des capacités qui, à la fois, lui sont propres et sont utiles à tous. Cette reconnaissance a beaucoup facilité l'intégration, dans la classe, des jeunes en situation de handicap. Eux-mêmes sont très motivés pour rejoindre une scolarité qu'ils supposent « normale ».

Des élèves venus d'ailleurs

Nous avons aussi accueilli des mineurs ou majeurs isolés venus d'Afrique ou d'Asie. Ils apportent leur vitalité et, pour ceux qui arrivent d'un pays anglophone, leur langue qui est un atout pour la logistique.

Lorsque ces jeunes migrants atteignent la majorité ou, au plus tard, lorsqu'ils décrochent le CAP, leur prise en charge sociale s'arrête. Nous avons pu faire signer par certains des contrats de professionnalisation en entreprise à la fin de la première année de CAP. Ainsi ils bouclaient leurs études en étant déjà dans l'emploi.

Des élèves remotivés

En dix ans, j'ai vu se dissiper l'atmosphère de ghetto de nos classes. Paradoxalement, l'accueil de jeunes présentant des handicaps cognitifs puis de jeunes migrants (pour certains allophones, pour d'autres sans cursus scolaire préalable) n'a pas conforté nos « décrochés/décrocheurs » dans leur sentiment de déclassement, mais au contraire les a remotivés à apprendre.

Le bénéfice de la diversité

Les élèves qui présentent le plus de carences scolaires ne sont en effet pas foncièrement inaptes à tenir un poste d'opérateur logistique. Le langage consiste en des dessins (pictogrammes) ou des messages informatiques audio ou textuels très simples. Le fait d'accueillir des élèves en plus grande difficulté scolaire nous a obligés à simplifier encore les procédures (notamment informatiques) à partir desquelles ils travaillent. Ces élèves, parce qu'ils étaient plus motivés, ont ouvert la voie aux décrochés/décrocheurs, désormais convaincus qu'eux aussi « peuvent y arriver ».

En diversifiant au maximum les profils d'élèves, on a plutôt amélioré leur motivation en enseignement professionnel, mais qu'en est-il en enseignement général ? Comment, dans des classes aussi hétérogènes, nos élèves peuvent-ils apprendre en maths, en français, en anglais ?

En classe de CAP, le co-enseignement se développe : un enseignant de matière générale et un enseignant de matière professionnelle font cours ensemble. Ainsi nos élèves font-ils de la prose (et sans même qu'ils le sachent !) en cours de co-enseignement français/logistique. Cela permet au moins de couper court à l'argument des décrochés/décrocheurs (« de toute façon, en français, j'y arriverai jamais ») puisqu'en logistique, « ils y arrivent ».

Cette réforme du CAP (en cours depuis un an) est de fait un renoncement à développer la culture générale des élèves. Elle pose surtout un vrai obstacle à la poursuite de leurs études vers un bac professionnel. Elle correspond, en revanche, tout à fait aux profils des élèves de notre CAP Logistique.

Le bilan de cette évolution du CAP Logistique, depuis dix ans, est en demi-teinte :

- désormais, les élèves apprennent ;
- sauf exception, ils ne poursuivront pas leurs études au-delà du CAP.

Rendez-vous dans dix ans... ■

Zéro jeune en échec

Annie Millot

L'école de production Eccofor, (Écouter, comprendre former) accueille des jeunes en situation de décrochage scolaire, dont certains en situation d'illettrisme.

Depuis une dizaine d'années, dans le cadre de mon poste de professeur des écoles auprès des gens du voyage, j'ai accompagné de nombreux jeunes déscolarisés. Instruits par le CNED, ils patientent jusqu'à 16 ans, sans grand intérêt pour les cours. Leurs préoccupations et les attentes de leurs familles ne rejoignent pas celles de l'école. Outre les bases de lire, écrire, compter, l'école n'a alors plus beaucoup de sens pour eux.

Ont-ils perdu pour autant le goût d'apprendre ? Comment trouver une passerelle pour les rejoindre dans les apprentissages ?

L'intuition d'Eccofor

Je me suis aperçue que le cadre de l'entreprise, sous forme de petits stages, pouvait être un levier pour renouer avec les apprentissages. Sans doute parce que c'est plus concret, mais si c'est aussi le projet de la famille.

À PROPOS DE L'AUTEURE

Annie Millot est l'épouse de Jean-Yves, diacre à la Mission de France. Elle est mère de quatre enfants. Elle est engagée dans la Communauté Mission de France et elle est alliée ATD quart monde.

Elle est professeur des écoles en antenne scolaire mobile. Sa mission est d'accompagner des enfants du voyage et des jeunes mineurs non accompagnés dans leur scolarisation.

Fort de ce constat et encouragée par Claude, chef d'entreprise allié ATD ayant accueilli les premiers stagiaires, nous avons voulu aller plus loin. Une équipe s'est constituée pour réfléchir à la problématique des jeunes sortis du milieu scolaire. Très rapidement, le groupe s'est étoffé avec des personnes issues de différents corps de métier (monde de l'entreprise, de la banque, Éducation nationale, économie sociale et solidaire, etc.) et de tous âges. Des personnes qui, par leurs activités professionnelles plutôt cloisonnées n'auraient jamais dû se rencontrer, se sont mises à chercher ensemble.

La reconnaissance que chacun portait sur les compétences professionnelles de l'autre nous a révélé combien l'esprit de coopération était vitalisant pour une mise en mouvement en équipe. Nous voulions rompre avec l'idée de

NOUS ÉTIIONS EN MARCHÉ ,
AVEC LE DÉSIR DE BOUGER
LES LIGNES , MAIS NOUS
NE SAVIONS PAS ENCORE
OÙ NOUS ALLIONS .

fatalité pour ces jeunes. Nous y avons cru parce que nous étions portés par la conviction qu'il fallait privilégier les liens et que cela allait devenir notre force. Les rencontres que les

uns et les autres faisaient étaient partagées et enrichissaient la réflexion du groupe. Nous étions en marche, avec le désir de bouger les lignes, mais nous ne savions pas encore où nous allions.

L'école de production Ecofor de Dole est partie de là, même si nous n'avions pas, au départ, le projet de construire une école.

Aujourd'hui, Ecofor accueille chaque année 18 élèves. Deux filières ont été créées avec deux entreprises, un garage pour l'entretien automobile et la vente de pneus, une métallerie. Sept emplois ont vu le jour. Jean-Yves (professeur des écoles dans l'enseignement public) est nommé directeur de l'école (un quart-temps reconnu depuis quelques années par l'Éducation nationale pour assurer cette fonction). Il est soutenu par les membres du bureau ainsi que Morgane, jeune chargée de mission. Pour ma part, membre du CA, je dispose d'un temps pédagogique à Ecofor reconnu par la DIEC.

Les élèves préparent un CAP. Certains ont décroché du système classique, quelques-uns sont issus de la communauté des gens du voyage et d'autres sont des jeunes mineurs ou jeunes majeurs non accompagnés. Certains n'ont jamais été scolarisés et ne savent ni lire, ni écrire.

Une école de production

Eccofofor est une école de production, les élèves apprennent en faisant, en travaillant avec les maîtres professionnels, pour de vrais clients. Ils passent les deux-tiers de leur temps à l'atelier qui se trouve sous le même toit que les salles de cours où ils revisitent ou découvrent les apprentissages fondamentaux en vue d'un CAP.

Le statut d'Eccofofor est une association loi 1901 gérée par un conseil d'administration de douze membres. Son budget vient pour :

- 63 %, de la vente aux vrais clients de la production des deux ateliers ;
- 8 %, de la taxe d'apprentissage collectée par des membres du conseil d'administration ;
- 15 %, de la dotation de la région car Eccofofor est un lycée et peut prétendre recevoir une aide par élève et par année au même titre que les lycées professionnels, les CFA, les MFR... ;
- les 14 % restants, de fonds obtenus auprès de fondations pour accompagner les différents investissements (machines, outillage, véhicules, projets culturels, matériel pédagogique...).

Aujourd'hui, Eccofofor est reconnue projet pilote associé ATD. Denis Gendre, volontaire ATD, a recueilli l'histoire des premières années, ce qui a abouti à un livre publié en janvier 2020.

L'apprentissage à Eccofofor

À la question : « Comment apprend-on à Eccofofor ? », je ne saurais pas répondre. Néanmoins, je vais essayer de vous partager ce qui se vit en croisant quelques phrases de jeunes recueillies aux ateliers philo.

« Maintenant, je sais pourquoi je me lève le matin. »

Nous ne demandons pas de prérequis, mais nous pensons que la motivation est la source de la réussite. Avant l'inscription, les élèves font une semaine de stage mais il arrive que des jeunes choisissent de venir avec encore de l'incertitude.

Au début, ils n'ont pas conscience des compétences nécessaires à la réalisation d'une œuvre. Avoir envie de faire un portail est une chose, mais savoir le réaliser demandera du temps et de la persévérance. C'est en faisant qu'ils découvriront la complexité du métier et le sens des cours théoriques.

« Si on met les choses en commun, ça permet d'avancer. »

« Ici, on est bien tous différents, on n'a pas tous les mêmes envies. On ne fait pas tous les mêmes efforts. On n'a pas tous la même capacité de faire

« ON N'EST PAS
TOUS PAREILS, MAIS
ON A TOUS LE MÊME
OBJECTIF. NOUS
SOMMES DANS LA
MÊME EXPÉRIENCE. »

les choses. On n'est pas tous pareils, mais on a tous le même objectif. Nous sommes dans la même expérience. »

Pour ceux qui sont le plus en difficulté, nous mettons en place des temps de soutien et quelques outils plus adaptés pour les apprentissages fondamentaux,

mais nous croyons beaucoup en l'esprit de coopération et à l'entraide entre les élèves. L'élève qui prend le temps d'expliquer à son camarade apprend beaucoup, lui aussi. Dans ce cadre, nous leur proposons également des ateliers « recherche d'énigmes » afin d'apprendre à chercher ensemble.

À l'atelier, les élèves travaillent souvent en binôme. Un objet réalisé est rarement le fruit d'une seule personne. Cela n'enlève en rien l'esprit de réussite et de fierté à la réalisation finale, au contraire.

Les adultes vivent eux aussi cette expérience de recherche commune et de complémentarité. Des temps d'analyse de pratiques (quatre fois dans l'année)

et de formations (deux jours) réunissent maîtres professionnels issus de l'entreprise et enseignants de l'Éducation nationale. Ou encore, les cours de technologie sont portés par des métalliers exerçant leur profession en entreprise, un professeur de lycée professionnel en retraite et moi-même.

Faire du lien.

Tout au long de la formation, le directeur reste en lien avec les parents ou les éducateurs. « J'ai vu mon fils changer après deux mois et il a commencé à aimer venir à l'école. »

Certains seraient à la rue s'ils n'avaient pas été hébergés par des familles. Eccofor est pour eux un lieu de stabilité qui est un peu leur maison. (Trois jeunes dans cette situation, cette année).

« Ton avenir, tu ne peux pas le bâtir tout seul. Ça dépend avec qui tu le construis. Si tu as de mauvais matériaux, tout peut s'écrouler. » Chaque année, les élèves font un stage de trois semaines en entreprise. Cela permet une reconnaissance de savoir-faire et de savoir-être d'un professionnel en dehors de l'école.

« Le travail, c'est la force, ça donne confiance pour vivre, ça permet une reconnaissance. »

On voit bien que les réalisations à l'atelier donnent de la fierté. « C'est moi qui ai fait ce support de sablière. » C'est un travail réussi qui se voit, reconnu et qui a une valeur marchande et parfois, il y a même la félicitation du client !

« Le respect, c'est être humain. »

La confiance se construit avec le respect les uns des autres.

C'est difficile de passer une bonne partie de la nuit sur son portable lorsqu'il y a atelier le lendemain. À la métallerie ou au garage, il faut être en forme et éviter les erreurs d'étourderies ! Par exemple, une barre de fer coupée trop court, ça a un coût !

