

Recensions

Promouvoir la vie comme vocation. Promouvoir toutes les vocations

Documents épiscopat - n° 3 - 2015 - 30 p.

Présentée par Monseigneur Souchu, Evêque auxiliaire de Rennes, cette livraison attire d'emblée l'attention en raison de la pertinence de son titre : présenter « la vie comme vocation. Ainsi, il est simultanément posé que tout être humain a une vocation et que l'objet de l'éducation est de l'aider à la découvrir et à se situer librement par rapport à elle. C'est là une perception personnaliste, en ce sens que le potentiel propre à chacun doit être mobilisé dans un rôle et que l'articulation du premier –le potentiel- au second –le rôle- est l'objectif même de l'éducation. Comme on voudrait que celle-ci soit toujours conçue et conduite dans cet esprit !

Si l'on regrette que l'article de M. Becquet sur « l'engagement des jeunes » reflète une vision trop néo-positiviste des données statistiques qu'elle traite, la belle étude du Père Deckwiler sur « l'existence envisagée comme vocation » mérite la lecture attentive qu'il exige. Et l'on appréciera aussi les (trop) brèves pages du Père Arnaud de Rolland qui, de manière simple et concrète, traite de l'aspect pédagogique : « accompagner les vocations » et, en cette « année de la vie consacrée », la vocation a une vie consacrée. On apprécie spécialement, au moment où il est devenu une notion fourre-tout, sa juste vision de « l'accompagnement » entendu comme la relation librement apportée et acceptée en vue d'aider quelqu'un à accomplir son projet. Ce livret rendra donc, à cet égard, particulièrement service à ceux qui, exerçant ou se donnant ce rôle, n'en ont pas toujours une conception suffisamment précise.

Guy Avanzini

Difficile éducation

Revue Théophilyon (Université Catholique de Lyon) - T.XIX-Vol. 2. – 2014

« Difficile éducation » : c'est sous ce titre d'emblée peu rassurant que la revue de la

Faculté de théologie de l'Université Catholique de Lyon publie un numéro dont la première partie (environ 90 pages) présente un ensemble pluridisciplinaire de six articles relevant de la philosophie, des sciences de l'éducation, de l'histoire, et de la théologie. Si diverses qu'en soient les problématiques, on peut néanmoins leur trouver un point commun : chacun à sa manière, tous montrent que l'éducation est une exigence à la fois nécessaire et universelle mais complexe et aléatoire. Qu'est-ce qu'enseigner ? Pourquoi, et pour qui ? Quel en est le sens, et quels en sont les obstacles ?

A cet égard, Giuseppe Mari, de l'Université Catholique du Sacré Cœur de Milan, souligne l'asymétrie de la relation qui, entre deux sujets pourvus d'une égale dignité quoique d'une maturité différente, mobilise la responsabilité de l'un et rencontre la liberté de l'autre, et avec une forte connotation affective. De plus, elle est indissociable d'un projet, donc d'une projection dans le futur, qui exige logiquement de la confiance. Et cela est particulièrement vrai du chrétien, chez qui c'est un acte de foi ; Aussi bien, il en va de même du rationaliste ou du positiviste qui, quant à eux, se spécifient aussi par leur confiance, dans la raison ou dans la science.

Traitant, à l'occasion de son bicentenaire, de Don Bosco, Guy Avanzini (Université Lyon II) rappelle d'abord l'exclusion dont la pédagogie officielle frappe les éducateurs chrétiens et, à ce titre, le fondateur des Salésiens. Il souligne fortement que, génial praticien de terrain, le prêtre turinois est aussi, un grand théoricien, dont « le système préventif » représente, même si on l'ignore, un tournant dans l'histoire de la pédagogie : il promeut décisivement le postulat de l'éducabilité et préconise la confiance dans l'adolescent, si meurtri ait-il été auparavant. Plus précisément, Don Bosco anticipait le propos de G. Mari, en s'attachant à établir le rôle prioritaire de l'éducation mais en en suspendant l'efficacité à l'*amorevolezza*, à la capacité éducative de l'éducateur.

Après avoir établi l'indissociable solidarité entre enseignement et éducation, Mgr Gire (Université Catholique de Lyon),

de qui l'on sait les beaux travaux, confirme par une approche de type personnaliste qu'on ne saurait conduire une éducation qui ne fût pas fondée sur un sens, c'est-à-dire, à la fois, par une orientation et une signification. Se référant à des publications contemporaines, il rappelle néanmoins que le rapport à la famille, l'apprentissage des savoirs, la pratique de l'autorité ou le rapport à la société sont autant de lieux de difficultés, voire de mise en échec, sinon en déroute. Mais la poursuite de l'éducation consiste précisément à « témoigner de l'espérance en faveur de la vie et de sa réussite » (p.278). Elle est « conscience vivifiante d'une confiance dans l'humanité de l'homme » (id).

M. Plantier (Université Catholique de Lyon) s'intéressant à la « protection éducative » proposée, ou imposée, aux familles en difficulté, rencontre à sa manière les mêmes données ; il montre que la collaboration –ou l'adhésion des parents- ou leur refus-, qui relèvent de leur liberté et y est suspendue, est un facteur décisif. En définitive, une assistance étant censée requise, quel sens présente-t-elle pour ceux qu'elle concerne ? Plus précisément, quels sont les critères de l'adhésion ? Cette question l'amène à définir ce qu'il appelle : « l'art supérieur de l'éducation : faire sourdre encore du sens quand la situation donnerait pourtant à désespérer et parier sur ce qu'il éveillera de liberté chez l'autre » (p.292).

La contribution originale et claire de M. Faes (Institut Catholique à Paris) expose, quant à elle, les idées d'Hannah Arendt sur l'éducation : c'est une activité universelle et nécessaire parce que l'être humain est un vivant, unique et singulier et, simultanément, est dans le monde. Cela contraint les sociétés à « apprendre à l'enfant à vivre et à lui apprendre le monde » (p.297). Or la crise actuelle, dont le constat s'impose, tient, selon la philosophe allemande, à la difficulté d'articuler et d'harmoniser ces deux facteurs, nos contemporains étant portés à privilégier le premier au détriment de la seconde, et à attendre de celle-là qu'elle change le monde ! « dérobage des adultes qui, au lieu d'exercer leur responsabilité à l'égard du monde, s'en remettent aux enfants pour

changer le monde » (p.313). On regrettera seulement que l'examen critique de cette thèse stimulante soit à peine esquissée (pp. 311-312), alors qu'elle aurait sans doute mérité une discussion plus approfondie.

Enfin, le Père Daniel Moulinet (Université Catholique de Lyon) examine les continuités et ruptures qui marquent l'histoire de l'institution universitaire. Cela, qui pourrait paraître bien éloigné des thématiques précédentes, l'est beaucoup moins qu'il ne semble. Lieu incontournable de la haute culture, elle implique -plus ou moins explicitement- le projet de contribuer au progrès par la diffusion de la connaissance, mais son développement est ponctué de crises qui limitent ses effets ; son essor même la perturbe, l'essouffle et restreint son efficacité, non sans renforcer la tension entre fonction enseignante et fonction-recherche. Les Universités Catholiques, issues de la loi de 1875 illustrent tant l'exigence de la diffusion du savoir de haut niveau que les mille obstacles, administratifs et autres, opposés à cet objectif.

Est-ce donc solliciter abusivement ces six textes que de voir en chacun un témoignage original de la difficulté de l'éducation ? Sans doute pourrait-on estimer que ce serait une sollicitation abusive... Et cependant, en amont de leurs problématiques respectives, ne peut-on, avec nuance et prudence, y percevoir des éléments proprement structureaux de l'acte éducatif : un nécessaire projet d'avenir, auquel on fait confiance, que l'on estime susceptible de susciter l'adhésion, mais sans en ignorer la fragilité ; due notamment à l'inéliminable liberté de ses destinataires ? L'éducation ne peut accepter qu'un consentement volontaire, et c'est ce qui le rend intrinsèquement aléatoire ; c'est pourquoi elle n'est pas réductible à un processus programmé de fabrication. C'est une tâche toujours inachevée, parce qu'elle est inachevable.

Frère A.P. Gauthier

A l'école de la fraternité

Paris – Cerf – 2015 – 282 p.

Voici un ouvrage qui marquera l'histoire de la pédagogie chrétienne, c'est-à-dire de la réflexion sur l'activité éducative et, plus précisément, scolaire de l'Eglise. Issu d'une belle thèse de théologie récemment soutenue devant l'Université Catholique de Lyon, il est dû à un Frère des Ecoles Chrétiennes, qui a voulu aller d'emblée à l'essentiel et n'a pas craint de poser dans sa radicalité, sa complexité et ses évolutions, la question du bien fondé d'une Ecole Chrétienne. Etayée sur une forte culture historique, philosophique et théologique, cette vaste recherche analyse l'émergence, l'évolution et les changements, mais aussi la permanence des objectifs pastoraux qui ont entraîné et justifié la persévérance délibérée dans les initiatives de scolarisation.

Cela amène l'auteur à une magistrale étude de l'importance attribuée au dogme du péché originel, dont, surtout à partir du XVIIème siècle, le danger parut gravement menaçant pour le salut éternel et convainquit d'y réagir par une éducation ordonnée à tenter de le conjurer. Aussi bien, cela s'avérait particulièrement urgent pour les enfants pauvres, que des parents déficients ou indignes étaient incapables d'élever : la volonté de Dieu était cependant que tous les hommes soient rachetés, il en résulte, notamment à l'initiative de Charles Démia, puis de Jean-Baptiste de la Salle, la fondation d'écoles populaires qui, de ce fait et à ce titre, méritent bien d'être considérées comme des « lieux théologiques », (p.88). Fondamental devient simultanément le personnage original du « Frère », dont les compétences et surtout le statut religieux de personne consacrée transforment la représentation, « en faisant de ce métier méprisé un Ministère » (p. 206).

