Lignes de crêtes

n°5 Enseigner, un métier ? ! ...

ISSN 1969-2137
Octobre-Novembre-Décembre 2009
8 €

Métier
Église et Foi
Société
Et ailleurs ?
Vie culturelle
Vie de l'association

CdEP
Chrétiens dans l'Enseignement Public

Lignes de crêtes

est la revue de *Chrétiens dans l'Enseignement Public*, résultat de la fusion des Équipes Enseignantes et de la Paroisse Universitaire.

Elle s'adresse à ceux qui se sentent concernés par l'école et les questions d'éducation, qui ont le souci de nourrir leur foi pour faire vivre leurs engagements et éclairer leur regard sur le monde.

Abonnement à *Lignes de crêtes*

normal (cotisants, aumôniers)	25 €
soutien et non cotisants	35 €
étranger	40 €

Cotisation à *Chrétiens dans l'Enseignement Public*

Cotisation minimale annuelle de 30 €

Cependant, nous vous proposons de déterminer le montant de votre cotisation en fonction de vos possibilités. Vous trouverez ci-dessous un tableau donnant des indications de montant.

traitement mensuel	cotisation
1000-1400 €	70 €
1400-2000 €	110 €
+ de 2000 €	150 € ou plus

Merci de libeller votre chèque à l'ordre de *Chrétiens dans l'Enseignement Public* et de l'envoyer à :

Chrétiens dans l'Enseignement Public
170 boulevard du Montparnasse
75014 Paris - tél : 01 43 35 28 50

Dans les prochains numéros

- Choix de vie : agir, réagir
- Enseignants, producteurs de richesses ?
- Société de l'évaluation, intérêts et llimites

Photos de couverture : montage de photos diverses

Sommaire

Éditorial ..... p 3
Enseigner ? Un métier mais aussi une éthique (J.-G. Girardet). p 4

Métier

Semaine de 4 jours en élémentaire (Monique) ..... p 5
Vie privée, vie professionnelle... (Alain Serre) ..... p 6
Accueil des enfants handicapés à l'école ..... p 9
Débuter : pas si simple ! (Cathy Réalini) ..... p 10
Connaissances, capacités... (Jean Kayser) ..... p 12
Au collège (Martine Bosdevesy) ..... p 14
Principales données des recherches... (Canada) ... p 16
Silence dans les rangs !... (Cathy Réalini) ..... p 17
Directrice en Val-de-Marne (Sylvie Fabre) ..... p 20

Église et Foi

Enseigner : un métier vécu comme mémoire de la souffrance et utopie (Marcel Annequin)..... p 22
Prière d'un responsable (Norbert Segard) ..... p 25
Nouveaux rapports laïcité et religion (Edmond Vandermeersch)..... p 26
Trois livres présentés par Marie-Françoise Tinel .... p 29

Société

Vous avez dit : pédagogie Freinet ? (J. Bizet) ..... p 31
Relations parents-professeurs (M.-F. Tinel)..... p 32
Le privilège d'enseigner (Chantal) ..... p 33
Les religions, menace ou espoir (M.-T. Drouillon) ... p 34

Et ailleurs ?

Italie : l'école en suspens (Louis Touvier) ..... p 35
Strasbourg 2009 (M. et A. Martin) ..... p 36
Difficile éducation publique au Pérou (J. Bolon) ..... p 38

Vie culturelle

Livres ..... p 40
Livres pour enfants ..... p 45

Vie de l'association

CdEP Info ..... p 46
Un éventail de sessions ..... p 48

Iconographie

Naissance (Christine Pellistrandi) ..... p 50

Site de CdEP : www.cdep-asso.org/

Drecteur de publication : Anne-Marie Marty - Commission Paritaire des Publications et Agences de Presse n° 1109 G 81752 du 8 novembre 2007
Imprimerie Chauveau-Indica, 2 rue 19 Mars 1962 - 28630 Le COUDRAY. Bureaux : 24/26 rue de l'Industrie 92400 Courbevoie

Éditorial

"Eh oui, c'est un métier!" Qui n'a pas, ces derniers temps, entendu cette phrase, revendication de la dignité de son travail et d'une compétence à reconnaître, à une époque où il est si facile de parler de tout et sur tout ?

Pour nous, agir ou réagir en professionnel est en effet une exigence à prendre au sérieux. Nous nous sentons, comme membres d'une équipe éducative, une grande responsabilité sur ce qui est dû aux élèves.