Le respect des horaires, du langage, des clients, les gestes de sécurité pour ne pas se blesser et pour protéger son camarade, etc. C'est regarder la vie à partir de l'autre. Pas toujours facile !

« La parole, nous aide à exister ! »

La confiance passe par la parole : la disponibilité des bénévoles face aux jeunes, la possibilité de partager les repas avec les adultes, les entretiens réguliers du directeur avec chaque jeune. Avec les ateliers philo (40 minutes) chaque semaine, chacun expérimente non seulement la parole mais égale-

« QUAND LES GENS
APPLAUDISSENT POUR
TOI, C'EST LE MOMENT
DE DANSER. QUAND
ILS N'APPLAUDISSENT
PLUS, TU ES SEUL
DEVANT TA VIE. »

ment la richesse de l'écoute. On voit combien de nouvelles idées se greffent sur l'écoute de l'autre. Aussi, se sentir écouté, c'est être reconnu.

La confiance permet la créativité.

« Quand les gens applaudissent pour toi, c'est le moment de danser. Quand ils n'applaudissent

plus, tu es seul devant ta vie. » Chaque année, l'animation de l'AG devant 120 personnes demande à chacun un dépassement de soi et constitue une prise de conscience de la force du groupe. « J'aime. Quand même, ça encourage. Y'a du plaisir, plaisir du fer, plaisir de faire. L'art, c'est beau, c'est la vie ! »

Lors de l'atelier d'art plastique à la métallerie ou au garage, les élèves utilisent leurs savoir-faire au profit de leur créativité. Leurs œuvres, avec celles d'autres lycéens, sont exposées chaque année au musée.

J'aime le mot beau !

Chaque année, un artiste de la région expose dans un atelier d'Eccofor. Des sorties culturelles facultatives sont proposées aux jeunes. Autant de petites gouttes qui, nous l'espérons, éveillent à la curiosité, au questionnement et au sens du beau.

Et après Eccofor ?

Les résultats aux examens sont encourageants (18 jeunes sur 20 présentés ont réussi le CAP en quatre sessions d'examen). Certains sont embauchés à la sortie du CAP suite à leur stage ou poursuivent en alternance en bac pro. Le chemin des anciens balise celui des plus jeunes. Leurs visites et la présence de certains pendant les cours encouragent les élèves.

« Il faut faire de la jeunesse une force. »

Eccofor s'est construite grâce à l'investissement de très nombreux bénévoles qui déploient toute leur créativité pour rejoindre les jeunes et les accompagner dans leurs apprentissages. Il y a eu une mise en mouvement avec des traversées d'expériences si fortes qu'adultes et jeunes en sont transformés.

Juste avant les vacances d'été, les élèves ont visité pour la première fois leur nouvelle école en construction. Elle promet d'être lumineuse, avec de grands ateliers et de belles ouvertures ! Une œuvre collective qui ne fait que commencer ! ■

POUR PLUS D'INFORMATIONS

- Le site d'Eccofor : www.eccofor.fr
- Le site de la fédération des écoles de production :
<https://www.ecoles-de-production.com>
- Le livre sorti en janvier 2020 : <https://www.atd-quartmonde.fr/zero-jeune-en-echec>

Transmettre les valeurs du scoutisme

Justine Schmitt

Chez les Scouts et Guides de France (SGDF), la question de l'apprentissage est au cœur de la pédagogie et des réflexions à tout âge.

La mission des éducateurs est de faire grandir les jeunes dont ils ont la responsabilité. Mais comment réussir à leur transmettre les valeurs du scoutisme et à les faire progresser tout en restant dans le jeu et dans des activités récréatives ?

Chez les SGDF, ce qui me passionne, c'est que chaque enfant est considéré comme une personne unique, ayant dès le départ le potentiel nécessaire pour se développer dans toutes ses dimensions et prendre la responsabilité de son propre développement. Les éducateurs sont des soutiens en plus, pour guider les jeunes et leur offrir un cadre bienveillant et rassurant pour évoluer en toute confiance. Éducatrice pendant six ans, auprès de louveteaux (garçons de 8 à 11 ans) puis de caravelles (filles de 14 à 17 ans), le défi était de pouvoir s'adapter à chaque jeune et d'offrir à chacun la même attention pour que tous puissent grandir et progresser à leur rythme. Au fur et à mesure des années et des formations dispensées par le mouvement,



À PROPOS DE L'AUTEURE

Justine Schmitt a 27 ans. Elle est responsable du Pôle pédagogique bénévole pour le territoire Cœur de

Seine, Scouts et Guides de France. Elle est chargée de partenariats et fonds privés chez Unis-Cités.

l'objectif est de pouvoir gagner en autonomie dans l'animation et dans l'accompagnement proposés aux jeunes. Aux Scouts, on apprend en vivant en équipe et en groupe, en jouant dans la forêt, en participant à l'organisation de la vie quotidienne en faisant la cuisine, la vaisselle, etc., en participant à la vie de la communauté. Tout est une opportunité pour faire grandir et progresser les jeunes : être éducateur, c'est alors être à l'écoute des jeunes et de leurs envies les plus folles pour se dépasser et se construire.

Aujourd'hui, ma mission dans le mouvement a évolué : j'accompagne des éducateurs et des éducatrices dans leur formation pour qu'ils aient les outils et les clés

nécessaires pour faire grandir leurs jeunes. Au début de cette mission, il a fallu que je ré-apprenne à transmettre pour m'adapter à ce nouveau public. La formation continue proposée par le mouvement SGDF m'a permis d'apprendre de nouvelles techniques d'animation pour transmettre les messages plus clairement et de façon ludique et aider les chefs à questionner leurs pratiques. On s'aperçoit vite que, tout comme les jeunes, les adultes apprennent et retiennent beaucoup plus lorsqu'ils expérimentent et qu'ils sont acteurs de leur formation. Quoi de mieux pour apprendre à des éducateurs à construire et animer un jeu que de l'expérimenter ? Le théorique ne peut pas avoir une place centrale dans l'apprentissage chez les SGDF : c'est en expérimentant, en se questionnant, en se mettant en situation, etc. qu'on apprend !

ÊTRE ÉDUCATEUR,
C'EST ÊTRE À L'ÉCOUTE
DES JEUNES ET DE LEURS
ENVIES LES PLUS FOLLES
POUR SE DÉPASSER ET SE
CONSTRUIRE .

La formation des éducateurs peut prendre plusieurs formes chez les SGDF : des formations « classiques » de BAFA (une semaine de stage « Tech » puis « Appro »), de la formation continue au fil de l'année, mais aussi des camps accompagnés.

J'ai pu expérimenter, cette année, l'accompagnement d'éducateurs à l'année et lors d'un camp accompagné. La manière de former est bien sûr

différente ! À l'année, les accompagnateurs pédagogiques suivent des éducateurs dans leur mission. Il s'agit de faire connaissance, de les aider à construire un projet pédagogique pour l'année, à « se challenger » lors de l'organisation des sorties avec les enfants, etc. L'objectif est de créer une relation de confiance pour que les éducateurs soient en confiance et n'hésitent pas à solliciter l'accompagnateur. L'accompagnement est plus concentré sur la maîtrise (groupe d'éducateurs en charge d'un groupe d'enfants), le fonctionnement et les propositions pédagogiques mises en place à l'année.

Les camps accompagnés sont organisés quant à eux tous les étés par le mouvement Scouts et Guides de France et permettent aux éducateurs peu formés de partir en camp avec leurs jeunes, tout en bénéficiant d'un accompagnement de la part d'une équipe de direction expérimentée, à

L'ENJEU EST DE POUVOIR
ASSURER UNE CONTINUITÉ
ÉDUCATIVE AVEC LES
PERSONNES LES AYANT
ACCOMPAGNÉS À L'ANNÉE.

l'écoute de leurs besoins. Dans ces camps, chaque éducateur peut être suivi individuellement et se fixer des objectifs pour se former et progresser (créer des animations, tenir un personnage pendant une

activité, prendre en main le rôle d'assistant sanitaire, etc.). L'accompagnateur vient en observation sur des temps de vie quotidienne et d'animation pour pouvoir ensuite faire des retours constructifs aux éducateurs pour les stimuler et leur faire des retours.

Le rôle d'accompagnateur est différent. Nous pouvons nous retrouver à soutenir des éducateurs que nous n'avons pas suivis à l'année. L'enjeu est alors de pouvoir assurer une continuité éducative avec les personnes en les accompagnant à l'année. L'accompagnement se fera alors en fonction des objectifs individuels de chaque éducateur, mais aussi sur la base des observations réalisées les premiers jours. Les maîtres-mots restent l'adaptabilité et l'écoute, pour coller au plus près des besoins des éducateurs.

Après quelques années en mission d'accompagnement, je commence à tirer quelques conclusions personnelles. Former des éducateurs, c'est d'abord s'obliger à prendre du recul sur ses pratiques pour ne pas calquer ses convictions personnelles sur les stagiaires, être toujours disponible et à l'écoute pour s'adapter à leurs besoins, leur donner les clés pour qu'ils puissent trouver les réponses à leurs questionnements en expérimentant et en échangeant avec les autres éducateurs en formation, etc. C'est en discutant avec les éducateurs de leurs besoins et de leurs questionnements que nous progressons aussi en tant que formateurs. Les relations qui se créent sont basées sur de la réciprocité dans l'échange.

« IL FAUT SE CRÉER
LE PLUS DE COMPÉTENCES
POSSIBLES AFIN DE
RENDRE SERVICE LE PLUS
SOUVENT POSSIBLE. »

Ce que j'aime dans mon engagement au sein des SGDF, c'est justement de devoir remettre sans cesse en question mes convictions et mes pratiques pour rester pertinente dans l'accompagnement des chefs et pouvoir m'adapter aux besoins de chaque éducateur que je rencontre. Le Père Sevin disait : « Il faut se créer le plus de compétences possibles afin de rendre service le plus souvent possible. » C'est le sens que je mets aujourd'hui dans ma mission d'accompagnement ! ■

Prendre l'initiative

Pape François

La joie de l'Évangile, § 22 et 24

22. La parole a en soi un potentiel que nous ne pouvons pas prévoir. L'Évangile parle d'une semence qui, une fois semée, croît d'elle-même, y compris quand l'agriculteur dort (cf. *Mc* 4, 26-29). L'Église doit accepter cette liberté insaisissable de la Parole, qui est efficace à sa manière, sous des formes très diverses, telles qu'en nous échappant elle dépasse souvent nos prévisions et bouleverse nos schémas.