Certes, peu à peu, ce handicap du péché originel fut discuté, complexifié, nuancé, voire contesté. Ainsi en alla-t-il au siècle des Lumières, spécialement avec Rousseau, qui soutient la thèse de la bonté naturelle de l'enfant puis, dans la première moitié du XXème siècle, au sein même de l'Eglise, avec l'avènement de l'Education Nouvelle. Mais, si contesté fût-il, il demeurait une donnée centrale de débat pédagogique, et il l'est demeuré avec le Pape Pie XI dans l'Encyclique *Divini Illius Magistri* et il l'est

resté jusqu'au terme du Concile. Mais le « modèle scolaire tridentin » (p. 154) a succombé à la modernité « Nos contemporains n'imaginent plus de peine éternelle si l'on refuse d'adhérer à la foi » (p. 12). Ce sont donc d'autres fondements, anthropologiques et théologiques, qu'il faut désormais donner au projet éducatif de l'Eglise. Et c'est, d'une certaine manière, ce qu'a enregistré la déclaration solennelle de 1965 *Gravissimum educationis momentum* qui, déclare le Cardinal Garçon, effectue « une révolution d'immense portée » (p.155). Non que le dogme soit évacué, mais il est réintégré pour signifier « qu'une volonté rétive, présente en chacun, récuse le don de Dieu » (p. 131) de sorte que tout angélisme est à écarter sans pour autant contraindre à céder à l'idée d'une corruption généralisée.

Cela amène Frère André-Pierre à élaborer un nouveau modèle de l'Ecole Chrétienne, dans lequel le rôle du Frère, perçu dans la seule et authentique spécificité de son activité, occupe une fonction centrale. On pourrait dire, bien que l'expression ne soit pas de l'auteur, que le rôle de Frère est de faire en sorte que l'Ecole Catholique soit toujours une école chrétienne et, malgré toutes les influences contraires constitue le garant de cette fidélité ; il lui revient d'être, au sens fort, le frère –le grand frère- de chaque élève. « Avant tout discours, c'est par sa pratique éducative que l'enseignant participe au salut des jeunes, en concourant à la réalisation de leur humanité » (p. 204). Comme à l'époque de Jean-Baptiste de la Salle, « ils ne sont pas devenus maîtres parce qu'ils étaient frères une fois qu'ils l'ont été, mais ils ont fait le choix de devenir frères pour vivre évangéliquement la tâche scolaire » (p. 196). On peut reprendre ici la distinction si opportunément introduite par Benoit Deschamps entre des « activités » pastorales (catéchèse – célébration, sacramentalisation, etc.) et les « attitudes » pastorales, c'est-à-dire les modalités chrétiennes –fraternelles- de la vie scolaire quotidienne. Par là, l'Ecole Catholique « participe à l'humanisation des personnes et offre une nouvelle proposition d'évangélisation » (p. 220) et le Frère est vraiment « ministre de Dieu » (p. 101).

Telle est la trame de ce bel ouvrage, dont la lecture s'impose. Il s'agit d'une réflexion

d'envergure, que sa richesse justifie d'intégrer à toute réflexion approfondie sur l'Ecole Catholique et la pédagogie chrétienne.

Guy Avanzini

J.F. Zorn

Une école qui fait date : l'école préparatoire de théologie protestante : 1846-1990

Lyon – Editions Olivétan – 2013 – 342 p.

Les Eglises issues de la Réforme donnent, elles aussi, de nombreux signes de l'inventivité éducative du christianisme. Un exemple significatif en est fourni par l'ouvrage que le professeur Zorn historien religieux justement connu et estimé, a récemment consacré à « l'Ecole préparatoire de théologie protestante ».

Il s'agit en effet, globalement, d'un séminaire des vocations tardives, ouvert à l'intention de jeunes gens de 16 ans au moins, chez qui a émergé une vocation pastorale mais que, diverses raisons ont empêché d'accéder au baccalauréat, requis pour la formation au ministère et l'inscription dans une faculté de théologie. L'établissement fut conçu et fondé pour leur proposer à la fois de mener à bien, en trois ans, leurs études secondaires, d'approfondir leur culture religieuse et d'éprouver leurs motivations, grâce à l'expression de l'internat dans une communauté spécifique, de style à la fois austère et familial. En 150 ans, environ 1500 étudiants y ont été formés, dont la plupart ont été ou sont devenus pasteurs, remédiant ainsi à une pénurie dommageable, tandis que quelques-uns ont exercé des fonctions variées, au service de l'Évangile. C'est l'Église Réformée de France qui en a, pour l'essentiel, assuré la responsabilité et la direction, malgré les divergences d'ordre théologique et ecclésiologique, notamment entre Évangéliques et Libéraux.

On ne résumera pas ici une analyse approfondie et minutieuse qui restitue excellentement et fait sentir la dynamique de l'Ecole, comme ses difficultés, singulièrement, celles qu'entraînent des déménagements déstabilisateurs, auxquels

la contraignait la conjoncture. En revanche, il s'impose de souligner trois aspects particulièrement suggestifs.

Le premier est d'ordre proprement pédagogique. Il n'était en effet pas banal, au XIX^{ème} siècle, de chercher ainsi à remédier à une scolarité manquée. A une époque où prévalaient des représentations psychologiques de type fixiste comme la conviction de précoces sénescences, c'était un courageux acte de foi, tant anthropologique que spirituel. A cet égard, l'ouverture de l'Ecole est à insérer dans la série de ces postulations téméraires de l'éducabilité, qui ont ponctué l'histoire de l'éducation et assuré les progrès de celle-ci. Hommage doit en être spécialement rendu à l'audace des directeurs qui l'ont osée comme des professeurs parmi lesquels on ne saurait omettre de signaler l'apport de Paul Ricœur.

Encore fallait-il inventer les modalités de la vie quotidienne au sein de la maison ; et c'était d'autant plus complexe qu'il s'agissait de satisfaire simultanément des finalités distinctes, singulièrement la préparation au baccalauréat et la mise à l'expérience de l'authenticité vocationnelle ; de fait, la fixation des modalités du règlement de la vie quotidienne a souvent appelé des ajustements. Il ne fallait en effet ni organiser seulement une « boîte à bachot » performante mais oublieuse de la maturation spirituelle, ni cependant sacrifier à celle-ci une réussite scolaire elle-même indispensable. En outre, pour sérieux et pieux qu'ils fussent, des sujets de 16 à 20 ans n'en avaient pas moins les réactions de leur âge et de leur génération. Il importait donc, tout à la fois, de maintenir une fidélité exigeante au projet religieux et laisser néanmoins une place aux aspirations de la jeunesse, ne serait-ce que pour éprouver l'authenticité du premier. Encore la tension entre les deux données allait-elle s'accroître quand, après la 2^{ème} guerre, se présentèrent des candidats déjà mariés ou fiancés, « l'Ecole se doit » écrit M. Zorn, « d'éprouver une vocation pastorale qui sera confirmée par l'Église ; cela exige efforts et esprit de responsabilité, en vue d'un engagement libre, c'est-à-dire sérieux et vrai » (p.183). On regrettera cependant

que, sauf une rapide allusion (p. 170), rien ne soit dit sur les modalités de l'accompagnement spirituel et sur les problèmes éventuellement soulevés par les relations entre for interne et for externe.

Une deuxième raison de l'intérêt de l'ouvrage, c'est, à la manière d'une fenêtre ouverte sur le monde, d'offrir un regard à la fois panoramique et précis de l'époque qu'il couvre. Ainsi, il est le reflet des problématiques ecclésiologiques et pastorales des époques successives : la mission, l'évangélisation, le rôle des Eglises, le discernement et la formation des ministres du culte. Il illustre aussi les rapports délicats entre registre politique et registre religieux, par exemple lors de la loi de séparation, des deux guerres, de la décolonisation. Et l'intrication de ces facteurs induit l'incessante mobilité de l'Ecole. Ainsi, au fil des pages, on parcourt toutes les mutations de ces 150 ans.

Enfin, ce livre est attachant parce qu'il présente la pédagogie chrétienne en acte. Et quand on sait le rôle moteur de la Réforme dans l'essor et la diffusion de l'instruction, on apprécie particulièrement les manifestations qu'il en apporte. On voit ici clairement :

- le paramètre axiologique : il faut pourvoir aux charges pastorales, et, pour cela, mettre à l'épreuve les aspirations vocationnelles de ceux que les circonstances ont écartés des études secondaires
- le paramètre anthropologique : il faut prendre en compte, avec souplesse et exigence, les possibilités et les difficultés, tant intellectuelles que personnelles, d'un type spécifique de candidats : grands adolescents et jeunes adultes
- le paramètre pédagogique : il faut articuler les deux précédents par l'invention d'une institution et de procédures d'enseignement et de travail appropriées tant aux objectifs retenus qu'à ceux qui s'efforcent de s'y engager

Que le professeur Zorn soit donc remercié d'une recherche intéressante tant par son

objet que par la manière dont il en éclaire le contexte

Guy Avanzini

Yves Krumenacker et Boris Noguès (textes réunis par)

Protestantisme et éducation dans la France moderne

Col. Chrétiens et Sociétés : Documents et Mémoires n° 24 - Edition du Laboratoire de recherches historiques Rhône-Alpes - 2014 - 290 p.