Et pourtant, il y avait fin juin dans les salles des maîtres une désespérance dont notre rencontre d'août dernier s'est fait l'écho : *"Comment tenir bon dans notre métier face à des réformes qui vont à l'encontre de la qualité de l'école publique, en opposition aux besoins de l'enfant ?", "le soutien des élèves en grande difficulté s'effiloche du fait de la suppression des RASED", "l'institution comptabilise les signalements, mais supprime des postes…", "comment se contenter de la proposition de se détacher des problèmes et des difficultés des jeunes pour faire le programme coûte que coûte ?", "le danger est de ne plus évaluer les pratiques pédagogiques mais les résultats".*

Pour certains, le terme "professionnalisation" en vient même à perdre sa notion de compétence aux dépens d'une implication négative de pure technicité.

On ne peut accepter sans rien dire que s'installent découragement collectif et lassitude.

Si la responsabilité éducative dépend de l'ensemble de l'établissement qui porte un projet, avant chaque enseignant particulier, c'est aux familles qu'elle revient en premier. Or, *"sans refuser que l'école forme à la culture ou au civisme, les parents entendent d'abord qu'elle prépare convenablement au monde du travail. On est ainsi entré dans une culture anxieuse du résultat. Du coup, l'école qui juge de la qualité des uns et des autres, devient à son tour l'objet de jugements de la part de ses élèves et de leurs parents. La mondialisation, vécue concrètement à travers les délocalisations, les expériences Erasmus ou la concurrence internationale, pousse naturellement à comparer son école à celle des pays voisins"*[1].

Quels sont alors les critères d'une bonne éducation scolaire ? Selon Baudelot et Establet, *"les enquêtes PISA montrent que les efforts de démocratisation sont payants : tout montre en effet que la massification de l'enseignement a abouti à une réduction substantielle des inégalités sociales". "Mais en dépit des politiques de démocratisation entreprises ces dernières décennies (mais souvent inachevées), l'école française est en effet trop et trop tôt sélective"*[1].

À Bayeux, en août 2008, Alain Serre mentionnait au cours du débat suivant sa conférence *"ce paradoxe que la réussite de l'école se joue trop en dehors d'elle par l'importance du travail à la maison. L'élève devrait trouver dans la structure scolaire tout ce dont il a besoin. Mais cela aussi ne s'improvise pas, ne se décrète pas"*[2].

Restent ensuite les questions de tous les jours : comment mettre au travail des élèves qui ne supportent pas la frustration ? Être justes dans nos décisions est parfois difficile.

Comment intégrer la vie et la culture des jeunes dans nos projets ?

Comment anticiper l'imprévu ? Quelle est notre capacité à nous laisser enseigner par d'autres ? par des situations concrètes ? par d'autres types d'enseignement ? Qu'y a-t-il d'immobile dans nos paroles, nos attitudes ?

Sans tomber dans le piège d'un esprit de compétition rampant, un enseignant d'aujourd'hui ne peut pas ne pas consacrer du temps à la concertation avec ses collègues, à la rédaction de projets avec eux, à l'aide auprès d'élèves en difficultés, par exemple pour la recherche d'un stage permettant ensuite d'entendre un écho autre sur eux.

Aider les élèves à se construire demande une formation spécifique pour leur accompagnement. Il n'y a pas d'équité sans compétence, ni sans le respect d'une vraie formation pour ceux qui vont enseigner.

Alain Serre nous proposait aussi dans le débat *"d'aller dans les recoins des maisons où on ne va pas toujours, d'ôter quelques toiles d'araignée"*. Nous avons tout à gagner à sortir de l'hérésie du dualisme pédagogistes / disciplinaires, souvent instrumentalisé de façon idéologique. S'il y a du travail à faire pour crédibiliser la profession, "de haut en bas", que ce soit sans arrogance. *"Ils étaient frappés de son enseignement, un enseignement nouveau, donné d'autorité et non pas comme les scribes"* (Marc 1, 22-27).

On n'éduque pas tout seul. L'éducateur est lui-même traversé, habité par des appartenances individuelles, un travail d'équipe, une cohérence institutionnelle, une fidélité à des vérités ou des valeurs qui le dépassent. À nous de les creuser ensemble pour bâtir cet "enseignement nouveau, donné d'autorité".

Mireille Nicault
novembre 2009

1/ Extrait d'un article de Christian Baudelot et Roger Establet dans Alternatives Économiques*, n° 279, avril 2009*
2/ Á la session "Enseignants en activité". Voir article page 6.

Enseigner ? Un métier mais aussi une éthique !

Ce qu'en disait un *professeur*

*"J'entends plutôt éducateur dans le sens d'adulte-repère, d'adulte garant de valeurs auxquelles un certain nombre d'enfants ne se réfère plus. Comment envisager d'exercer notre profession sans penser que nous sommes là pour les aider à grandir, à devenir eux-mêmes, pour nous mettre au service d'êtres humains que nous avons pour mission d'instruire (et/ou d'éduquer) ?... Cependant, cette priorité est indissociable de la qualité du savoir que nous devons leur communiquer. Chaque enfant doit avoir accès au même savoir que tous les autres. Le respect que nous lui devons passe également par la maîtrise de la matière que l'on enseigne. Lorsque je n'avais encore aucune expérience, j'étais très soucieuse d'être ou de devenir cette technicienne du savoir, pensant éviter ainsi un grand nombre de problèmes. Je sais maintenant que nous ne sommes pas en compétition avec des machines très perfectionnées et qu'il s'agit de concilier au mieux notre rôle d'enseignant avec celui d'éducateur, en acceptant de ne pas voir pousser ce que l'on sème"**.