24. L'Église « en sortie » est la communauté des disciples missionnaires qui prennent l'initiative, qui s'impliquent, qui accompagnent, qui fructifient et qui fêtent. « *Primerear* – prendre l'initiative » : veuillez m'excuser pour ce néologisme. La communauté évangélisatrice expérimente que le Seigneur a pris l'initiative, il l'a précédée dans l'amour (*1 Jn* 4, 10) et, en raison de cela, elle sait aller de l'avant, elle sait prendre l'initiative sans crainte, aller à la rencontre, chercher ceux qui sont loin et arriver aux croisées des chemins pour inviter les exclus. Pour avoir expérimenté la miséricorde du Père et sa force de diffusion, elle vit un désir inépuisable d'offrir la miséricorde. Osons un peu plus prendre l'initiative ! En conséquence, l'Église sait « s'impliquer ». Jésus a lavé les pieds de ses disciples. Le Seigneur s'implique et implique les siens, en se mettant à genoux devant les autres pour les laver. Mais tout de suite après, il dit à ses disciples : « Heureux êtes-vous, si vous le faites. » (*Jn* 13, 17). La communauté évangélisatrice, par ses œuvres et ses gestes, se met dans la vie quotidienne des autres, elle raccourcit les distances, elle s'abaisse jusqu'à l'humiliation si c'est nécessaire,

et assume la vie humaine, touchant la chair souffrante du Christ dans le peuple. Les évangélistes ont ainsi « l'odeur des brebis » et celles-ci écoutent leur voix. Ensuite, la communauté évangélisatrice se dispose à « accompagner ». Elle accompagne l'humanité en tous ses processus, aussi durs et prolongés qu'ils puissent être. Elle connaît les longues attentes et la patience apostolique. L'évangélisation a beaucoup de patience et elle évite de ne pas tenir compte des limites. Fidèle au don du Seigneur, elle sait aussi « fructifier ». La communauté évangélisatrice est toujours attentive aux fruits parce que le Sei-

gneur la veut féconde. Il prend soin du grain et ne perd pas la paix à cause de l'ivraie. Le semeur, quand il voit poindre l'ivraie parmi le grain, n'a

L'ÉVANGÉLISATION
A BEAUCOUP DE
PATIENCE, ET ELLE
ÉVITE DE NE PAS TENIR
COMPTE DES LIMITES.

pas de réactions plaintives ni alarmistes. Il trouve le moyen pour faire en sorte que la Parole s'incarne dans une situation concrète et donne des fruits de vie nouvelle, bien qu'apparemment ceux-ci soient imparfaits et inachevés. Le disciple sait offrir sa vie entière et la jouer jusqu'au martyre comme témoignage de Jésus-Christ ; son rêve n'est pas d'avoir beaucoup d'ennemis, mais plutôt que la Parole soit accueillie et manifeste sa puissance libératrice et réparatrice. Enfin, la communauté évangélisatrice, joyeuse, sait toujours « fêter ». Elle célèbre et fête chaque petite victoire, chaque pas en avant dans l'évangélisation. L'évangélisation joyeuse se fait beauté dans la liturgie, dans l'exigence quotidienne de faire progresser le bien. L'Église évangélise et s'évangélise elle-même par la beauté de la liturgie, laquelle est aussi célébration de l'activité évangélisatrice et source d'une impulsion renouvelée à se donner. ■

Sur un chemin de galère, ils découvrent la France

Françoise Richard

Depuis quelques années, « je baigne dans le monde des migrants ». J'ai interviewé l'un d'entre eux pour lui demander comment « il a appris la France ».

H., 38 ans, pisciniste, a quitté la Russie avec son épouse en décembre 2013. A. et H. désiraient des enfants mais en vain. En Russie, il n'y a pas de traitement possible. Ils ont décidé de partir... À ce jour, ils sont déboutés.

Pourquoi la France ? Avais-tu une idée du pays ?

H. : J'avais le choix entre l'Allemagne ou la France pour la qualité des hôpitaux. Un « passeur » nous a conseillé la France. On a donné 100 000 dollars, nous ne nous sommes occupés de rien, nous sommes arrivés à Metz. Je n'avais pas d'idée du pays, je savais dire bonjour et merci, c'est tout.

Qu'as-tu fait rapidement ?

H. : De Metz où il n'y avait aucune place pour nous accueillir, nous sommes arrivés à Nancy. Je suis allé dès le premier jour au centre d'accueil des migrants. On m'a remis un plan de Nancy. J'ai rempli un dossier et on m'a dit d'aller à la préfecture en ajoutant : « Il n'y a pas de logement pour vous, dormez à la rue. »

À PROPOS DE L'AUTEURE

Françoise est dans l'équipe Lorraine de la Mission de France. Elle est engagée au sein de la diaconie du diocèse de Nancy et de Toul. Elle est une cheville ouvrière de

l'association la Belle Porte qui offre entre autres un toit à une quinzaine de familles migrantes qu'elle accompagne au quotidien... Il y a de belles rencontres !

À la préfecture, j'ai eu un rendez-vous à l'OFII¹ deux mois plus tard. Puis, j'ai appelé le monsieur qui m'avait hébergé la veille ; il m'a trouvé une chambre à Nancy pour 50 euros par semaine, c'était du provisoire, nous y sommes restés neuf mois.

J'ai cherché une communauté arménienne car je parle bien arménien. J'ai proposé que l'on fasse quelque chose pour loger des migrants, mais la communauté a refusé. Ils ont oublié leur début en France.

Comment as-tu appris le français ?

H. : C'était difficile. Spontanément je ne parlais qu'avec des Arméniens rencontrés dans les files d'attente. Je n'arrivais pas à me faire comprendre auprès des Français. Avec ma femme, nous avons cherché à suivre des cours de français. Chaque association

offrait un cours par semaine ; il a fallu trouver quatre associations pour avoir quatre cours par semaine. Je me souviens d'une bénévole âgée qui avait été institutrice, qui fai-

JE ME SOUVIENS D'UNE
BÉNÉVOLE ÂGÉE QUI AVAIT
ÉTÉ INSTITUTRICE,
QUI FAISAIT COURS AVEC
DES LIVRES D'ENFANT.

sait cours avec des livres d'enfant. Je pensais : « Je ne suis pas un enfant. » Je voulais apprendre l'essentiel pour aller chez le docteur, faire des courses. Je n'arrivais pas à lui faire comprendre. J'interrogeais les collègues arméniens... mais la « maîtresse » m'a dit : « Ici on ne parle que français. » Alors je ne suis plus retourné avec elle.

Qu'est-ce qui te semblait compliqué ?

H. : Tout ! Trop de papiers, trop d'Internet. Tout est long. Lorsque j'ai fait l'expérience d'être accompagné par une personne française dans les administrations, je me suis aperçu d'un accueil différent. Je ne voulais rien signer sans comprendre ! Lorsque j'ai signé le règlement intérieur de l'hôtel où j'allais

1. Office Français de l'Immigration et de l'Intégration.

être hébergé au bout de neuf mois, il avait douze pages. J'ai demandé au traducteur de m'expliquer pourquoi toutes ces feuilles. Il m'a répondu : « Signe, c'est le document pour le logement ! » Je ne comprenais pas son attitude, je pensais que ce traducteur avait un jour fait le même chemin que moi.

Qu'est-ce qui a fait qu'aujourd'hui tu es super-intégré ?

H. : Mon bénévolat à la Croix Rouge où j'ai dû repasser mon deuxième niveau. On ne voulait pas de moi car je ne connaissais pas assez la langue mais je leur ai dit : « Je peux nettoyer les ambulances, je peux faire quelque

ELLE CONNAÎT LES NOMS
DE TOUS CEUX QUI SONT
AU GOUVERNEMENT ET DE
TOUS LES PRÉSIDENTS
DE LA RÉPUBLIQUE
DEPUIS QUARANTE ANS .

chose ». En un an, j'ai fait 46 interventions ! « M. Google » m'a beaucoup aidé, pour traduire, chercher un lieu ; je suis curieux, je sais pourquoi le département s'appelle Meurthe-et-Moselle, je connais presque tous les fleuves de France, je cherche. Je suis allé

une fois à Paris mais j'aimerais y retourner pour visiter des musées. Je commence à connaître mes droits mais je connais aussi mes devoirs, c'est aussi important que les droits.

Ce qui m'a beaucoup aidé également, ce sont les liens créés à partir de mes premières rencontres à la Croix Rouge, car je voulais m'occuper. Je sais faire de la plomberie, de l'électricité, de la maçonnerie, de la peinture. Aujourd'hui, j'ai beaucoup de demandes ; du coup je vais chez les Français, je vois comment ils vivent et j'apprends. Je fais des devis d'abord en russe et je traduis ensuite, alors j'apprends ce qu'est un disjoncteur, un interrupteur...

Et ton épouse ?

H. : Elle continue les cours de français et regarde la télévision, la politique en particulier. Elle connaît les noms de tous ceux qui sont au gouvernement et de tous les présidents de la république depuis quarante ans et le soir elle me raconte. Elle m'aide car elle a un autre vocabulaire que moi. Elle tient

aussi le vestiaire à la Croix Rouge une fois par semaine mais on ne lui laisse pas tenir la caisse.

« Liberté-Égalité-Fraternité », cela te dit quelque chose ?

H. : Oui ! Quand je compare à la Russie, c'est bien vrai même si mon chemin est dur.

Aimerais-tu dire quelque chose sur les Français ?

H. : Non, je n'ai pas de jugement sur les Français, il y a des bons et des méchants. « Dans chaque village, il y a des chiens... », c'est une expression russe. Ce sont les mêmes hommes et femmes qu'en Russie. Si un étranger fait une bêtise, tous les journaux en parlent... Le regard sur l'étranger est le même, il vient prendre notre travail. Ici, il y a beaucoup de liberté. En Russie, si je jette un mégot par terre, la grand-mère qui passe avec sa canne peut me frapper. Le régime communiste a discipliné le peuple.

Et la cuisine française ?

H. : Oh je crois que cela dépend de la cuisinière ! Je la découvre un peu quand je vais manger chez des Français, je connais les spécialités de la Lorraine.

Tu n'aurais pas une petite anecdote à partager ?

H. : Un mois après mon arrivée, le voisin de notre chambre déménageait. Il nous a donné un vélo d'appartement, je l'ai accepté. Mais je me suis dit : « Je vais le vendre pour me faire un peu de sous... mais comment quand on ne connaît personne ? » J'ai cherché, j'ai appris qu'il y avait le *Bon Coin*, j'ai mis une annonce. Ne connaissant pas sa valeur, j'ai mis cinquante euros : cinq minutes après, il était vendu !

Je sais mettre des annonces sur le *Bon Coin*, mais peut être faudra-t-il que tu me montres comment faire ma déclaration d'impôts sur Internet !

Ton avenir, tu l'imagines en France ?

H. : Oui ! Je monterai mon entreprise, pour être libre ! ■

Repères sur l'éducation en Afrique subsaharienne

Vincent Delègue

Intervenant depuis 30 ans au niveau international, les volontaires du Groupement des éducateurs sans frontières (GREF) accompagnent des projets éducatifs qui couvrent l'ensemble du parcours des études, en appuyant les enseignants mais plus largement l'ensemble des communautés qui composent la sphère éducative : gouvernance, parents, collectifs professionnels et citoyens, autorités locales, territoriales, nationales. Au croisement des remontées des 100 missions annuelles menées sur le terrain et des analyses produites par différents pôles d'observation de l'association, cette note fournit des repères sur l'état de l'éducation, entendue comme bien commun, dans la région du monde où se concentre une grande partie des enjeux du monde de demain, ne serait-ce qu'en raison du poids de sa jeunesse.

Dynamiques

Sur une génération, deux déferlantes ont radicalement modifié la scène de l'éducation en Afrique sub-saharienne : la massification de l'accès au primaire tout d'abord et la demande d'une scolarisation du plus grand nombre au niveau des collèges ensuite. Au cycle de cinq années d'éducation a succédé un modèle de neuf à dix ans sur l'ensemble du continent.

À PROPOS DE L'AUTEUR

Intervenant depuis 2012 au GREF, Vincent Delègue (DEA Analyse des systèmes) est à l'origine d'un Observatoire de la

contribution des OSC françaises à la réalisation de l'Objectif de développement durable 4, qui porte sur l'éducation.

Avec 170 millions d'enfants scolarisés en primaire et plus de quatre millions d'enseignants, l'Afrique sub-saharienne devance dorénavant l'Europe et le continent nord-américain réunis, et se situe au niveau du subcontinent indien ou de la Chine¹. Vu des pays, le bond est spectaculaire : au Niger, les enfants scolarisés en primaire sont ainsi passés de 500 000 à 4 millions en moins de vingt ans. Dans le secondaire, 60 millions sont scolarisés pour une population de 139 millions (2018).

Ces deux vagues se sont accompagnées d'une transformation radicale de l'accès des filles au primaire : sur l'ensemble du continent, une quasi-parité prévaut dorénavant, même si un décrochage se produit parfois au niveau du collège en raison de la précarité des familles ou des représentations sur la place des filles dans la société.

En deçà et au-delà de ce cycle, les dispositifs d'éducation préscolaire et le lycée connaissent les situations les plus hétérogènes. Massivement communautaire dans les zones rurales, privé et concurrentiel à plus de 90 % dans les centres urbains, quasiment inexistant dans les quartiers périphériques, l'accès des plus petits à une préscolarité est encore embryonnaire pour la plupart. De manière similaire, les centres urbains régionaux et nationaux peuvent offrir des dispositifs de second cycle de qualité, et même d'excellence, à une part encore ultra-minoritaire des jeunes, alors que les marges urbaines et les zones rurales restent le plus souvent à l'écart de la dynamique.