Constituant les Actes d'un colloque organisé en 2013 à Lyon par le Laboratoire de recherches historiques Rhône-Alpes, ce volume rassemble une douzaine de textes qui, à partir de problématiques distinctes, s'interrogent sur l'existence d'une « éducation protestante » et sur le sens à donner à cette expression : s'agit-il d'un système éducatif qui, à travers des modalités variées, spécifierait et identifierait une pratique ou, plus simplement, de l'ensemble des initiatives prises en ce domaine au sein de la Réforme ? Que ce soit pour instruire les fidèles ou pour former les pasteurs, la seconde acception est, à la limite, un « lieu commun » (p. 5) ; la première, en revanche, ne comporte pas une réponse évidente. C'est donc à débattre de sa pertinence, à faire le point sur les réalisations effectives et à interroger sur le bien-fondé de la conviction d'une supériorité pédagogique du protestantisme sur le catholicisme que sont consacrées ces pages.

L'ensemble comporte à la fois une richesse considérable d'informations et une densité réflexive qui s'attache à en dégager et en expliciter le sens. Faute de données d'ores et déjà suffisantes, ces pages ne proposent ni une histoire linéaire, ni un panorama exhaustif des activités éducatives Protestantes, mais une série d'approches ponctuelles qui, pour diverses qu'elles soient, s'avèrent hautement significatives et ne manquent pas de suggérer, comme en pointillés anticipateurs, une synthèse dont la formalisation serait encore prématurée.

Sans présenter ici toutes les contributions, notons particulièrement l'analyse des nouveaux abécédaires du XVIème siècle

qui, soulignant le rôle d'Olivet, conclut que, pour eux, « si le salut est par la foi, il passe par la lecture en français » (p.46). Non moins stimulante est le chapitre relatif à Jean Sturm et à la manière dont il a su, à Strasbourg, participer à la valorisation de l'instruction comme moyen de promouvoir la foi nouvelle, tout en montrant le souci d'une réconciliation interconfessionnelle. De même appréciera-t-on l'excellente étude sur les collèges : plus d'une trentaine dans les premières décennies du 17^{ème} siècle, résistent mal aux difficultés financières, comme parfois à une « cohabitation » aléatoire avec les catholiques. Aussi bien, semble-t-il, beaucoup de jeunes protestants, élevés dans des bons établissements « papistes », n'ont pas reçu « l'éducation dans la piété réformée » (p. 94). En outre, aura-t-on bien réussi à les convaincre d'éviter le danger du « cabaret » ou des « mauvaises rencontres » ? Comment faire que leur conduite fasse honneur à leur identité religieuse ? On appréciera aussi l'étude des Académies et de leur rôle dans la formation des Pasteurs et d'une élite diversifiée. Et l'on sera particulièrement intéressé par l'étude « des huguenots chez les papistes (pp. 153 et sq.) comme, selon la conjoncture politico-confessionnelle, aux tensions incessantes et douloureuses entre la recherche aléatoire d'un véritable réseau éducatif protestant et les placements contraints dans des collèges catholiques, voire dans « des maisons de nouveaux convertis ». A l'opposé, M. Noguès analyse le cas de ces élèves que des parents indociles aux prescriptions réitérées des Synodes et des Consistoires mais plus préoccupés de leur avenir socioprofessionnel, ont délibérément inscrits dans une institution catholique où leur foi serait, en principe, respectée, si variable que s'avérait néanmoins le climat de leur accueil ! Toutefois, après la Révocation, la transmission de la foi a dû se clandestiniser : c'est la catéchèse « du Désert », dont plusieurs chapitres soulignent la résistance courageusement organisée pour sauver « un processus éducatif consubstantiel à la piété réformée ». « Ainsi, l'on n'est pas parvenu à anéantir une démarche intrinsèque à la Réforme » (p. 227). Voilà donc des apports

précieux à la connaissance de son investissement éducatif.

Toutefois, dans une réflexion terminale de haute tenue épistémologique et historiographique, le professeur Willem Frijhoff continue d'estimer légitime de se demander si « le concept d'éducation protestante proprement dite n'est pas un leurre, une illusion née dans le climat conflictuel surchauffé des controverses de l'époque moderne » (p. 266). Seules la découverte de sources nouvelles et la poursuite de la recherche permettront de le dire ! Du moins cette série de textes met-elle en évidence la qualité des travaux qui y concourent.¹

Guy Avanzini

La pédagogie ignatienne

Revue Christus - novembre 2014 - n° 230 H.S. - 2^{ème} édition

Prolongeant, en l'étoffant, son numéro très apprécié de mai 2011, cette belle revue présente sous un titre prometteur le regroupement de 35 contributions, pour la plupart relativement brèves (de 5 à 6 p.). Et plusieurs sont excellentes : spécialement, bien sûr, celles de Père Calvez, mais aussi des Pères Lamy, Fédou, Pareydt, Gindre et Euvé, et de Marguerite Lena. L'objectif déclaré est de préciser les sources spirituelles de la pédagogie ignatienne et ses relations avec les Exercices spirituels. Et l'on voit bien comment, dès 1599 et le Ratio, les Jésuites entendaient former par et à l'action des personnalités capables d'un discernement chrétien, en recourant volontiers à ce que le Père Delobre prend le risque d'appeler –peut-être anachroniquement ?- un « accompagnement ».

Cependant, au terme de la lecture, on ne peut se défendre d'une certaine déception. Sans doute tient-elle d'abord au nombre et à la brièveté des articles, mais aussi à un certain manque de lien entre eux, et à

¹ Ces pages ne comportent aucune référence au *Dictionnaire historique de l'éducation chrétienne d'expression française* – Paris – Ed. Don Bosco – (2010 – 854 p.) Or une cinquantaine de notions traitent précisément des relations entre Réforme et éducation et de ceux qui y sont impliqués.

l'absence d'une problématique unifiante qui les homogénéiserait. On regrette que ne soit pas assez soulignée la spécificité de la pédagogie jésuite, ni suffisamment analysée, selon l'expression même de l'un des anciens Préposés Généraux, la « fidélité-inventive » qui assurerait son actualité et situerait « le caractère propre de l'éducation ignatienne » (p.219). Aussi bien, la constitution du CEP-Ignatien² justifie de se demander selon quelles modalités une même conception se décline au sein des diverses congrégations qu'il réunit. Si les textes de la 3^{ème} partie illustrent clairement la grande diversité des réalisations et des mises en œuvre, l'explicitation de ce qui leur est commun s'en impose davantage.

De même pourrait-on s'étonner de ne pas trouver dans ces pages un écho des débats du XX^{ème} siècle, spécialement après 1968, sur l'importance pastorale à accorder à l'éducation scolaire et, apparemment, sur son actuelle redécouverte ; on pense notamment aux travaux de Philippe Rocher. Ces controverses ont en effet affecté tout particulièrement les congrégations essentiellement ou partiellement enseignantes, d'autant plus que s'effectuaient simultanément une inévitable laïcisation du personnel enseignant et la mise en œuvre de la loi de 1959. Enfin, il n'aurait pas été moins opportun de situer et de positionner la pédagogie jésuite dans la cacophonie des courants éducationnels qui s'affrontent actuellement. Il y va de la présence de la pédagogie chrétienne au sein de ces controverses actuelles. Alors que se développent les sciences de l'éducation et les recherches qu'elles suscitent, il est fâcheux que celle-ci n'en soit pas suffisamment partie prenante et n'y soit donc pas assez prise en considération. Elle en demeure comme absente et s'en trouve, de ce fait, trop peu connue et reconnue ; cela facilite et encourage objectivement la diffusion de théorisations qui lui sont hostiles. Or, la force de la tradition ignatienne justifie qu'elle participe aux travaux en cours en ce domaine et y soit traitée comme un légitime interlocuteur de ceux qui les conduisent. Il y a là une

responsabilité à laquelle on ne saurait se dérober.

Guy Avanzini

Mathias Gardet et Fabienne Waks

Histoire d'une jeunesse en marge : du XIX^{ème} siècle à nos jours

Paris – Ed. Textuel – 2015 – 144 p.

Il n'y a pas que l'Ecole et l'instruction ; il y a aussi l'éducation, à laquelle évidemment l'Ecole participe, mais sans en être le seul ni nécessairement le meilleur agent, et qui en requiert d'autres. C'est spécialement le cas lorsqu'il s'agit de la « jeunesse en marge » dont, poursuivant ses recherches antérieures, Mathias Gardet expose l'histoire dans ce bel ouvrage, surabondamment illustré, publié à l'occasion du 150^{ème} anniversaire de la célèbre « Œuvre des Orphelins Apprentis d'Auteuil ». Cinq chapitres, correspondant aux cinq périodes successives qu'il distingue analysant leur douloureux -et parfois dramatique- histoire. Face à chacun de ces moments, il étudie la réaction de l'institution de l'Abbé Roussel et la manière dont elle a su, à la fois, sauvegarder son identité et s'adapter avec intelligence à des besoins sociaux nouveaux et sans cesse en transformation. On pourrait dire aussi, symétriquement, que, en observant l'évolution de l'Œuvre, on retrouve celle de la population correspondante.