SUR L'ENSEMBLE
DU CONTINENT,
UNE QUASI-PARITÉ
PRÉVAUT DORÉNAVANT.

1. La crise de la Covid a fourni un formidable éclairage sur la question des inégalités, dès lors que les systèmes scolaires étaient mis en pause. Tandis que les familles à capital culturel élevé recomposaient quasi-instantanément des solutions à cette carence, tournant en opportunité la distance physique imposée par le confinement, les enfants dont la famille élargie ne disposait pas des codes éducatifs ont été laissés à eux-mêmes, entre indifférence, désarroi, colère ou angoisse. Il est à craindre que, même si la pandémie n'a pas touché, à date, l'Afrique sub-saharienne, les confinements et la désorganisation des circuits de production et des circuits marchands aient des conséquences considérables : montée des inégalités et exclusion.

Brûlot récurrent depuis les années d'indépendance, les dispositifs d'études post-secondaires offrent le contraste le plus important entre gigantisme de collèges universitaires sans moyens, le plus souvent publics et centrés sur les disciplines héritées de la colonisation (humanités, administration, droit) et instituts privés, à vocation lucrative, apportant les réponses attendues par les marchés et leurs dynamiques respectives. Pour les puissances publiques, l'équation est insoluble : une scolarité d'étudiant coûte quatorze fois celle d'un élève du primaire ².

Par un effet de sur-sélection opérée à la sortie du collège, la proportion de filles remonte au niveau des lycées dans la plupart des pays d'Afrique sub-saharienne et dans l'enseignement tertiaire (46 %).

Lignes de force et fragilités

Pour satisfaire l'aspiration à l'éducation de leur société civile, les États se sont lancés dans une course effrénée pour permettre l'accès de tous à l'éducation, avec une action à trois niveaux : mobilisation des finances publiques à un degré sans commune mesure avec celui des pays du Nord ³, décentralisation afin de faire porter les dépenses d'investissement sur les communautés territoriales ou locales et recours à des dérégulations de toutes sortes pour faire face au goulot d'étranglement des cadres éducatifs (enseignants, gouvernance).

Faisant exploser le pacte social issu des années de décolonisation, le nouveau modèle repose sur le recours massif à des recrutements contractuels ⁴, l'absence de formation initiale aux métiers d'enseignement, une baisse tendancielle des salaires, une acceptation tacite de toutes formes d'absentéisme allant jusqu'à la sous-traitance en cas de double occupation professionnelle.

2. Dans le reste du monde, le facteur est de 2,2. Dans les pays à faibles revenus d'Afrique, il est de 26.

3. La part du revenu national brut dédiée à l'éducation en Afrique sub-saharienne va de 3,5% à 6% et de 8% à 40% (Mali) en dépenses publiques. C'est une mobilisation qui, en proportion, est nettement supérieure à celle des pays industriels pour leur système éducatif. D'autant que la capacité financière des états d'Afrique sub-saharienne est limitée par le poids de l'économie informelle.

4. Au Niger, 80% des enseignants du primaire sont contractuels et, chaque année, environ 12% sont renouvelés, sans formation professionnelle adéquate.

En contre-coup, les corporations enseignantes se sont soudées en opposition, entraînant l'école publique dans une spirale négative de conflits à répétition et de désorganisation des cursus d'apprentissage.

À la dimension purement économique du financement de l'éducation, s'ajoute ainsi la question politique du modèle de développement des pays où les pressions de l'urgence sociale se croisent avec la longue durée des investissements humains impératifs pour y répondre : protection maternelle et infantile, mise en place de cursus de formation massifs pour les enseignants, politique salariale des métiers de l'éducation, renforcement accéléré de dispositifs de formation scientifique, technologique et professionnelle.

DU CÔTÉ DES ÉLÈVES,
PLUSIEURS POINTS
AVEUGLES MINENT
DE L'INTÉRIEUR LA
FICTION D'UNE ÉCOLE
POUR TOUS SUR
UN PIED D'ÉGALITÉ.

Conséquence de ces fragilités structurelles, du côté des élèves, plusieurs points aveugles minent de l'intérieur la fiction d'une école pour tous sur un pied d'égalité (Objectif de développement durable 4) : santé infantile minée par les carences alimentaires et le déficit de soins, activités domestiques ou professionnelles, charges financières pesant sur les familles en dépit de la gratuité de l'inscription scolaire et, dans de nombreux pays du continent, décrochage linguistique ⁵.

Fractures

L'idée d'une éducation comme bien commun se fracture de l'intérieur mais aussi sous l'effet de situations contextuelles, agissant comme des lames de fond.

5. La richesse linguistique de l'Afrique sub-saharienne au niveau des populations, y compris dans les mêmes territoires, conduit de fait à un plurilinguisme croissant dans la plupart des pays, apportant une complexité extrême au niveau des enseignements de base (on estime ainsi que 80% des enseignants du primaire au Niger ne parlent pas la langue maternelle de leurs élèves). Le passage obligé au français ou à l'anglais au niveau du primaire ou du secondaire se traduit par une hyper-sélection des enfants selon les capacités linguistiques de leurs parents et de leur environnement.

À l'intérieur de la sphère éducative, la qualité défaillante des dispositifs publics place les familles dans une quête effrénée d'alternatives privées. Tous les pays d'Afrique sub-saharienne sont entraînés dans la spirale qui a touché l'Amérique latine, le subcontinent indien et l'arc indonésien depuis les années 80 : renforcement de l'école privée, à but lucratif ou non, pour

LA QUALITÉ DÉFAILLANTE
DES DISPOSITIFS PUBLICS
PLACE LES FAMILLES
DANS UNE QUÊTE EFFRÉNÉE
D'ALTERNATIVES PRIVÉES.

les populations citadines et disposant de revenus intermédiaires ou supérieurs, relégation des écoles publiques pour les populations démunies⁶.

De l'extérieur, la continuité des études est impactée par une montée des conflits et des insécurités, et l'universalité des parcours éducatifs, par des déficits de l'éducation inclusive.

Sur les dernières années, l'accès à l'éducation a été bloqué dans des régions de plus en plus nombreuses – fermeture des écoles, migrations forcées, destruction des dispositifs publics – avec des conséquences qui affectent toute une génération⁷ dans la bande sahélienne, les zones frontalières d'Afrique centrale, les régions rurales délaissées par les plans de développement centrés sur les zones urbaines. Dans une Afrique qui concentre 70 % des conflits non étatiques du monde, 25 % des enfants vivent dans des zones de conflit, avec des mouvements insurrectionnels qui questionnent directement les modèles de construction des États depuis les indépendances et visent tout particulièrement leur politique éducative en prônant un retour à des dispositifs communautaires et des modes de transmission traditionnels.

Moins observée, la montée des insécurités est en croissance sourde sur la quasi-totalité du continent et agit comme une part invisible sur la question de l'éducation en accentuant le décalage et les inégalités à l'intérieur des périmètres urbains et péri-urbains. Vue des jeunes en cours de scolarité, elle

6. En primaire, la part du privé représente 20 % mais progresse à 27 % en collège (GEM 2029).

7. On estime que la fermeture des écoles sur une année nécessite dix ans pour y remédier !

agit peut-être même comme un déterminant plus important dans la qualité de leur parcours éducatif que les autres facteurs.

Enfin, nous n'avons pas une vision claire sur les jeunes à besoins spécifiques et sur les enfants issus de populations migrantes, non déclarées ou non reconnues⁸.

Éducation et bien commun

Sous le prisme des Objectifs de développement durable ou des Évaluations internationales, les lectures du champ éducatif en Afrique sub-saharienne ne peuvent que conclure sur des contradictions qui semblent insurmontables : démographie, capacités financières des États, montée des inégalités, désordres climatiques, migrations et surtout perspectives d'emploi pour les cohortes de plus en plus nombreuses d'élèves ayant accompli un cycle long d'études⁹. Elles donnent lieu à toute une littérature qui va du compassionnel (ONG internationales) au catastrophisme.

Pour autant, un déplacement du regard peut amener à une vision, sinon à l'opposé, à tout le moins radicalement différente. Si l'on se déprend en effet d'un modèle de développement où l'on cherche à retrouver, dans les pays de l'Afrique sub-saharienne, l'émergence de systèmes publics comparables à ceux que l'Europe a connus sur la longue période, depuis les révolutions du début du XIX^e siècle, et que l'on envisage de manière plus globale la « vitalité » de cette région, on est conduit à ouvrir les yeux sur ce qui excède l'éducation, entendue au sens strict de systèmes organisés de transmission des connaissances, pour appréhender la question plus large de l'accès aux savoirs¹⁰.

8. On évalue la part des migrants inter-pays en Afrique à 25 millions. Souvent hors-droits dans les pays d'accueil, leur famille ne bénéficie que marginalement des capacités éducatives. Les réfugiés qui ont fui leurs pays sont quant à eux relégués dans des camps avec des dispositifs hétérogènes éducatifs mais qui, la plupart du temps, rendent impossible une intégration des enfants.

9. Différentes évaluations circulent mais on peut considérer que, pour une cohorte actuelle d'entrants sur le marché du travail de 20 millions, seuls 10 millions trouveront un emploi, dans l'économie informelle le plus souvent.

10. Le cadre de référence sur le changement de perspective emprunte au travail de synthèse *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial?*, Unesco, 2015.

TOUTE L'AFRIQUE
SUB-SAHARIENNE TÉMOIGNE
D'UNE INVENTIVITÉ DE
SOLUTIONS À L'ÉCHELLE
DES DÉFIS AUXQUELS CE
CONTINENT EST CONFRONTÉ.

La question de l'éducation en Afrique sub-saharienne, si elle concentre une somme de déficits croissants dans l'action de la sphère publique (qui peuvent déboucher sur une révolte des parents le

jour où ils se rendront compte de l'écart entre les promesses d'une éducation pour tous de qualité et la réalité de la carence des enseignements¹¹), est alors à reprendre sous le prisme du « vivre-ensemble » face à l'emprise toujours grandissante et inégalitaire des logiques financières et marchandes, avec des accès aux savoirs empruntant les modalités les plus diverses et hybrides.

Sous cet angle, toute l'Afrique sub-saharienne témoigne d'une inventivité de solutions à l'échelle des défis auxquels ce continent est confronté¹² et les modalités de développement d'autres régions du monde (subcontinent indien et tout particulièrement le surgissement du Bangladesh) où tout semblait plaider pour un effondrement et où une émergence s'est produite, conduisent à penser que la catastrophe, toujours annoncée mais toujours différée, de l'Afrique sub-saharienne n'est pas une fatalité. ■

11. Cf. Duflo, sur l'Inde dans *Repenser la pauvreté*.

12. De fait, les acteurs économiques, qui évoluent plus de 80 % dans des circuits informels, remédient aux déficits manifestes de la sphère, mobilisant autant que nécessaire les accès aux savoirs les plus divers : des savoirs ancestraux ou traditionnels aux nouvelles technologies. Voir sur ce point l'industrie cinématographique au Nigéria ; les services numériques au Rwanda ; les médias et la mode à Kinshasa, en Côte d'Ivoire ; le textile en Éthiopie...

Apprendre en Centrafrique

Mercier Edgard Keket Ngbanda

Située au cœur du continent africain, avec une population d'environ 4,5 millions d'habitants repartis inégalement sur une superficie de l'ordre de 623 000 km², la République centrafricaine (RCA) est un vaste pays sans accès à la mer, entouré par le Soudan du Nord et du Sud à l'est, le Cameroun à l'ouest, le Tchad au nord, la République démocratique du Congo et le Congo-Brazzaville au sud. Ancienne colonie française depuis le XIX^e siècle, le pays a proclamé son indépendance le 13 août 1960. La langue française est maintenue comme langue officielle à côté de la langue sango, langue véhiculaire et élément unificateur du pays.