Un exemple de cette capacité novatrice apparaît dès son origine : au départ, il s'agit de vagabonds, orphelins ou abandonnés, fuyant une campagne qui ne les nourrit pas ; ils inquiètent l'opinion et la police les appréhende et les emprisonne. Or, face à leur détresse et à l'incurie de l'Etat, celui qui les accueille et les recueille décide très vite, avec lucidité et audace, d'ouvrir à leur intention des ateliers où ils pourront se former à un métier, notamment artisanal, et, par là, accéder à l'autonomie. De même, après la deuxième guerre, cette capacité innovatrice est-elle confirmée par la volonté délibérée, en dépit du poids de tendances contraires, de ne pas accentuer la rupture entre l'enfant et ses parents mais d'associer

² Centre d'Etudes Pédagogiques-Ignatien

ceux-ci au maximum à l'entreprise éducative et à l'élaboration du projet de vie.

Ce que cette histoire met aussi en relief, c'est le changement des problématiques du vivre-ensemble. Sans cesse, « la jeunesse en marge » se renouvelle, mais son attitude se modifie. C'était, naguère une enfance malheureuse, qui subissait la misère. C'est, désormais, après l'épisode de la « contestation », l'émergence de la violence et de la haine, une dynamique de rupture du lien social et, si le phénomène est mieux compris, et mieux connu, il est de moins en moins maîtrisé. De social, il devient politique et, si l'éducation appropriée fournit les signes de son efficacité, les institutions qui l'assurent se sentent de plus en plus débordées et essouffées par l'ampleur du phénomène.

Quoi qu'il en soit, pour la pédagogie chrétienne, la « jeunesse en marge » est à la fois un défi, un enjeu et un stimulant. Elle a relevé le défi, fait face à l'enjeu, bénéficié du stimulant. L'enfance et l'adolescence malheureuses sont pour elle un lieu privilégié de son déploiement, qui vérifie son incessante inventivité. On pense à st Vincent, à Don Bosco. Avec finesse, concision et clarté, Mathias Gardet a su dégager l'originalité de l'œuvre d'Auteuil, et il convient grandement de lui en savoir gré.

Guy Avanzini

Enseigner et vivre le fait religieux dans nos établissements

Revue de l'AIRAP, dossier spécial - n° 27 – mai 2015 – 21 p.

Le « fait religieux » : notion nouvelle, qui désigne désormais l'objet d'un enseignement également nouveau, celui des religions. Mais lui-même non religieux, neutre, « laïque », il est destiné à procurer la connaissance des données indispensables à la compréhension de la culture scolaire (en histoire, littérature, etc.). Cependant, dans le climat survolté de la société française quant à tout ce qui a trait au religieux, il est, tout à la fois, valorisé et redouté, exposé à mille malentendus. C'est pourquoi tout ce qui peut contribuer à clarifier cette notion est bienvenu. Et tel est

précisément l'objet de ce dossier de l'AIRAP, qui rassemble une douzaine de textes brefs et divers.

Parmi eux, on signalera spécialement d'abord les définitions d'ordre terminologique, proposées par Martine Esclavissat, des Extraits du Père Faure et d'Emmanuel Mounier sur la construction de la personnalité et l'acquisition du sens de l'intériorité, un texte d'Hélène Lubienka de Lenval sur « la pédagogie sacrée », diverses réflexions d'Anne Lachèze et, enfin, un sondage sur l'enseignement du fait religieux en classe. Il ne s'agit donc nullement d'une théorie élaborée du fait religieux, mais, plus modestement, de diverses données susceptibles de susciter la réflexion et de faire appréhender la complexité de problèmes.

A vrai dire, cet enseignement se heurte paradoxalement à une double méfiance : celle des incroyants, d'abord, qui soupçonnent un catéchisme déguisé, vu qu'une information sur le phénomène religieux peut induire une curiosité qui lui confère une dimension prosélyte ; celle des croyants, ensuite, inquiets de l'attitude éventuelle d'enseignants qui ethnologiserait ou folkloriserait la religion, par exemple en traitant la Trinité comme les divinités antiques. Et, plus globalement, l'inculture religieuse croissante de nos contemporains conduit à se demander comment assurer et garantir la qualification des professeurs en ce domaine.

Guy Avanzini

Britt-Mari Barth

Elève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs

Paris –Retz – 2013 – 240 p.

Professeur de psychologie à l'Institut Catholique de Paris et partout connue pour ses travaux sur le fonctionnement cognitif, l'auteur approfondit et prolonge ses recherches sur les apprentissages et le savoir.

Telle est la condition de l'homme que, s'il consent à l'effort d'apprendre, il réussit à savoir, et il s'en trouve heureux. Le problème est donc qu'il accepte cet effort.

Et c'est là qu'intervient le rôle médiateur de l'enseignant qui, dit-elle, comporte, à la fois, un accompagnement et l'instrumentation d' « outils de pensée » (p. 14). Ainsi, l'élève peut découvrir le sens de ce qu'il apprend et, simultanément, fortifie sa motivation et sa confiance dans sa capacité d'apprendre. Celle-ci, en effet, ne peut procéder que du constat d'y être arrivé. Paradoxalement, pour réussir, il faut déjà avoir réussi. Et cela passe par l'assimilation des concepts requis pour « intégrer des observations concrètes dans un ensemble plus large, qui lui donne sens » (p.19°). Les concepts sont vraiment les outils de la compréhension. C'est le vice d'une pédagogie confondue avec le dressage que de prétendre faire apprendre sans faire comprendre, et de s'en contenter. Si l'on néglige de cultiver la confiance, comme si elle était innée, on suscite une conviction d'impuissance, source de démission et, à terme, de « décrochage ». Encore faut-il, aussi, savoir évaluer, en dépassant les pratiques ou consignes confuses de la pédagogie officielle et l'objectif, devenu obsessionnel, de prétentieuses « compétences », qui sacrifient la culture à l'utilitarisme

On saura gré à Britt-Mari Barth de dénoncer l'illusion selon laquelle « l'information se trouve dans la clarté du message » (p. 155). « Ce n'est pas la clarté de l'expression qui nous informe d'abord, mais la signification que nous pouvons donner à un exposé » (p. 57). Aussi bien, les sciences cognitives confirment que « pour apprendre, il y a nécessité d'une implication à la fois émotionnelle, sociale et culturelle » (p. 198). Les élèves, en effet, ne sont pas comme « un récipient qu'il faut remplir, mais de personnes dotées de la capacité d'apprendre et d'entreprendre » (p. 205). C'est là, « une question d'éthique » (p. 209).

Nous en resterons là, car la pédagogie générale n'est pas, en tant que telle, l'objet de ces recensions. Mais l'activité éducative que préconise Mme Barth et la vision personnaliste qui l'anime méritent d'être signalées et louées en raison de leur parfait ajustement à ce que l'on peut attendre d'un E.C.A.

Guy Avanzini

Savoirs en question ; questionnement du Savoir

Colloque mars 2015 – E.C.A. - Hors série – juillet 2015

Force est de constater que les mutations culturelles en cours engendrent chez beaucoup d'élèves, du moins en apparence, un désintérêt à l'égard des savoirs, que manifeste un certain rejet du travail scolaire et qui, à la limite, aboutit au « décrochage ». Sans doute est-ce le désir d'y remédier qui a suscité la mode de la notion ambiguë de « compétences » entendue comme justifiant le savoir en l'intégrant à un savoir-faire : cela s'inscrit dans la longue série de ces motivations « extrinsèques » que dénonçait Kerschensteiner car elles cherchent à mobiliser l'esprit pour des raisons autres que l'acquisition même des connaissances. Et cette situation amène à se demander, non sans quelque anxiété, comment donner sens aux savoirs. Telle est, précisément, la question que s'est posée le SGEC lors de son Colloque de mars dernier aux Bernardins, dont rend compte ce dossier : selon le mot de Pascal Balmand, « comment ré-enchanter les savoirs ? » (p. 2).

Diverses communications de grand intérêt ont évidemment analysé les effets de l'avènement des TICE et du numérique et n'ont pas craint de poser dans sa radicalité la question de l'utilité de l'Ecole, de proposer des approches futurologiques à la fois séduisantes et aléatoires, comme de souligner l'urgence d'une audacieuse démarche transdisciplinaire. Cependant, au-delà de ces vastes perspectives et sans méconnaître leur pertinence, on s'attachera davantage, ici, à leurs incidences sur la pédagogie chrétienne en tant que telle. A cet égard, un essai de formalisation des interventions qui s'y rapportent permet sans doute de repérer entre elles, au moins implicitement, une triple convergence :

- Les savoirs peuvent trouver sens dans la mesure où ils ne résultent pas d'une transmission impositive conduite au nom de tel ou tel programme plus ou moins arbitrairement enseigné, mais constituent une réponse à un désir, à une attente, à une curiosité, à un

choix, à une appétence. On peut penser ici à Freinet ou au livre, aujourd'hui oublié, de Louis Not « l'Enseignement Répondant ». C'est dire qu'il faut au maximum, comme l'a notamment rappelé Sœur Véronique Thiebaut, r.a., susciter la curiosité de l'enfant, étant entendu que celle-ci ne tient pas seulement, ni d'abord, à l'Ecole, mais à tout son environnement culturel, inégalement propice.

- Ils trouvent sens, aussi, dans la mesure où celui que sa curiosité a conduit à l'effort d'apprendre constate que, grâce à une didactique appropriée, il réussit à savoir. Alors, il prend confiance en lui, se découvre intelligent. Qui échoue se décourage, persuadé de son incapacité, tandis que l'expérience du succès nourrit la persévérance et intensifie l'intérêt.
- Ils prennent sens, enfin, dans la mesure où, ainsi maîtrisés, ils éclairent la vision du Monde. A cet égard, Pascal Balmand préconise excellemment de substituer à la notion de « socle » celle de « clé ». La première, en effet, victime de ses insurmontables ambiguïtés, renvoie à une pédagogie de transmission plus ou moins contrainte ; la seconde, au contraire, signifie la possibilité d'accéder à l'infini du Monde, à une communication illimitée et à l'expérience de l'altérité.