Le système éducatif centrafricain est confronté à de nombreuses difficultés ayant des causes multidimensionnelles. Entre autres, l'approche pédagogique utilisée dans le pays a longtemps privilégié l'enseignant qui distribuait le savoir. Les conséquences de cette approche sur l'apprentissage sont innombrables : les jeunes apprenants ne sont pas assez entreprenants ; à la fin de leur cursus scolaire, ils rencontrent beaucoup de difficultés pour envisager leur avenir avec assurance et détermination.

À PROPOS DE L'AUTEUR

Mercier Edgard Keket Ngbanda est prêtre du diocèse de Bossangoa (République centrafricaine) depuis 2009. Il a assuré des ministères dans l'enseignement. Titulaire d'un Master 2

en pédagogie scolaire et en formation professionnelle de l'Université salésienne de Rome, il est aujourd'hui Secrétaire général de l'Enseignement catholique associé de Centrafrique.

Partant de cette situation, ma réflexion se propose de donner une appréciation globale relative à la question de l'apprentissage et de l'éducation en Centrafrique. Cette réflexion s'articule autour de deux grands systèmes éducatifs et d'apprentissage qui cohabitent en Centrafrique : l'éducation traditionnelle ou coutumière et l'éducation coloniale ou moderne.

L'éducation coutumière

L'éducation coutumière est celle qui est fondée sur les traditions proprement centrafricaines et qui est transmise de génération en génération. Chaque ethnie a sa manière propre de socialiser et d'éduquer ses membres. Cela se fait par la transmission de certaines valeurs spécifiques, conser-

LA CONSERVATION DE
CET HÉRITAGE SE FAIT
PAR UN SAVOIR-FAIRE
PRATIQUE ET PAR
L'ORALITÉ.

vées à travers l'héritage culturel ethnique. La conservation de cet héritage se fait par un savoir-faire pratique et par l'oralité.

L'éducation coutumière centrafricaine répond aux conditions économiques, sociales et politiques de la société centrafricaine traditionnelle. Cette éducation coutumière embrasse aussi bien la formation du caractère, le développement des aptitudes physiques, l'acquisition des qualités morales que l'acquisition des connaissances et des techniques nécessaires à tout homme pour lui permettre de prendre une part active à la vie sociale. Cependant ces valeurs coutumières sont difficilement valorisées de nos jours.

Les différentes classes de cette éducation coutumière correspondent bien au développement psychologique des enfants :

- De 0 à 6 ans, l'enfant apprend au sein de la famille surtout auprès de sa maman, avec une intervention complémentaire du papa.
- De 6 à 10 ans, les enfants apprennent à travers les jeux d'éveil. L'audition des contes et légendes et des devinettes contribue à la formation des jeunes et à leur insertion progressive dans la société.

- De 10 à 15 ans, l'enfant débute dans l'apprentissage d'un métier et cela culmine par l'étape importante de l'initiation. En effet, « pour accéder à la classe supérieure, l'individu doit subir une initiation qui l'éduquera et le préparera à sa fonction future. Sa vie passée ne compte plus. Le temps de la mue... est arrivé. Il doit se renouveler physiquement, socialement. Il va mourir symboliquement pour renaître et progresser »¹. Cette mutation se concrétise par la circoncision pour les garçons ou l'excision pour les filles.

À l'exception du rite d'initiation qui se pratique encore illégalement dans les zones rurales, les deux systèmes éducatifs cohabitent. Cependant cette cohabitation n'est pas toujours pacifique, car les bases de l'éducation coutumière sont désagrégées par le nouveau système éducatif qui prône une négation de la culture traditionnelle au profit d'une transposition du modèle occidental.

L'éducation coloniale ou moderne

L'école moderne concerne toutes les entreprises en matière d'éducation scolaire ou orientées vers cela, qui se sont développées depuis la colonisation française jusqu'à aujourd'hui.

Elle se caractérise par la modernisation du système d'éducation et de formation pour répondre aux exigences de développement du pays.

Elle a connu, durant la période

coloniale suivie de la période post-indépendance, une croissance quantitative et qualitative en matière de formation des cadres du pays.

AVEC LA SÉRIE DE CRISES
POLITICO-MILITAIRES,
ON A ASSISTÉ À UNE
FORTE DÉGRADATION
DU SYSTÈME ÉDUCATIF
CENTRAFRICAÏN.

Cependant, d'année en année, avec la série de crises politico-militaires, on a assisté à une forte dégradation du système éducatif centrafricain. Cela réduit aujourd'hui la possibilité de la majorité des jeunes apprenants à trouver du travail.

1. A. M. Vergiat, *Les rites secrets des primitifs de l'Oubangui*, Payot, 1951, p 65-66.

Les problèmes de cette éducation moderne en Centrafrique concernent aujourd'hui la qualité de l'apprentissage, la langue de l'enseignement, le manque de volonté d'apprendre de la part des élèves, les rendements du système éducatif, l'accès aux matériels didactiques, la formation du personnel d'enseignement, les structures d'accueil, etc.

La qualité de l'apprentissage

L'évaluation des apprentissages de l'école en Centrafrique révèle une faible capacité dans leur maîtrise chez les élèves. Cette faiblesse conduit à des redoublements fréquents, voire des abandons scolaires. Un des aspects de cette situation est la difficulté de franchissement des classes d'examen et plus particulièrement de la réussite au baccalauréat. Le taux de réussite à ce diplôme qui ouvre la voie aux études supérieures dépasse rarement les 10 %. Ce problème indique que la majorité des élèves n'acquiert pas les connaissances fondamentales pour franchir le premier, voire le second cycle scolaire. Beaucoup d'élèves en classe de CM2, soit la fin du cycle primaire, maîtrisent

LE TAUX DE RÉUSSITE AU
BACCALAURÉAT QUI OUVRE
LA VOIE AUX ÉTUDES
SUPÉRIEURES DÉPASSE
RAREMENT LES 10 %.

moins de la moitié de ce qu'ils devraient avoir acquis en français et en mathématiques.

La conséquence est que la majorité des jeunes qui abandonnent l'école au primaire ou au second

aire développent des compétences post-scolaires limitées, de sorte que la plupart se retrouvent dans le secteur informel où la productivité est faible et où les emplois sont précaires et mal rémunérés. Ceux qui ont pu franchir l'étape du baccalauréat, dont certains avec leurs diplômes supérieurs, n'ont pas nécessairement les compétences requises pour être compétitifs sur le marché du travail. Beaucoup d'entreprises font appel à des étrangers pour assurer la gestion de haut niveau.

Les raisons de cette faible maîtrise des apprentissages sont liées aux conditions d'éducation peu satisfaisantes. La majorité des écoles primaires sont

dépourvues d'infrastructures de base : bâtiment et tables-bancs convenables, électricité, latrines, point d'eau potable... Ces manquements deviennent exponentiels en milieu rural. Les jeunes vivant en milieu rural ont des opportunités éducatives moindres. En plus du manque d'infrastructures, il faut ajouter le problème prépondérant du manque d'enseignants qualifiés. Avant la crise, le ratio élèves/enseignant était de 80/1 et les enseignants sont en majorité peu formés ou sont des maîtres-parents sans formation ni qualification.

La langue d'apprentissage

Tributaire du contexte historique, le français est la langue d'enseignement. Cependant la RCA se distingue par l'utilisation quasi-généralisée de la langue nationale sango. Des chercheurs affirment que l'une des raisons de l'abandon scolaire et de la faible rétention scolaire en Centrafrique est l'emploi de la langue française, étrangère aux écoliers, dès la première année scolaire. Les enfants parlant sango à la maison et sans une préparation au préalable butent souvent sur cette nouvelle langue scolaire. Les recherches montrent que l'enfant qui commence sa scolarité dans sa langue maternelle fixe mieux les apprentissages ultérieurs. De ce fait, l'introduction de la langue sango permettra d'améliorer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par les enfants du cycle primaire. Une expérience intéressante menée dans ce sens, dans certaines écoles catholiques, est en train de faire des émules.

La disponibilité à l'apprentissage

La volonté joue un rôle important dans l'apprentissage. Être disponible pour apprendre ou avoir la volonté d'apprendre, c'est avoir l'esprit ouvert pour acquérir continuellement de nouvelles connaissances, c'est être studieux. Le constat actuel révèle que les élèves préfèrent s'amuser avec leur téléphone ou gérer la télécommande pour suivre des séries de films et d'émissions télévisées jusqu'à des heures indues, plutôt que de s'appliquer aux études et aux activités scolaires. Les exercices à faire à la maison ne sont pas faits. Il leur manque la disponibilité et/ou la volonté d'apprendre. La conséquence directe est l'incompétence professionnelle pour les chanceux admis à l'emploi, et pour la majorité, le chômage assuré.

En conclusion

Les efforts accomplis dans le domaine de l'éducation demeurent insuffisants. Pour l'avenir du pays et pour pallier à ces insuffisances, il s'avère incontournable de résoudre les problèmes éducatifs tels que :

- Restructurer le système éducatif actuellement en déphasage avec la réalité et les besoins concrets de la société, en développant un *curriculum* orienté vers le développement, vers l'entrepreneuriat et le vivre-ensemble. Car, jusqu'à maintenant, la méthode d'enseignement utilisée, sans laboratoire ni travaux pratiques, forme des commis de l'État pour des activités bureaucratiques et non à la créativité et à la gestion des

L'ENSEIGNEMENT EN SANGO
SERAIT UN ATOUT POUR
L'APPRENTISSAGE DE LA
LECTURE ET DE L'ÉCRITURE.

entreprises privées et personnelles. Cette rénovation du système éducatif concerne aussi l'introduction de la langue sango au cycle primaire.

L'enseignement en sango serait un atout pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette rénovation devrait assurer à tous les bases d'une scolarité réussie.

- Améliorer le recrutement, la formation et le suivi des enseignants pour une meilleure qualité des apprentissages. Cela suppose que les enseignants bien formés soient en mesure de motiver et d'encourager les élèves à réussir leur scolarité.
- Enfin, multiplier des innovations pédagogiques, par exemple l'insertion de la nouvelle technologie de l'information et de la communication à l'école. Moins de dix établissements primaires et ou secondaires en Centrafrique disposent d'ordinateurs.

C'est en redonnant la priorité à la qualité de l'enseignement que le système éducatif sera en mesure de remplir pleinement son rôle de formation adaptée à l'économie et aux besoins de la société centrafricaine. ■

Du « Pays du Matin calme » à la « Corée dynamique »

Ha-chul Andrea Hwang

Lorsqu'on m'a sollicité pour faire connaître le mode d'éducation coréenne, j'en ai rejeté l'idée parce que je ne suis pas un expert. Et comment faire connaître l'enseignement coréen en France, une puissance éducative ? Par amitié, j'écris malgré tout, en espérant que vous lirez cette présentation comme quelque chose de léger, comme un passe-temps !

La Corée est un petit pays au coin de l'Asie, à douze heures de vol d'ici. Elle aimait être caractérisée comme le pays de la « Courtoisie orientale », situé aux confins du continent Europe-Asie où se lève le soleil. Elle n'a pas fait grand-chose pour impressionner les gens du monde entier. La Corée était un pays banal, le « Pays du Matin calme ».

LA CORÉE AIMAIT
ÊTRE CARACTÉRISÉE
COMME LE PAYS DE
LA « COURTOISIE
ORIENTALE ».

Cependant, les habitants de ce pays, qui était parmi les plus pauvres du monde, fabriquent maintenant des téléphones portables et des téléviseurs

À PROPOS DE L'AUTEUR

Ha-chul Andrea Hwang est prêtre de l'archidiocèse de Dae-gu (Corée du Sud). Après des études à Lyon, il a enseigné l'Écriture

sainte à l'Université catholique de Dae-gu et il travaille comme responsable de la Pastorale biblique de son diocèse.

utilisés sur toute la terre pour regarder et écouter la K-POP, musique très appréciée des jeunes. Ce sont aussi eux qui ont introduit des mesures de lutte très efficaces contre le Covid-19¹.