Alors, motivés pour apprendre, y réussissant et soupçonnant l'omni-dimensionnalité de l'univers, l'être humain est inéluctablement conduit vers une interrogation sur l'existence, sur le sens de la vie, donc vers des problématiques spirituelles. Et c'est face à ce questionnement plus ou moins anxigène et à une attente plus ou moins impatiente que le message de la pédagogie chrétienne devient recevable et capable de révéler sa réponse. A elle, avec la grâce de Dieu, de savoir se faire écouter car ce sont des questions centrales que toute personne se pose. Aussi bien, c'est ce que soutiennent, de façon convergente, François Moog et

Marguerite Lena, pour qui, en outre, le sujet ne peut échapper à une interrogation sur la vérité. C'est pour l'y aider que, comme le remarquait en conclusion Monseigneur Planet, l'Ecole chrétienne se doit d'être inventive.

Guy Avanzini

Regards éducatifs d'ailleurs

E.C.A. Actualités – Hors série – Mars 2015 – 35 p.

« Comment les systèmes éducatifs étrangers interrogent nos pratiques ? » (p. 5) : c'est là une bonne question, qui situe bien l'intérêt de ces pages. L'international est aujourd'hui à la mode ; et il s'agit trop souvent d'un suivisme un peu naïf ou d'un exotisme un peu enfantin, fascinés par le comparatisme néo-positiviste de certains : évaluations ? mais, si ce goût de l'étranger cède trop volontiers à ces travers, tel n'est pas le cas de ce livret, qui souligne au contraire à quelles conditions et dans quelle mesure les données recueillies peuvent favoriser une utile décentration et une réflexion sur de « bonnes pratiques » ; ce qui importe, en effet, avant de les adopter dans la hâte, c'est de chercher pourquoi elles sont « bonnes » et dans quelle mesure elles méritent d'être retenues ou sont susceptibles de suggérer des innovations judicieuses.

A cet égard, on lira volontiers l'article du président de l'AI RPC, Louis-Marie Piron qui, en sa qualité de chargé des relations internationales au SGEC, montre comment ces informations peuvent « faire évoluer les pratiques des établissements ». On appréciera également les témoignages relatifs à certains établissements, turcs ou suédois. Si l'on peut regretter que la dimension pastorale et les problématiques correspondantes ne soient guère traitées, du moins trouve-t-on dans ce dossier une introduction très bienvenue à l'interculturel.

Guy Avanzini

Madeleine Covas

Paroles de prof... : 40 ans dans l'enseignement privé

Paris – l'Harmattan - 2014 – 128 p.

Après une enfance difficile et précaire, Madeleine Covas a été, pendant 40 ans, professeur de lettres, successivement, dans deux collèges de l'Enseignement Catholique sous contrat. Or, épargnant à ses lecteurs les syndicalo-lamentations d'usage, elle affirme au contraire d'emblée, « je fus un professeur heureux (p. 7), « je n'ai pas d'amertume » (p. 9). C'est assez rare pour que son livre retienne immédiatement l'attention.

Ce qui frappe d'abord, c'est la modestie de son approche, toute simple, sans aucune prétention, mais aussi le bon sens et l'équilibre du jugement. Elle raconte que, d'emblée sceptique quant à la pertinence du « collègue unique » (p. 29), elle s'est gardée de suivre les « Instructions », qu'elle jugeait inadaptées, mais a participé à des tentatives judicieuses de différenciation ; elle évoque aussi la pression exercée pour faire monter le pourcentage de succès au Brevet. (p.127).

Si, cependant, au-delà des anecdotes, d'ailleurs généralement intéressantes et bien choisies, on essaie de formaliser ce à quoi Mme Covas doit d'avoir été « un professeur heureux », il apparaît que c'est pour avoir su montrer à ses élèves qu'elle les « aimait », car confiante dans leurs possibilités de progresser, et simultanément pour s'être avérée ferme et exigeante quant à la qualité du travail. Globalement, n'est-ce pas, d'une certaine manière, l'idée dominante de Don Bosco ? Sans paraître s'en douter et peut-être même sans la connaître, c'est la pédagogie salésienne qu'elle pratique.

En revanche, on s'étonne vraiment de son silence sur le référentiel chrétien de ces établissements, à part une rapide allusion aux « grands principes de christianisme » (p.66), que « nous avons gardé le plus possible » (id). Comment peut-on enseigner pendant 40 ans dans un établissement catholique sans y percevoir une trace de l'animation pastorale ? Vu qu'on ne peut supposer ni que l'auteur ait réussi à n'en jamais percevoir de « caractère propre », ni que celui-ci y soit à ce point discret que rien ne permette de le soupçonner, on demeure perplexe, et inquiet !

Guy Avanzini

Association de parents d'élèves de l'enseignement libre (Apel)

Parent d'élève : un métier d'avenir

Paris - 2014 – 36 p.

La pratique éducative évolue, voire progresse, grâce à des postulations de plus en plus audacieuses de l'éducabilité du sujet, c'est-à-dire de sa perméabilité aux initiatives et stimulations dont il est l'objet. Les exemples les plus spectaculaires sont ceux qui s'adressent aux « porteurs de handicap ». Mais une illustration à la fois très actuelle et très paradoxale de ce processus est aussi celui qui a trait, désormais, aux parents eux-mêmes, pour les aider et leur apprendre à devenir « parents d'élèves ». Tel est le « métier d'avenir », exploré lors du Congrès de mai 2014 des Apel à Strasbourg, que propose cette brochure.

Ce projet représente un tournant dans la longue histoire, tendue, voire conflictuelle, des relations entre famille et école. En effet, chez Demia, J.B. de la Salle et les autres pédagogues chrétiens de l'éducation populaire, celle-ci s'est organisée et développée pour remédier à l'insuffisance de parents estimés culturellement incapables et/ou moralement indignes d'élever leurs enfants, donc en outre et d'emblée supposés inéducables, incapables de s'améliorer. A peine certains pédagogues osaient-ils supposer que des sujets « mieux élevés » auraient peut-être une légère influence sur leur famille, par exemple dans le domaine de l'hygiène corporelle ou alimentaire. Et lorsque, au cours du XXème siècle, notamment sous l'influence de la psychanalyse, se sont peu à peu implantées des « écoles de parents », c'était seulement pour leur apporter une information susceptible de les conduire à mieux comprendre leurs enfants et à ajuster leur comportement.

Or, aujourd'hui, il n'en est plus de même. Une idée nouvelle, toute différente, se fait jour depuis plusieurs années, qu'il faut identifier : il apparaît désormais que l'évolution globale des sociétés, la diversification ethnico-culturelle de la population, la fragilisation de familles « décomposées », « recomposées » ou monoparentales, et surtout, l'importance

croissante de la scolarisation et les difficultés de l'orientation déroutent beaucoup de parents qui, malgré leur éventuelle bonne volonté, ne savent plus que faire ni comment se comporter. D'où l'idée de la « reparentalisation » de pères et de mères déroutés, grâce à des stages appropriés, et à une formation spécialisée au « métier » de parent, perçu comme requérant un apprentissage adéquat. Aussi bien, ces initiatives ne se limitent pas au domaine scolaire mais s'étendent à toute l'activité éducative ; ainsi en va-t-il des « ateliers de discipline positive »³, dans lesquels ces parents sont incités et formés à réinventer leurs relations, spécialement avec les adolescents, pour éviter qu'elles deviennent conflictuelles ou démissionnaire et pour savoir allier fermeté et bienveillance.

Il y a là une double nouveauté d'ordre épistémologique encore insuffisamment identifiée. Cela implique en effet d'abord que soit perçue une « éducativité » des parents, c'est-à-dire leur besoin d'éducation, donc de ne plus postuler chez eux une sorte de compétence naturelle, qui, à la manière de « l'instinct maternel », assure la pertinence des attitudes connues, ou, chez le père, l'autorité qui lui revient « de droit ». Cela implique aussi, et c'est également nouveau, que soit supposée leur aptitude à profiter de ces indications : telle est, sans doute, l'une des plus récentes conquêtes du postulat d'éducabilité : celle des éducateurs.

Bien informé, synthétique, accessible et pratique, ce fascicule rendra de grands services même si on peut lui objecter d'être peut-être un peu optimiste, c'est-à-dire de sous estimer les difficultés proprement structurelles, qui entravent la relation parents-enseignants et en limitent la portée⁴.

Guy Avanzini

³cf. p.ex : N. de Boisgrollier – *Élever ses enfants sans élever la voix*. Paris – Ed. Albin Michel – 2015
Voir aussi Dossier Spécial – Journal *La Croix* – 7 janvier 2015.

⁴ Cette thématique est prolongée par un dossier de la revue *Enseignement catholique – actualités*. N° 363 – octobre-novembre 2014 – 15 p.

R. Pichon

L'âme du sport et le sport de l'âme

Paris – Ed. La Bruyère – 2015 – 158 p.

Ancien curé d'Aix-les-Bains, dont il fut pendant 25 ans le pasteur très aimé, le Père Pichon vient de publier un ouvrage original et profond sur ce qui fut et demeure sa double passion, voire son problème d'homme et de prêtre : sport et spiritualité sont-ils compatibles ? Vouloir devenir ou être un champion reconnu en course à pied et course de fond, est-ce conciliable avec l'éthique chrétienne ? Plus de trente ans après ses premières publications, déjà réalisées sur ce thème⁵, et désormais fort de plusieurs décennies d'expérience sacerdotale, il propose une réflexion qui, sans se présenter comme d'ordre éducatif, constitue en réalité un vrai traité de pédagogie spirituelle dont le style ardent, à l'image de son auteur, est propre à stimuler ou à réactiver adolescents et adultes.