En revenant sur les dernières décennies de son histoire, je vous présenterai la conception de l'éducation qui a été le moteur de cette Corée dynamique. L'éducation a pour but de transmettre un esprit commun à chaque génération de Coréens. En effet, l'enseignement est orienté en fonction des besoins de chaque époque. Revenons sur les 100 dernières années en trois parties.

L'émergence des formes externes d'éducation publique moderne

Il y a 100 ans, la Corée était une colonie du Japon voisin. Sous cette domination (1910-45), elle s'est lancée dans une éducation moderne à part entière. Cependant, c'était une éducation discriminatoire destinée à fournir des esclaves au Japon. L'« éducation par injection² de connaissances » qui s'est installée à cette époque est devenue la principale méthode d'enseignement public en Corée.

Durant la période militaire américaine (1945-48), le système de double éducation mis en place par les Japonais – une école des sciences humaines et une école professionnelle – a été remplacé par un système d'enseignement à objectif unique : éliminer la discrimination et développer les ressources humaines pour lutter contre le communisme. En outre, est implanté le découpage américain de la scolarité : école primaire, 6 ans ; collège, 3 ans ; lycée, 3 ans et université, 4 ans. C'est toujours le fonctionnement de base de l'enseignement coréen actuel, avec une année scolaire qui commence en mars.

1. Le 15 avril 2020, l'élection des membres de la 21^e Assemblée nationale de Corée du Sud s'est déroulée avec succès malgré la crise du Coronavirus qui n'a fait que 358 morts pour environ 52 millions d'habitants (à la date du 13 septembre 2020).

2. « Jou-ib-sig gyo-young » est l'« éducation par injection (ou par infusion) », vulgairement le « bourrage de crâne ». Il s'agit de faire pénétrer l'enseignement dans les esprits par la répétition. La méthode vise à donner des connaissances par la mémorisation et l'apprentissage par cœur. Les étudiants deviennent très passifs ; ils doivent accepter et absorber les connaissances imposées.

L'éducation au service du développement économique

Après la Seconde Guerre mondiale et la fin de la colonisation japonaise, les puissances victorieuses décident de sauver le Japon de la partition au détriment de la Corée, dorénavant partagée en Corée du Sud et Corée du Nord. L'Union soviétique est présente en Corée du Nord et les États-Unis gouvernent militairement la Corée du Sud avant d'installer un président coréen. Puis une guerre fratricide éclate entre les deux Corée (1950-53).

Après le cessez-le-feu, la Corée du Sud est devenue le pays le plus pauvre du monde. Elle doit affronter le régime nord-coréen et en même temps résoudre le problème de la pauvreté et de la survie de la population. Le gouvernement dictatorial continue

d'« injecter » une formation selon le modèle américain pour lutter contre le communisme et développer l'économie. Ainsi, les étudiants se disputent pour

APRÈS LE CESSEZ-LE-FEU,
LA CORÉE DU SUD EST
DEVENUE LE PAYS LE PLUS
PAUVRE DU MONDE.

entrer dans une bonne école, puis une bonne université, pour être considérés comme l'excellence intellectuelle. Pendant cette période de développement économique, l'enseignement privé s'est sérieusement implanté sous le nom de « *Tutoring* ». L'enseignement privé industrialisé est maintenant un axe et un problème de l'éducation coréenne.

Plus tard, sous le régime démocratique (après 1993), ce système est resté en place sous le nom de « formation en ressources humaines » ; en fait, une éducation au service de la fabrication des boulons et des écrous pour le pays. Et bien que tous les gouvernements aient fait de la réforme de l'éducation leur valeur la plus importante, ils n'ont pas réussi à la mettre au service du « bonheur des élèves ». De cette façon, l'éducation coréenne est devenue centrée sur les examens d'admission à l'université. À cette époque, les élèves murmuraient comme un sort « sa-dang-o-lak », ce qui veut dire que si l'on dort quatre heures, on entre à l'université mais que si l'on dort cinq heures, on tombe !

Pour une éducation au service des élèves

Au tournant du nouveau siècle, en 2000, l'éducation coréenne semble être en train de changer. L'admission à l'université est toujours au cœur de l'enseignement coréen mais le taux d'admission, qui a culminé à 77,8 % en 2009, a récemment commencé à chuter à une moyenne de 67-68 %. En effet, les temps ont changé et l'idée d'être heureux sans aller à l'université a commencé à se répandre.

Par ailleurs, le système d'accès à l'enseignement supérieur quand on le désire se développe. En 1972 a été créée par le gouvernement l'Université ouverte³ qui utilise la radio et la télévision et, depuis 30 ans, l'Internet, pour dispenser les cours. Les étudiants ne se déplacent dans l'un des 48 campus du pays que pour y travailler ou y passer les examens. L'autre grand succès mis en place dans les années 80 est l'EBS (*Education Broadcasting System*)⁴ pour le primaire, le collège, le lycée, la formation professionnelle ainsi que l'apprentissage des langues étrangères. Depuis les années 2000, la cyber-université forme les étudiants uniquement grâce à l'Internet, y compris pour passer les examens. Déjà 21 universités y sont affiliées.

L'éducation coréenne prend maintenant le temps de réfléchir à l'humanité et au bonheur des étudiants.

Pour une éducation qui respecte l'image de Dieu

On peut dire que l'enseignement coréen au cours des 100 dernières années a été une formation selon la méthode de l'« injection » basée sur un enthousiasme pour l'éducation au service d'une vie supérieure. L'avantage de cette forme d'apprentissage fut de permettre d'augmenter rapidement le niveau de l'élève moyen. La Corée a donc pu s'industrialiser et croître rapidement, développer les connaissances et donner une bonne culture générale.

3. Cf. site Internet : <https://www.knou.ac.kr/engknou2/>.

4. Cf. site Internet : <https://www.ebs.co.kr/main>. Maintenant, EBS propose des émissions de télévision et de radio : EBS 1TV, EBS 2TV(HD), EBS FM (radio), EBS i-Radio (Internet formation linguistique) / Cable-Satellite-IPTV : EBS plus 1, EBS plus 2, EBS English, EBS KIDS (chaîne spécialisée pour les enfants de maternelle) / étranger (câble) : EBS Amérique.

Cependant, ce système a révélé ses inconvénients, particulièrement son manque de considération pour les étudiants en retard, la formation d'un état d'esprit uniforme et sa difficulté à élever le talent créatif. C'est donc le problème que l'éducation coréenne doit résoudre, au moment où le pays traverse la quatrième révolution industrielle, celle de la société de la connaissance et de l'information.

L'ENTHOUSIASME CORÉEN
POUR L'ÉDUCATION
VIENT DE LA CULTURE
UNIQUE DU PAYS.

L'enthousiasme coréen pour l'éducation vient de la culture unique

du pays. Il fut le premier au monde à publier un livre imprimé à partir de caractères métalliques (Jikji, 1377) et, pour enseigner au peuple, il inventa un alphabet (Hangeul⁵, 1443). Il est aussi l'unique peuple qui a accueilli la foi chrétienne à travers des livres, sans missionnaires (1784). C'est pour cela que les gens ont une passion pour les livres et l'apprentissage. La passion était telle que l'école n'a pas fermé pendant la guerre de Corée⁶.

Les Coréens respectent tant la vie humaine qu'ils comptent l'âge de l'homme à partir du moment de la conception ; ils développent un lien culturel fort entre la communauté et la famille en relation avec Ciel. Traditionnellement, l'éducation coréenne devait offrir une telle culture basée sur l'idée du confucianisme coréen⁷. Cependant, depuis la fin de la période coloniale japonaise et de la guerre de Corée, avec la période de croissance économique, cette culture à visage humain tend à disparaître. L'éducation s'est transformée en un moyen pour changer de statut et s'élever dans la hiérarchie sociale. Par conséquent, la vie heureuse offerte par l'enseignement coréen moderne est

5. « Hangeul » est le nom de l'écriture coréenne. D'abord appelée « Hune-mine-jeung-eume », en français « sons corrects pour l'éducation du peuple », c'est une écriture alphabétique basée sur 28 caractères, aujourd'hui ramenée à 24 (14 consonnes et 10 voyelles).

6. De plus, en 1951, pendant la guerre, KBS (*Korea Broadcasting System*) Radio a créé « École Radio », une émission pour les enseignants de 15 minutes par jour.

7. Quelques principes du confucianisme aident à comprendre cet engouement pour l'éducation. La « Voie humaine (Ine) », c'est : « Honorer le Ciel et aimer les gens (Gyeong-Cheone-é-ine) », « Aimer et honorer les parents (Rhyo) », « Servir le Ciel et l'Homme (Yè) » et « Vivre selon l'idée que le roi, l'enseignant et les parents ne font qu'un (Goun-Sa-Bou-Il-Tchè) ».

d'aller dans un bon collège, de trouver un bon travail et de gagner beaucoup d'argent plutôt que de respecter la vie humaine et de vivre heureux entre voisins. Cela conduit les étudiants à une concurrence excessive pour les examens d'entrée à l'université.

J'ai réfléchi à l'éducation coréenne qui nous a nourris, moi et mes parents et leurs enfants, depuis la France dans un pays étranger. L'enseignement

ACTUELLEMENT, LA CORÉE
EST JUGÉE PAR L'OCDE
COMME UN EXEMPLE.

coréen permet beaucoup de belles réalisations comme Samsung ou LG, mais j'ai repensé aux douloureuses.

J'ai voulu dire à mes amis français pourquoi le mot que les Coréens répètent le plus est « rapidement » et pourquoi ils travaillent comme des guerriers ! Voilà pourquoi je n'ai pas eu de matin calme ici...

Actuellement, la Corée est jugée par l'OCDE comme « un exemple qui montre au monde combien de croissance peut être réalisée lorsque l'éducation est une priorité absolue. [...] Pendant des décennies, les résultats scolaires des étudiants coréens ont été excellents et ils ont un bon système éducatif pour les soutenir »⁸.

Aujourd'hui, il faut souhaiter que le peuple coréen puisse fournir une éducation qui respecte davantage les jeunes et les aime comme des personnes créées à l'image de Dieu. ■

8. Cf. Andreas Schleicher, Directeur de la direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE : dans l'entretien avec le responsable de KEDI (*Korean Educational Development Institute*) à Séoul le 5 novembre 2015 : http://edzine.kedi.re.kr/2015/winter/article/interview_01 ; et dans l'interview au journal *Chosunilbo* publiée le 18 mai 2015 : http://srchdb1.chosun.com/pdf/i_service/pdf_ReadBody.jsp?M=05&ID=2015051800107.

Penser la foi dans la situation contemporaine

École pour la Mission

« L'Écriture dit : "J'ai cru, c'est pourquoi j'ai parlé."

*Et nous aussi, qui avons le même esprit de foi,
nous croyons, et c'est pourquoi nous parlons. »*

2 Co 4, 13

Apporter des éléments de réponse à ceux qui sont traversés par le souci de penser la foi dans la situation contemporaine a conduit la Mission de France à fonder l'École pour la mission en 1999, en inaugurant un nouveau parcours de formation, le Parcours fondamental. Après vingt années et des générations de participants et de formateurs, cette question n'est pas épuisée ¹ !

Que cherchons-nous dans ce parcours ?

Le Parcours fondamental doit aider des chrétiens à vivre une foi dynamique et active qui se nourrit du dialogue et de l'écoute. Son enjeu est de comprendre le processus de réinterprétation de l'« événement Jésus-Christ » en fonction de la culture de chaque époque, depuis l'origine de l'Église.

Quelles intuitions y président ?