De manière surprenante, mais féconde, René Pichon s'adresse en les tutoyant aux notions et aux valeurs qu'il mobilise : « toi, le sport ; toi, la spiritualité ; toi, l'ambition ». Rien de mièvre, ni de lénifiant, ni de moralisateur. Les difficultés ne sont ni scotomisées, ni même estompées mais, au contraire, expressément identifiées comme une constante réactivée, dit-il, au long « du match de ma vie » (p.12). En effet, il s'agit de montrer « comment sport et spiritualité se ressemblent mais aussi s'opposent, comment ils se rapprochent mais aussi se combattent, comme ils nous invitent à l'entraînement de l'âme autant qu'à l'entraînement du corps » (p. 121). Et, si c'est un véritable hymne au sport qui est proposé, il n'a, grâce à Dieu, rien de commun avec la « rubrique sportive » des médias ! Sa portée est bien évaluée : « je n'ai pas fait du sport ; je suis devenu sportif ; autant dans ma vie humaine que dans ma vie spirituelle » (p. 151). Remarquable aussi la manière dont, ayant d'abord insisté sur l'incompatibilité apparente entre des pratiques sportives compétitives, voire agressives, et une vie chrétienne, il dépasse cet antagonisme non

⁵ R. Pichon – *Le sport et la foi* – 1981 ; *La course de ma vie* – 1992

par un compromis mais par un approfondissement réflexif qui convertit ces attitudes contestables en énergie de dépassement : on affronte l'autre non pour l'humilier mais pour l'inciter lui aussi à grandir. La compétition s'épanouit alors en communion. Aussi bien, l'on appréciera le rapprochement entre les exercices qu'exige l'entraînement avec les « Exercices spirituels » de St Ignace, comme la fréquente évocation de St François de Sales, dont le rayonnement ne cesse pas de marquer la spiritualité savoyarde. L'on comprend bien, alors, comment, pour chacun, comme pour l'auteur, la « course », le « bon combat » dont parle St Paul, s'apparente symboliquement à l'effort de celui qui, en courant, court vers Dieu. En ce sens, la conduite de sportif s'inscrit, comme l'une de ses composantes dans une dynamique globale de la marche vers la sainteté, qui mobilise l'énergie du chrétien.

Sans doute aurait-on souhaité qu'au « bienheureux individualisme » (pp 85 et sq.) soient préférées une « bienheureuse singularité » ou une « bienheureuse personnalisation ». Et peut-être certains de ceux qui ne ressentent pas la même passion sportive l'estimeront-ils un peu excessive ou ne partageront-ils pas le même enthousiasme et se donnent-ils d'autres modalités de dépassement. Mais, même vécue avec une moindre intensité, l'idée centrale demeure valide. Pour tous, ces fortes pages méritent et appellent la méditation. Sans doute réactivèrent-elles chez d'autres le goût du sport et, à un moment où l'image de celui-ci est ternie, la rectifieront-elles chez ceux chez qui elle se serait plus ou moins pervertie. Mais tous sauront gré au Père Pichon de ce bel « essai » de pédagogie pastorale.

Guy Avanzini

J. M. Jouaret

La Fédération des sections sportives des patronages catholiques 1898/1998 : que sont les patros devenus ?

Paris – L'Harmattan – 2012 – 254 p.

Il n'y a pas que l'Ecole ! Si importante soit-elle, ou soit-elle devenue, il existe d'autres lieux et moments d'éducation, en

particulier tout ce qui relève des temps libres et des loisirs. Et il s'impose à l'Eglise d'y être d'autant plus attentive que chacun –elle le sait– est alors exposé aux dérives de l'oisiveté et qu'est en outre ainsi offerte aux adversaires du christianisme l'occasion d'en détourner la jeunesse. Aussi bien, quand un Etat persécuteur mobilise l'Ecole contre la religion, force est, de recourir, pour transmettre le message de l'Evangile, aux heures que la scolarité laisse disponibles. Telles sont les raisons pour lesquelles, au XIX^{ème} siècle, de nombreuses initiatives se sont donné pour objet de créer des sociétés de gymnastique et des patronages, dont les sections sportives se sont réunies en 1897-98 pour fonder la *Fédération sportive et culturelle de France*.

C'est l'histoire de celle-ci que son ancien directeur, Jean-Marie Jouaret, a très opportunément entrepris de restituer dans cet ouvrage qui, minutieusement documenté, couvre tout un siècle : 1898-1998. Comme il l'indique aujourd'hui à juste titre, les patronages sont une « création des catholiques » (p.9), due en France à la reprise des modèles offerts tant par l'Œuvre Allemande que par Don Bosco, pour tenter de limiter les effets du laïcisme. C'est bien ce qui convainc Paul Michaux, très attentif à ce danger, de se lancer, avec lucidité et volonté, dans cette entreprise courageuse et risquée. Et, c'est le moment du réveil de l'Olympisme, de la naissance de l'UGSEL et de l'émergence du scoutisme, qui ont en commun de préconiser la valorisation des pratiques corporelles et de plein air. Mais c'est aussi le moment où les anticléricaux ne reculent devant aucune violence : Jouaret rappelle, à cet égard, l'assassinat d'Hippolyte Debroise (p. 41-45).

Nous ne reprendrons pas ici tous les épisodes, péripéties, incidents et conflits qui ponctuent ces cent années, mais soulignerons seulement la ténacité de ceux qui surent, au fil des ans, dépasser les obstacles les plus divers, avant, pendant et après les guerres, notamment entre 1940 et 1944. Malgré d'incessantes difficultés, les effectifs s'accroissent, et les succès remportés lors des compétitions confirmaient la qualité de la formation,

confortant l'adhésion de tous ceux qui en ressentent les bienfaits et suscitant l'estime et le soutien de l'Eglise.

Puis vint le reflux, dont J.M. Jouaret identifie les facteurs convergents qui l'entraînèrent. En particulier, la conjonction des effets du Concile et des événements de 1968 induisirent une évolution de la pastorale qui, globalement, dévalorisa la considération portée aux patronages et substitua à l'attention aux loisirs l'intérêt pour les lieux de vie : le privilège fut alors donné à l'Action Catholique, comme s'il s'agissait de deux initiatives incompatibles, voire contradictoires. On reconnaît là des débats classiques et récurrents qui, de manière plus ou moins explicite, se poursuivent aujourd'hui et suscitent des positions et des décisions inégalement homogènes.

Sans doute relèvera-t-on, ici ou là, dans l'ouvrage, quelques erreurs de détail ; par exemple, Mgr de la Serre n'était pas Evêque (p.54) ; l'Archevêque de Lyon était le Cardinal Sevin, et non Savin (p. 67), et l'Evêque de Strasbourg était Mgr Ruch (et non point Ruche) (p. 117). Sans doute aussi sourira-t-on de certaines familiarités du style « inénarrable » (p. 5) que relève dans sa préface le président de la F.S.C.F., Jean Vintzel. Plus sérieusement, on regrettera une analyse que l'abondance de l'information rend un peu touffue, au risque de gêner l'identification des lignes de force et des thématiques majeures, dont on sait la portée et la grave incidence sur l'orientation de l'apostolat. Mais, au-delà de ces quelques réserves, on remerciera l'auteur de ce beau et utile travail qui, issu d'une recherche approfondie, met en lumière un aspect de la pédagogie chrétienne que l'attention prioritaire donnée à l'Ecole tend, aujourd'hui surtout, à éclipser et à faire oublier. C'est donc à raison qu'on saura gré à J.M. Jouaret d'avoir voulu, dans un climat qui n'y porte pas d'emblée, rappeler avec vigueur la diversité des champs sur lesquels se déploie l'effort chrétien d'éducation.

Guy Avanzini

Edgard Pich

Don Bosco en France : Le Château d'Aix. 1917-1957. Une expérience éducative

Lyon – Association des anciens élèves et amis du Château d'Aix – 2015 – 163 p.

« Le Château d'Aix », c'était initialement un petit orphelinat agricole fondé en 1897 à proximité de Balbigny, dans la Loire, et confié aux Religieuses Franciscaines de Seillon. Fermé en 1914 faute de recrutement, il fut ouvert à nouveau en 1916 par décision du nouvel Archevêque de Lyon, le Cardinal Maurin, qui chargea les Pères Salésiens d'y accueillir des enfants réfugiés, originaires du Nord et d'Alsace (2). Et voici que, l'Association des anciens élèves et amis du Château d'Aix vient d'en publier l'histoire dans une édition luxueusement illustrée. Devenu peu à peu un Collège Petit Séminaire, c'est un établissement modeste, dont l'effectif n'a jamais atteint 150 élèves et dont la brève existence, de 1917 à 1957, confirme la précarité. Néanmoins, ou à cause de cela ? – il apparaît hautement représentatif de la pédagogie salésienne et très fidèle à son projet. Et c'est précisément cette authenticité que l'un de ses anciens élèves, Edgard Pich, aujourd'hui professeur émérite d'histoire de la littérature à l'Université Lyon II, s'est remarquablement attaché à mettre en lumière, dans cette étude minutieuse, sobre et pénétrante, qui se veut un hommage aux religieux de la maison.

Formés dans un contexte austère et sans confort, voisin de celui qu'ils avaient connu chez eux, ces enfants de milieux simples y étaient perçus, à la manière de Don Bosco, comme hautement éducatibles. Ils y rencontrèrent à la fois beaucoup de rigueur intellectuelle et un climat de familiarité joyeuse, culturellement très stimulante, qui tendait à compenser l'éloignement de leur famille. On reconnaît évidemment, dans cette alliance d'exigence et d'affection, les « piliers » du système préventif. Mais, au-delà de la vie quotidienne, c'est évidemment de celui-ci que l'auteur s'attache à approfondir le sens. Et il bénéficie pour cela d'un atout auquel est due l'originalité de sa recherche : né à Turin, il connaît, parle et a parlé dans sa jeunesse le dialecte piémontais, qui est

donc, pour l'un et l'autre, leur langue maternelle. Cela lui permet de préciser au mieux le sens de certains mots et de certaines paroles de Don Bosco dont la traduction française s'avère aléatoire et imprécise. De même peut-il définir exactement la notion de « amorevolezza », qui signifie surtout la volonté ardente du bien de l'autre, alors que son actuelle défensivité relationnelle incite fâcheusement le corps enseignant à l'écarter (cf. pp. 74 et SP). Il apporte également des indications bienvenues sur les concepts de « répression » et de « prévention ». Au total, on apprécie que, sans vouloir faire de Don Bosco un théoricien, il identifie chez lui des « cohérences fondamentales » (p. 82). C'est pourquoi Guy Avanzini peut écrire, dans sa postface, que, grâce à « l'articulation réussie de l'exigence intellectuelle avec l'authenticité relationnelle au Château d'Aix le charisme salésien s'est déployé » (163). En cette année du Bicentenaire, cet ouvrage confirme que le pédagogue turinoise est « un être singulier et exceptionnel » (p.83).

Louis Laurent

F. Desramaut, s.d.b.

Vie de Don Michel Rua : premier successeur de Don Bosco

Editions LAS – 2009 – 502 p.

Professeur d'histoire de l'Eglise à la faculté de théologie et Conservateur de la bibliothèque de l'Université Catholique de Lyon, le Père Desramaut vient de disparaître en août dernier, à 92 ans. Historien connu et reconnu, il a consacré l'essentiel de ses travaux à l'origine et à l'essor de la famille Salésienne, sur laquelle ses ouvrages font autorité, spécialement, en 1996, *Don Bosco en son temps* (Paris – Editions SE).

Pour rendre à sa personne et à son œuvre l'hommage qu'elles méritent, nous souhaitons présenter ici le dernier de ses livres, fâcheusement moins connu en dépit de l'intérêt tout particulier de son objet. Né en 1837, Michel Rua fut en effet, de 1888 à 1910, le premier et immédiat successeur de Don Bosco, en qualité de Recteur Majeur de la Congrégation des Pères Salésiens. Or

ce n'est point là une conjoncture banale, mais bien une étape décisive : celle où la solidité de l'institution est radicalement mise à l'épreuve : va-t-elle s'avérer capable de survivre à celui qui l'a voulue, où s'épuiser, se dissoudre, se disperser ? En d'autres termes, c'est le moment où se vérifie l'authenticité d'un charisme. Combien d'initiatives brillantes, apparemment prometteuses, ne résistent pas à la disparition de ceux à qui elles sont dues et aux dissensions et errements qu'elles entraînent...

Or tel ne fut pas ici le cas. Et le Père Desramaut a montré comment, tout en restant lui-même et avec sa propre personnalité, Don Rua a non seulement su assurer la continuité de l'œuvre et, malgré les difficultés, aboutir à sa stabilisation canonique, mais aussi promouvoir son essor dans une parfaite fidélité à Don Bosco, lequel avait discerné la précoce maturité de ses vertus, l'envergure de son intelligence et sa profonde adhésion au même idéal spirituel et pédagogique. A l'aide d'une documentation minutieusement traitée et agréablement restituée, l'ouvrage montre comment Don Rua a réussi à harmoniser une gestion dynamique de la Congrégation –il l'envoie jusqu'en Chine !- avec le respect, à la fois scrupuleux et inventif, des intuitions de celui dont il avait recueilli la responsabilité de l'héritage. Ainsi était établi et assuré dans l'unité l'avenir de l'œuvre salésienne. Et c'est pourquoi, au terme des procédures appropriées, Don Rua fut béatifié en 1972 par Saint Jean-Paul II.

Les lecteurs de ce beau livre seront à bon droit reconnaissants au Père Desramaut, d'avoir si remarquablement fait mieux connaître, comprendre et aimé les grandes figures spirituelles à l'étude desquelles il a consacré toute son énergie et sa culture.

Guy Avanzini

Stéphane Bouzerand (sous la direction de)

Pères Blancs : les aventuriers de Dieu

Beaune – Editions de la Toison d'or – 2014 – 240 p.

Reprenant (délibérément ?) le titre de l'ouvrage bien connu de Mme Dufourcq sur

les religieuses missionnaires⁶, ce livre n'avait, au premier regard, aucune raison d'être recensé ici. Dépourvus de toute prétention scientifique, de toute méthodologie et de toute synthèse, ce sont, à l'état brut, 16 témoignages autobiographiques de Pères Blancs retirés dans leur maison de retraite de Bry-sur-Marne, sur leurs ministères respectifs en Afrique.

Cependant, ces textes de longueur inégale –de 3 à 26 pages- ont d'abord en commun la densité spirituelle due à l'impressionnante générosité de leur abnégation apostolique. Et surtout, c'est ce qui justifie cette recension, ils illustrent, de manière empirique mais explicite et récurrente, une facette mal connue de l'activité éducative de l'Eglise. Très variable, dans ses modalités, ce rôle est fermement souligné par environ la moitié d'entre eux qui, à un moment où à un autre, ont été instituteurs ou professeurs, chargés d'ouvrir et de diriger des organismes d'alphabétisation, des établissements des divers degrés, d'enseignement général, de formation professionnelle, ou de catéchèse ; comme naguère en Europe, ils ont devancé le mouvement global de scolarisation et d'éducation des adultes. Par leurs recherches, certains ont efficacement contribué à la conservation des langues locales et enrichi la culture arabo-musulmane.

Par ce travail minutieux et persévérant, les Pères Blancs ont contribué à l'émancipation et à l'autonomisation des personnes, comme au développement global des pays africains. Ils ont, inéluctablement, rencontré le problème du lien complexe entre évangélisation et substrat culturel ; ils ont perçu comment le second favorise la première, mais aussi comment tous deux se soutiennent et se renforcent interactivement. Ce faisant, enfin, ils ont, selon des modalités originales, mis en œuvre l'universalisation de la pédagogie chrétienne.

Cet ouvrage offre une impressionnante rétrospective de l'œuvre des fils du Cardinal Lavigerie, dont les premières pages rappellent la haute mémoire. On

⁶ Elisabeth Dufourcq – *Aventurières de Dieu*- Paris – Lattes - 1993

regrettera seulement qu'il n'ait ni explicité ni formalisé la missiologie dont il est porteur.

Guy Avanzini

H. Bremond

Sainte Marie de l'Incarnation

Paris – Cerf – 2014 – 200 p.

Nous avons, il y a quelques mois, (*Educatio* n°3) recensé l'ouvrage du Père Champagne sur Sainte Marie de l'Incarnation⁷. Et voici que, sans doute favorisée par sa récente canonisation, décidée selon la procédure exceptionnelle par le Pape François, viennent d'être réédités en un volume spécial préfacé par le Père Verdin, les chapitres que lui avait consacrés le savant abbé Henri Bremond, dans le 6^{ème} Tome de sa monumentale étude de *L'histoire littéraire du sentiment religieux en France*⁸.

Ces pages ne traitent pas du tout d'éducation, mais de mystique. Elles analysent cependant l'expérience spirituelle de la grande pédagogue de Tours qui, demeurée entièrement ignorée de la pédagogie officielle française, a exercé au Québec une influence assez forte et durable pour justifier l'attention portée à son exceptionnelle personnalité. Veuve à 19 ans, elle décide, dans le déchirement de la douleur, de quitter son fils, alors qu'il n'a que 12 ans, pour entrer en religion chez les Ursulines de Tours ; puis, 8 ans après, elle part pour le Québec. Elle entendait montrer ainsi, et se montrer à elle-même, que l'amour de Dieu doit être assez fort et, chez elle, l'était assez pour la condamner à s'éloigner de son enfant, sans guère d'espoir de le revoir un jour.

Laissant ici de côté l'étude de son expérience mystique et de ses extases Trinitaires, nous évoquerons seulement le chapitre qui, (pp57 et sq) analyse la situation pathétique de ses relations, épistolaires seulement, avec ce fils, ensuite devenu

⁷ R. Champagne, *Marie de l'Incarnation, ou le chant du cœur*. Paris – Ed. Médiaspaul – 2012

⁸ Cf. H. Bremond - Réédition 2006 – 6 volumes – Paris – Jérôme Millon

Dom Claude. Martin, bénédictin de Saint Maur ; l'on en admirera la finesse psychologique, rehaussée par la beauté du style et l'intensité spirituelle. Nous relèverons aussi l'unique passage où il est question explicitement d'éducation : c'est une lettre à l'une de ses sœurs, ou, dans le langage du temps, elle parle de ces « filles sauvages » : « la candeur et la simplicité de leur esprit est si ravissante qu'elle ne se peut dire » (p.99). On précisera seulement que, dans la première école qu'elle fonda à Québec en 1640, amérindiennes et françaises étaient élevées ensemble. Il n'y avait pas, chez elle, de ségrégation.