De tout temps, l'Église a été solidaire de la société dans laquelle les chrétiens ont vécu :

1. Cette synthèse a été élaborée à partir des archives de l'École pour la mission.

- Tout au long de l'histoire de l'Église, l'expression de la foi s'est structurée pour répondre aux questions nouvelles que posait la société. Parce qu'aujourd'hui les humains élaborent une nouvelle conception du monde, de l'histoire et d'eux-mêmes, la foi devient inaudible si elle reste dans les formes et dans les expressions dont elle a hérité mais qui ne correspondent plus à la société et à ses transformations contemporaines.
- Le dialogue avec d'autres religions ou d'autres philosophies est constitutif de la foi chrétienne depuis ses origines. C'est dans cet esprit qu'a été construit le programme de la formation. Il se distingue de la conception selon laquelle le dialogue viendrait dans un deuxième temps, après que les membres de l'Église aient construit leur identité chrétienne. Or le dialogue est au cœur même de cette identité.
- Ce dialogue demande un effort d'intelligence de la foi : « L'expérience de foi donne à penser et suscite l'effort théologique. Cet effort est de type qualitatif, visant le sens de l'existence, et non quantitatif comme pourrait l'être un savoir accumulé². »

Ces intuitions consonnent dans l'Église

Une importante base de réflexion missionnaire a présidé à la création de l'École pour la mission, la *Lettre aux Catholiques de France* (1996) qui affirme : « Nous pensons que les temps actuels ne sont pas plus défavo-

LA FOI DEVIENT
INAUDIBLE SI ELLE
RESTE DANS LES
FORMES ET DANS LES
EXPRESSIONS DONT
ELLE A HÉRITÉ.

rables à l'annonce de l'Évangile que les temps passés de notre histoire. La situation critique qui est la nôtre nous pousse au contraire à aller aux sources de notre foi et à devenir disciples et témoins du Dieu de Jésus-Christ d'une façon plus décidée et plus radicale. » (I, 1.1)

2. Raymond Fuchs, « Expérience et théologie », *Revue des Sciences Religieuses*, to. 51/4, 1977, p. 368.

Depuis 2006, le *Texte national pour l'orientation de la catéchèse en France* demande aux communautés chrétiennes de prendre « des initiatives pour une éducation permanente de la foi.

Ce sont des propositions qui aident les baptisés à nourrir et mûrir sans cesse leur foi, tout au long de leur vie.

[...] Cette éducation de la foi est dite “permanente” parce que celui qui croit adhère au Christ et vit la condi-

tion du disciple qui marche à sa suite. Il cherche toujours à savoir et à comprendre, même si sa raison ne rend pas compte de toute la vérité, car la vérité de Dieu toujours le dépasse. » (p. 27)

CELUI QUI CROIT
ADHÈRE AU CHRIST ET
VIT LA CONDITION DU
DISCIPLE QUI MARCHE
À SA SUITE.

En 2013, le Pape François encourage l'élaboration théologique en dialogue : « Engagée dans l'évangélisation, l'Église apprécie et encourage le charisme des théologiens et leur effort dans la recherche théologique qui promeut le dialogue avec le monde de la culture et de la science. [...] Mais il est nécessaire (... qu')ils aient à cœur la finalité évangélisatrice de l'Église et de la théologie elle-même, et qu'ils ne se contentent pas d'une théologie de bureau. » (*Evangelii gaudium* 133)

Quelles visées pour cette formation ?

Si les moyens ou les questions abordées ont changé, les visées n'ont pas varié au fil du temps :

- apporter aux participants des outils pour acquérir une culture théologique ;
- leur permettre de déplacer leurs questions ;
- leur donner confiance en leur propre capacité de travail et de formulation, pour entrer dans une dynamique renouvelée au service de la mission reçue.

« Notre objectif n'est pas de concurrencer les écoles de la foi qui sont des initiations, ni les parcours des centres théologiques. Nous souhaitons proposer un parcours qui ne prend qu'un axe, celui de la mission. Notre problématique est de regarder comment, à un moment donné de son histoire, l'Église affronte une culture nouvelle ou une question fondamentale pour la transmission du message évangélique. L'objectif est que les participants acquièrent des réflexes à la fois théologiques et spirituels qui leur permettent dans le contexte actuel d'inventer des chemins pour la mission en réponse aux défis d'aujourd'hui et en fidélité à la Tradition de l'Église. »
(*Lettre du Conseil*, n° 39, septembre 1999)

Quel public ?

À l'origine on souhaitait :

- d'une part, par un service proposé à toute l'Église de France, aider des prêtres, des diacres et des laïcs en responsabilité ou en voie de l'être – envoyés par leur diocèse, mouvement ou paroisse – à se former pour vivre la mission de l'Église aujourd'hui ;
- d'autre part, que cet espace de formation commune, de recherche, soit un lieu d'expérience croyante qui favorise une élaboration théologique pour les acteurs du « courant MdF ».

Aujourd'hui, les groupes réunissent des prêtres diocésains, des séminaristes MdF, des membres de la Communauté Mission de France, laïcs, prêtres ou diacres, et aussi des personnes qui s'approchent de la MdF parce qu'elles cherchent à fonder, dans le dialogue et l'ouverture, l'expression de leur foi.

Les participants arrivent avec une grande diversité de formations et d'insertions. Chaque nouveau groupe qu'ils forment doit trouver son fonctionnement parce que ses membres affrontent des questions vastes et profondes avec des outils initiaux peu élaborés.

Quelle pédagogie ?

Le parcours se présente comme un itinéraire de réflexion au cours duquel des outils théologiques sont apportés, qui facilite le déplacement spirituel pour mieux intégrer les enjeux de la mission aujourd'hui.

- Le parcours de première année inscrit l'histoire de la foi dans son rapport aux autres. Il fait percevoir la façon dont l'Église a tracé un chemin de foi à travers l'histoire dans différentes cultures, a réinterprété le mystère chrétien pour le penser et en rendre compte dans une nouveauté géographique, culturelle et philosophique.
- Dans une seconde année, on cherche à comprendre la société contemporaine occidentale, ses racines, ses complexités, afin d'élaborer une proposition théologique au service de la mission aujourd'hui : vivre et proposer l'Évangile au risque de l'actualité.

Quelle méthode ?

La méthode est liée au projet. Quels que soient les supports utilisés, il s'agit de mettre les participants en situation pour qu'ils entrent dans la fréquentation d'un auteur par ses textes, dans la compréhension d'une question par des documents contemporains et dans un effort permanent d'interprétation.

On ne peut se passer du temps d'*exposé magistral* pour un apport de connaissances mais les *travaux de groupe* sont essentiels pour s'approprier les questions, intégrer les apports, élaborer une réflexion commune et nourrir la vie du groupe.

ON NE PEUT SE
PASSER DU TEMPS
D'EXPOSÉ MAGISTRAL
POUR UN APPORT
DE CONNAISSANCES,
MAIS LES TRAVAUX
DE GROUPE SONT
ESSENTIELS.

L'ensemble suppose que l'on prenne le temps de faire le lien entre les étapes (honorées par des *intervenants différents*) pour en manifester la cohérence. C'est le rôle de l'*accompagnateur du parcours* de tirer ce « fil rouge »,

de veiller à ce que chacun trouve sa place et de permettre au groupe de s'approprier la liturgie des temps de prière et de célébration.

La méthode suppose aussi que le contenu des week-ends soit *repris entre deux séances*, pour assimiler tout ce qui a été vu en quelques heures et lire (tout ou partie) de ce qui a été proposé dans le dossier. « Certains le font avec un tuteur, d'autres en binômes, d'autres, pas du tout. » (!) Le tuteur vérifie que la personne a compris la démarche et a repéré des éléments de théologie qui lui ouvrent un champ de réflexion. L'apport de témoins fait aussi partie de la méthode en enracinant la recherche théologique dans le vécu du monde.

Ainsi la méthode déployée entre en cohérence profonde avec la visée du parcours : prendre le risque de constituer un groupe où la diversité des formations initiales et des expériences des participants va faciliter les déplacements attendus. L'écoute des questions de l'autre fait partie de la vie du groupe, elle fournit le terreau de l'élaboration théologique. Le retentissement de la réflexion dans la vie quotidienne partagée des participants incarne ces questions qui pourraient sembler trop intellectuelles ou « hors-sol ». C'est alors que chacun prend conscience du travail théologique en train de se faire. ■

Transmettre la foi

« Mais le dialogue est indispensable aussi parce que le monde a changé. L'Église a pendant longtemps fonctionné sur un modèle de transmission verticale qui convenait bien lorsque le monde politique, économique, etc. fonctionnait aussi sur ce modèle. Elle a mis du temps à s'accommoder à la démocratie, mais avec Vatican II elle s'est clairement située dans le monde et non plus au-dessus. Elle doit aujourd'hui intégrer la révolution qu'opère Internet qui a créé une société complètement horizontale, avec un partage immédiat et gratuit des connaissances et des espaces communs d'élaboration des savoirs et des compétences. L'Église, si elle se veut toujours *Mater et Magistra*, doit aider ses enfants à trouver leur chemin vers Dieu dans le monde tel qu'il est. Un monde où le rapport à l'autorité a complètement changé, où il n'y a plus de transmission automatique, où les personnes ont besoin de s'appropriier les idées. Comme toute mère, elle doit désormais expliquer, justifier ses choix et ses positions, sans aucune garantie d'être entendue... »

Monique Baujard, « Le Synode, un lieu d'apprentissage de la pluralité et du dialogue », *Études* 2015/9, p. 52



vec tous les bouleversements que notre monde connaît depuis les dernières décennies, il peut être tentant de croire qu'aucun point de rencontre n'est possible entre la foi chrétienne et les personnes que nous rencontrons dans la vie de tous les jours. Transmettre la foi nous apparaît comme une tâche très ardue au point que baisser les bras devient envisageable pour beaucoup d'entre nous. Avant, le mode de transmission de la foi et des pratiques fonctionnait et générait une expérience de foi chez les personnes. Aujourd'hui, ce mode qui a été si longtemps le nôtre ne fonctionne plus. Et s'il n'était pas question de transmettre notre foi, mais plutôt de partir à la recherche de l'Esprit à l'œuvre chez l'autre et d'entrer ensemble dans une posture nouvelle ? » ■

**Sylvie Carrier et Annie Beauchemin,
agentes de pastorale diocésaines diocèse de Nicolette, Québec**

Résonances

SAVOIR APPRENDRE DE L'AUTRE

Dominique Fontaine

Le thème de ce numéro m'amène à vous proposer une méditation autour de la phrase étonnante sur Jésus dans l'Épître aux Hébreux : « Tout Fils qu'il était, il apprit par ses souffrances l'obéissance, et, conduit jusqu'à son propre accomplissement, il devint pour tous ceux qui lui obéissent cause de salut éternel. » (He 5, 8).

Christoph Theobald, théologien jésuite que nous connaissons bien – il a participé à notre Université d'été de 2006 sur la Résurrection – développe cette idée d'apprentissage à propos de Jésus dans son livre *Le christianisme comme style*¹.

NOUS SAVONS QU'IL
EST IMPOSSIBLE DE
RENCONTRER L'AUTRE
SANS SE COMPARER À LUI.

Dans l'extrait que je vous propose, il réfléchit à la proposition de la foi chrétienne aujourd'hui, en dialogue avec les juifs et les musulmans. Dans d'autres pages, il évoque les religions orientales et ceux qui sont « sans religion ». À Bussy-Saint Georges comme ailleurs, nous sommes engagés dans ce dialogue où nous apprenons de l'Esprit, dans la rencontre de ceux qui ne partagent pas notre foi. Nous y sommes en situation d'apprentissage, comme nous le dit Christoph Theobald.

Rencontre et comparaison

Nous savons qu'il est impossible de rencontrer l'autre sans se comparer à lui ; et puisque des rencontres entre juifs, chrétiens et musulmans ont existé depuis

1. Christoph Theobald, *Le Christianisme comme style*, Le Cerf, 2007, p. 788ss.

les débuts, les comparaisons entre différents interlocuteurs n'ont pas non plus manqué. Mais la communication généralisée qui caractérise nos sociétés modernes transforme la comparaison en principe intellectuel. L'homme

« TOUT CE QUE VOUS
VOULEZ QUE LES AUTRES
FASSENT POUR VOUS,
FAITES-LE POUR EUX ! »

contemporain ne cesse de comparer ce qui lui est proposé, et cela jusque dans le domaine religieux. Le « comparatisme » systématique des sciences de la religion constitue donc la face

intellectuelle d'une société démocratique qui, pour éviter toute violence religieuse en son sein, n'accorde plus de privilège à aucun des trois témoins mais se fonde désormais sur une conception a-religieuse ou a-agnostique du « lien social » qui la constitue. [...]

Comparer les trois « monothéismes », cela conduit-il nécessairement à aplatir les différences et à produire de nouvelles violences ? Ou peut-on espérer que le « comparatisme » réussisse à mettre en valeur le mystère de nos identités ? Mon pari est qu'il peut faire paraître avec une acuité toujours plus grande la diversité extraordinaire de nos manières de nous situer dans la vie commune et par rapport au lien social. À condition cependant que la communication entre ces différents « styles » provoque non pas une fermeture définitive de certains mais suscite en chacun une véritable auto-interrogation, un retour réflexif sur soi pour découvrir dans son propre patrimoine des ressources jusqu'alors inaperçues, permettant d'affronter le nouveau pluralisme radical.

Chacun des trois est convié au jeu difficile d'une communication qui consiste désormais à conjuguer le regard interne à sa foi sur les deux autres traditions et la perspective externe des deux autres sur lui ; exigence de communication déjà présente dans la célèbre Règle d'or : « Tout ce que vous voulez que les autres fassent pour vous, faites-le pour eux ! » Certes, cette règle de réciprocité est au cœur de la préoccupation éthique du judaïsme ; mais elle traverse aisément les frontières entre les traditions parce qu'elle existe en toute culture. À ce titre, elle se trouve aujourd'hui au fondement de nos sociétés démocratiques.

Quand nos sociétés démocratiques imposent aux trois témoins certaines règles de communication, la rencontre des deux autres invite chacun à entrer dans *un long processus d'apprentissage*. Peut-être l'histoire de la modernité leur fait elle-même d'abord comprendre que, loin de les éloigner de leur propre tradition, cette capacité d'apprendre constitue depuis toujours l'identité la plus profonde du témoin.

L'interrogation prophétique

En effet, cette disponibilité à se laisser enseigner par autrui n'a pas été simplement imposée de l'extérieur aux traditions monothéistes ; elle est née en leur sein sous la figure du prophétisme. Dire que Dieu est unique suppose déjà une prise de conscience de haut niveau. Mais que la tradition juive découvre un jour que son Dieu ne fait acception de personne et qu'il désire avoir un témoin comme lui, généreux envers tout homme, cela suppose un apprentissage éthique d'un tout autre ordre encore : la capacité du juste à « se mettre à la place d'autrui », qui lui vient du souvenir d'avoir déjà occupé cette position : « Aimez l'étranger, car au pays d'Égypte, vous fûtes des étrangers. » (*Dt 10, 17-19*)

UN APPRENTISSAGE
ÉTHIQUE D'UN TOUT AUTRE
ORDRE : LA CAPACITÉ
DU JUSTE À « SE METTRE
À LA PLACE D'AUTRUI ».

Jésus a été, lui aussi, un grand « apprenant », selon les dires de l'Épître aux Hébreux : « Tout Fils qu'il était, il apprit par ses souffrances l'obéissance, et, conduit jusqu'à son propre accomplissement, il devint pour tous ceux qui lui obéissent cause de salut éternel. » (*He 5, 8*). Ce que l'Épître aux Hébreux affirme avec vigueur, les évangiles synoptiques le racontent en montrant Jésus apprenant des autres qui il est : du lépreux (*Mc 1, 40*), de la femme hémorroïsse (*Mc 5, 30*), de la Syro-Phénicienne (*Mc 7, 29*), de Pierre et de bien d'autres. Cet apprentissage le conduit vers l'accomplissement, vers l'expérience méta-éthique du don de soi pour la multitude.

Le musulman, [...] lui aussi, vit la « foi » dans une sorte d'interrogation constante qui s'exerce dans le champ pré-éthique du pacte avec Dieu, imprimé en tout homme avant sa naissance. C'est en ce sens qu'il faut entendre la réserve du Coran quand il s'adresse directement au prophète Muhammad : « Dis : je ne suis qu'un avertisseur. Il n'est de divinité que Dieu, l'Unique, l'invincible. » (Sourate 38, 65)

Aujourd'hui, il faut donc mettre en valeur ce retour critique sur soi qui caractérise le prophétisme biblique et coranique, indépendamment de la tournure précise qu'il prend dans chaque cas : il constitue, au sein des trois traditions, ce lieu mystérieux où des rencontres imprévisibles avec d'autres pourront se nouer et provoquer un véritable apprentissage entre partenaires.

Les étapes de l'apprentissage

Une première étape de cet apprentissage consisterait alors à nous purifier des préjugés qui ont entraîné la violence. Il peut s'agir de schèmes de substitution ou d'exclusion, quand l'un prétend se substituer brutalement à l'autre dans sa mission religieuse au sein de l'humanité ; de façon plus subtile, il peut s'agir aussi d'inclure l'autre dans sa propre mission, de l'enfermer par exemple dans un rôle de préparation.

La deuxième étape de l'apprentissage est plus difficile. Il s'agit de repenser positivement nos liens. [...]

La troisième étape sur le chemin de l'apprentissage est la question : « Mais pourquoi finalement trois témoins ? » [...] Comment penser le mystère de leur cohabitation dans nos sociétés ? N'est-ce qu'un accident de l'histoire, une contingence fortuite ? Ou faut-il y découvrir la main de Dieu, son « dessein » ? [...] La présence des deux autres, que nous apprend-elle sur nous-mêmes et sur l'Unique que nous ne puissions pas savoir par nous-mêmes ? Question adressée à chacun des trois et à laquelle aucun des trois ne peut répondre à la place des autres. ■

Un livre, un auteur

UN CŒUR SANS REMPART
DE MARIE-LAURE CHOPLIN

Labor et Fides, 2018, 88 pages

Gersende de Villeneuve



Ce petit ouvrage de méditation poétique nous invite à déposer pour un instant nos connaissances et représentations de Dieu. Qui est-il d'ailleurs ce Dieu auquel nous nous référons et avec qui nous entretenons nos petits marchandages ? Peu importe. Appelons-le simplement Présence, le temps d'un souffle.

« Bénissons le Seigneur si aucune image ne se forme quand nous pensons à lui, s'il n'est pas encore devenu une idole pour nous, (...) Ou si cette idole s'est déjà brisée en mille morceaux. (...) Oui, heureux sommes-nous si Dieu n'est pour nous rien qu'un inconnu. »

Oui, défaisons-nous de l'idée de Dieu, pour mieux entrer en sa présence. Se défaire, ou plutôt ne rien faire. Juste consentir à être, vraiment, pleinement, en ouverture radicale à ce qui est. Et Dieu que c'est exigeant !

Essayons, pas à pas, de nous rendre présents à la Présence. Et pour cela, commençons par être présents à nous-mêmes. Sans jugement ni culpabilité, mais en approvisionnement bienveillant. Présents, en écoute gratuite de notre cœur profond.

La Présence, notre « chambre intérieure » n'est pas un petit réduit que l'on vient ouvrir à pas feutrés, lorsqu'on y pense : elle n'est pas non plus un espace « sacré », coupé du prosaïque de nos jours. Nous sommes

**NOUS SOMMES INVITÉS
À PÉNÉTRER DE PRÉSENCE
L'ÉPAISSEUR DE NOTRE
QUOTIDIEN, CE QU'IL
NOUS EST DONNÉ
DE VIVRE ET D'ÊTRE,
DANS NOS CLARTÉS
ET NOS OBSCURITÉS.**

invités à pénétrer de présence l'épaisseur de notre quotidien, ce qu'il nous est donné de vivre et d'être, dans nos clartés et nos obscurités.

L'unique trésor, ce n'est pas la vie dont je rêve, c'est la vie qui m'arrive : Dieu s'y tient.

Madeleine Delbrêl le dit autrement :

« Il y a des lieux où souffle l'Esprit mais il y a un Esprit qui souffle en tous lieux. »

Marie-Laure Choplin a été aumônier au CHU de Grenoble. Elle connaît le prosaïque de nos jours, lorsque l'élégance s'est retirée, lorsque les mille petites excuses de l'urgence du quotidien ne sont plus que souvenirs. L'hôpital, tout comme le confinement qui nous a été imposé au printemps 2020 pour cause de pandémie, sont des interstices particuliers d'écoute intérieure.

« Un cœur plein d'ennui, d'impatience, de curiosité, de défi est un bon départ pour aller vers Dieu. »

Titulaire d'un baccalauréat canonique en théologie, l'écrivaine s'appuie sur la pédagogie ignacienne pour animer ses nombreux ateliers et retraites. L'accompagnement spirituel est sa priorité, sa contribution pour un supplément de sérénité à une époque qui en manque cruellement.

Méditation, prière, présence, écoute intérieure, quel que soit le nom donné à cette ascèse, elle se fait en apprivoisement timide, un pas après

l'autre, et puis un en avant et dix en arrière. Rien n'est jamais acquis, l'exercice est constant et l'école est celle de l'humilité. Mais le goût de cette Présence gratuite et infinie, déposé sur les lèvres de notre soif, creuse le manque. Nous pouvons continuer à vivre comme avant, mais nous connaissons désormais l'écart. Comme s'il nous était donné de passer subrepticement de la deuxième à la troisième dimension, de faire l'expérience du relief, de la densité pleine.

Un cœur sans rempart... Un titre comme un horizon, ou comme une promesse. ■

Bulletin d'abonnement ou de réabonnement

à renvoyer à :

MISSION DE FRANCE / LETTRE AUX COMMUNAUTÉS – BP 101 – 94171 LE PERREUX-SUR-MARNE CEDEX

Nom

Prénom Année de naissance

Adresse

Code postal Ville

E-mail

Téléphone

Abonnement * Réabonnement *

* Mettez une croix dans les cases correspondantes

• Lettre aux Communautés ordinaire : 40 € de soutien : 45 €

• Offre pour les moins de 35 ans non abonnés 20 €

Je fais un don de :

..... €

Joindre au bulletin, votre chèque, libellé à l'ordre de «MDF - Lettre aux Communautés».

Les chèques de don doivent être séparés de ceux correspondant au réabonnement. Faire deux chèques séparés.

Ci-joint un chèque de : €

Legs : Le don de la vie... en héritage

La Mission de France est habilitée à recevoir des dons, donations, legs et assurances vie.

Pour que continue la présence d'Église qu'assure la Communauté Mission de France dans le monde d'aujourd'hui, vous pouvez léguer

tout ou partie de vos biens, étant respectés les droits des héritiers réservataires.

Association diocésaine, la Mission de France est exonérée de tous droits de mutation, que ce soit au titre d'une succession ou d'une donation.

N'hésitez pas à contacter l'économe de la Communauté
Mission de France : Père Daniel Chouin au 01 43 24 79 58

LETTRE AUX COMMUNAUTÉS

Communauté Mission de France

BP 101 - 3, rue de la Pointe - 94171 Le Perreux-sur-Marne Cedex

Tél: 01 43 24 95 95 **Fax:** 01 43 24 79 55 **Courriel:** secretariat@missiondefrance.fr

Site: www.missiondefrance.fr

Directeur gérant: Henri VÉDRINE **Responsable:** Nicolas RENARD

Comité de rédaction: Henri VÉDRINE, Nicolas RENARD, Dominique DEVISSE, Michel GROLLEAUD, Bernard MICHOLLET, Guy PASQUIER, Patrick ROYANNAIS, Isabelle SALEMBIER, Gersende de VILLENEUVE, Matthieu FONTAINE **Relecture:** Michel GROLLEAUD

Abonnements: Secrétariat Mission de France **Photos:** Communauté Mission de France

Réalisation: Agence Kaolin - 123, rue du Cherche-Midi - 75015 Paris - agencekaolin.com

Secrétaire de rédaction: Magali REBEAUD **Conception graphique:** Mathilda OUDIZ

Mise en pages: Émilie CARO **Correction:** Cécile BENOISTON

Impression: Chevillon, Sens (89) - Dépôt légal n° 469 / N° commission paritaire: 1121 G 85660