Guy Avanzini

G.P. Cuny

**L'homme qui déclara la guerre à la misère :
Joseph Wresinski, le fondateur d'A.T.D.
Quart-Monde**

Paris – Albin Michel – 2014 – 280 p.

Sans doute n'est-il pas utile de rappeler qui fut le Père Joseph Wresinski, fondateur du mouvement *A.T.D. Quart-Monde*. Chacun connaît l'opiniâtreté courageuse avec laquelle il entreprit de libérer ceux qu'accablait la grande misère. Mais l'on n'a pas assez remarqué que, pour y remédier et en y remédiant, il a élaboré une pensée chrétienne originale sur l'éducation. C'est ce que souligne –et qui justifie de la présenter ici- la belle biographie que vient de lui consacrer G.P. Cuny. Son ouvrage permet en effet de retrouver dans la pensée et l'action du Père Wresinski les données axiologiques, anthropologiques et pédagogiques, ou aduhtagogiques, que requièrent et mobilisent nécessairement une conception et une pratique de l'éducation.

Pour l'auteur, c'est manifestement de la sombre expérience de son enfance – détresse, violence et humiliation- que procède cette force passionnée de « déclarer la guerre à la misère », d'où le roman héroïque de la vie « de ce prêtre inclassable, réprouvé par ses confrères » (p. 19), qui ne trouva son positionnement qu'après être, en juillet 1956 et avec l'autorisation de son Evêque, entré au Camp de Noisy Le Grand. C'est là que s'explique son axiologie En tant que chrétien, en effet, il ressent comme

un scandale l'indigence sociale, économique et culturelle à laquelle sont abandonnés les malheureux des bidonvilles ; S'en sentant co-responsable, il entend travailler à y mettre fin, avec l'énergie tenace qu'on lui connaît. La sauvegarde, le respect et la promotion de ces personnes rejetées sont des objectifs qu'on ne peut ni différer davantage ni confier à d'autres, qui nous en déchargeraient. L'Eglise « pose les questions nécessaires sur la justice, l'égalité, la liberté, la vérité parce qu'elle est, comme le Christ, contestation essentielle, globale et définitive »⁹

Sans doute dira-t-on à juste titre que ce ne sont pas là des vues originales ; ce qui, en revanche, l'est, c'est la population qui en est l'objet, car elle est souvent oubliée ou considérée comme malheureusement hors d'atteinte. Et ce qui est très novateur, c'est son anthropologie, particulièrement audacieuse, voire provocante. Enfant, il avait été victime de manque de discernement d'un instituteur qui, au vu de sa misère, le jugeait « incapable d'apprendre (p 47) et, même, estimait inutile de le présenter au Certificat d'Etudes... (p. 48). Puisse cette bévue détourner les enseignants de jugements simplistes et les rendre plus prudents dans leurs prévisions ! Pour le Père Joseph, l'éducabilité caractérise tous les hommes, même les plus misérables, que leur apparence et les préjugés en feraient supposer dépourvus. Quant à lui, il s'engage d'emblée dans la promotion humaine des familles les plus malheureuses. La difficulté est qu'elles mêmes, trop souvent, ne croient pas en leur avenir et leur potentiel ; Il faut donc tenter de leur montrer leur erreur et, pour cela, d'abord les traiter avec respect, pour leur redonner confiance en eux. S'il est vrai que l'éducation ne progresse, à travers l'histoire, que par des postulations toujours plus audacieuses, quoiqu'initialement jugées chimériques, de l'éducabilité, il fallait un singulier courage pour en prêter paradoxalement à ceux que l'on était porté à en croire les plus démunis.

⁹ Extrait de Père Joseph – *Les pauvres dans l'Eglise* – Paris – 1983 – p.73

Quand on se rappelle le scepticisme avec lequel furent accueillis, dans les années 70, les premières tentatives d’alphabétisation d’adultes que le psychologue classique considérait, vu leur âge, comme inéluctablement sénescents, on mesure l’audace du Père Joseph. Il a montré que les hommes gravement meurtris et mutilés par la vie non seulement gardaient leur réceptivité culturelle mais, plus encore, attendaient, au moins implicitement, que l’occasion leur fût donnée de se la montrer et de la montrer. « Il proposera des activités qui permettront aux habitants de se mettre debout » (p.157).

Pour cela, enfin, il articule axiologie et anthropologie dans une pédagogie et une adultagologie appropriées : la première comportait de valoriser l’Ecole aux yeux des enfants et de leurs parents comme une chance pour demain, et de leur donner les moyens d’y réussir ; la seconde est illustrée par l’initiative ambitieuse du mouvement international A.T.D. Quart-Monde, qui va jusqu’à la fondation d’universités populaires et au lancement d’une revue, *Igloos*¹⁰ Il est en outre, de tous les mouvements caritatifs, le seul à voir à ce point dans l’éducation une exigence évangélique.

Vraisemblablement victime, comme bien d’autres, du laïcisme ambiant, du défaut de référentiels académiques et d’une certaine restriction du regard, Joseph Wresinski n’est guère cité dans les bibliographies des sciences de l’éducation et d’éducation permanente ; et sans doute, même, n’en est-il pas connu. Il est vivement souhaitable qu’il devienne bientôt l’objet de recherches universitaires, qui mettent en évidence la spécificité de son apport à l’adultagologie et à l’élaboration anthropologique d’une éducation universelle. Il n’est pas un « pédagogue chrétien » en ce sens que son objectif n’est pas de former des chrétiens, mais il est éminemment un « chrétien pédagogue », c’est-à-dire celui dont

l’activité est mue par la conviction qui lui fait reconnaître en tout homme une image de Dieu.

Guy Avanzini

Oussama Naouar

Paulo Freire : figures du pédagogue, imaginaire du pédagogique

Paris – L’Harmattan -2014 – 258 p.

Un ouvrage sur Paulo Freire, le premier de cette ampleur en français, est bienvenu. Aussi se réjouira-t-on de celui que vient de lui consacrer le professeur Oussama Naouar, de l’Université Fédérale de Pernambuco. Certes, sa lecture entraîne une certaine déception : la gaucherie de la traduction, la lenteur redondante d’une introduction laborieuse et un développement parfois poussif pourraient d’abord irriter. En revanche, on saura gré à l’auteur d’annoncer d’emblée sa volonté de dépasser l’idée superficielle selon laquelle Freire serait seulement un didacticien de l’alphabétisation des adultes. Fort de sa connaissance de l’ensemble de l’œuvre, alors que seuls 5 ouvrages sur 19 sont traduits en français, O. Naouar montre qu’elle est d’une toute autre ampleur. Comme toute théorie pédagogique, elle engage évidemment des valeurs et renvoie à un projet politique de transformation sociale dont la face proprement éducative correspond, selon un concept dû à Monseigneur Helder Camara, au processus de « conscientisation », c’est-à-dire de l’identification et de l’explicitation des facteurs, généralement mal discernés, qui caractérisent ou déterminent la situation de chacun au sein de la société brésilienne.

Pour cette tâche, M. Naouar jouit d’un avantage : à la différence des plus proches disciples de Freire, il dispose d’une distance qui le délivre de toute lecture hagiographique mais lui permet une approche distanciée. A cet égard, on appréciera particulièrement l’étude proprement biographique de Freire, donc celle de sa formation intellectuelle. Cela l’amène très opportunément à rappeler ce que fut à son époque l’influence d’Auguste Comte, voire de Buisson, sur le climat culturel du Brésil et la manière dont, tout en

¹⁰ Nous avons recensé in *Educatio* n° 3 – Janvier 2014 – l’ouvrage du P. Percq : *quelle école pour quelle société ? Réussir l’école avec les familles en précarité* (Chronique Sociale 2012) qui, parmi bien d’autres, montre l’intensité du souci et de la recherche éducationnelles au sein du mouvement A.T.D.Quart-Monde.

en ayant été marqué, Freire a su se libérer de l'idéologie positivante.

Cependant, bien sûr, le problème qui justifie cette recension, c'est de savoir en quel sens et dans quelle mesure Paulo Freire est, non pas un « pédagogue chrétien », c'est-à-dire visant à former des chrétiens, mais un « chrétien pédagogue », c'est-à-dire qui pense et gère l'éducation en fonction de la lumière de l'Évangile. La question se pose d'autant plus légitimement que, comme O. Naouar le remarque lui-même à juste titre, les études francophones sont très discrètes à ce sujet. Globalement, le climat laïciste dominant fait que les éducateurs réputés chrétiens sont soit écartés de l'histoire officielle de la pédagogie, comme s'ils n'existaient pas, soit amputés de leur référentiel religieux : ils sont soit exclus, soit athéïsés. Don Bosco ou Hélène Lubienska de Lenval illustrent le premier cas, et Maria Montessori est l'exemple du second.

La pensée de Freire est très complexe en raison d'un syncrétisme, qui articule un indiscutable vecteur catholique avec, notamment, une composante mariste, et un vecteur marxien, plus ou moins amalgamé avec la théologie de la libération. S'il y a « une prise de distance avec l'Église instituée » (p.184), sa foi en Dieu « se prolonge » (p.185) et se vit, dans une perspective personnaliste, à trouver sa foi en l'homme. Aussi O. Naouar peut-il conclure que « 'inspiration chrétienne, dans l'œuvre de Paulo Freire, est loin d'être un aspect mineur » (p.187).

Ainsi, fort d'une axiologie politique et d'une anthropologie chrétienne, Paulo Freire inventa une pédagogie qui évoluera vers une adultagogie. Le mérite et l'intérêt de ce livre, préfacé par le professeur Kerlan, est de mettre en évidence le processus et les difficultés de cette construction.

Guy Avanzini