Ce témoignage m'a paru intéressant car il fait droit en même temps au savoir et à la relation humaine alors que, si je comprends bien, l'un et l'autre sont souvent pensés en terme d'incompatibilité. Pour la relation voyez celui-ci ! Pour le savoir celle-là ! Il n'est pas difficile de comprendre l'aspect réducteur de telle distinction. Comme si le savoir n'était pas lui-même de l'humain, il vient de la recherche tous azimuts menée depuis des siècles, comme si ce savoir appartenait au monde des idées, vivant sur lui-même indépendamment des aléas et exigences de la relation humaine. Le monde des livres, celui de l'ordinateur appartiennent à la sphère humaine et non à je ne sais quel empyrée, partie supérieure du ciel chez les Anciens et séjour des dieux où régnerait ordre, calme et volupté ! Livre et ordinateur sont simplement des supports de savoirs, de communication, des modes particuliers de relations humaines, lot commun de tout être vivant. Il est vrai que parfois ces relations sont difficiles, voire très difficiles, empreintes de violence. Le besoin se fait sentir alors de souffler, de s'isoler, pour se retrouver et ne pas devenir étranger à soi-même. Le livre, l'ordinateur apportent un savoir, transmettent une relation plus douce, plus maniable, plus reposante. Mais la relation reste de l'ordre de la vie.

Amour et vérité

Je n'étonnerai personne en remarquant que dans la Bible il n'y a pas de réponse à ce type de débat. Le contraire surprendrait. Et pourtant me sont venues à l'esprit quelques paroles du psaume 85 (84) versets 11-12, **"Amour et vérité se sont rencontrés, justice et paix s'embrassent"**. Dans un contexte évidemment tout autre, elles établissent la même distinction — union qu'entre savoir et relation éducative, mais avec des mots différents. J'ai consulté trois bibles (Jérusalem, Tob, Bayard) et la liturgie catholique, soit quatre documents pour me rendre compte de l'intérêt ou non de cette hypothèse.

Voici la traduction Bayard : "Amour et vérité se sont rencontrés...". Psaume 84/11. Pour la traduction de la première partie de ce verset, soit huit mots français pour deux hébreux, amour et vérité reviennent trois fois chacun et fidélité deux fois, au total huit. Du côté "amour" je pense "relation" en hébreu "hesed", du côté "savoir" je lis "vérité", "savoir" "instruction" en hébreu "emet".

Dans cette dernière langue ces deux mots offrent une grande richesse de sens. "Hesed" désigne la bonté et la condescendance divines. Elle est miséricorde, bienfaisance, mais nullement faiblesse et tendresse aveugle... C'est la relation-même qui définit l'Alliance. "Emet" marque la fidélité de Dieu, fondement solide de la sécurité du croyant. Dieu est fidèle, vrai et solide comme le rocher auquel on s'accroche (*Emoun* = le fidèle ; *amen* = c'est vrai, j'adhère). Le mot définit l'attitude intérieure de l'Alliance (*L'homme selon la Bible,* Albert Gelin). Il y a bien ici enseignement du solide et de la relation humaine.

L'usage liturgique de ce psaume 84 renforce le sentiment que nous avons avec "savoir" et "relation humaine" un couple fécond. La liturgie juive emploie ce psaume dans les périodes de calamité publique, d'invasion, d'oppression sociale, de tyrannie, afin que ces temps malheureux cessent grâce à Dieu. Dans la liturgie catholique ce psaume revient douze fois, trois fois durant l'Avent, neuf durant le temps ordinaire et la plupart du temps en lien avec des lectures ou des évocations de prophètes de l'espérance, Isaïe, Amos, Michée, Elie, Ezéchiel. Dans l'avenir, "hesed" et "emet" ont encore plus à voir ensemble, pourquoi pas au collège Jules Ferry par exemple !

Jean-Guy Girardet
Saint Etienne
Novembre 2009

** M. Savet, Partie Prenante 4/1996 p.9*

La “professionnalisation” du métier : écoutons ce qu'en disent des enseignants, de l'élémentaire au secondaire, dont un professeur débutant, une institutrice qui reçoit des handicapés, une directrice d'école, une retraitée… ; mais aussi des chercheurs (du Canada) en pédagogie ; un (ancien) inspecteur ; les textes officiels. intéressant… !) ; et enfin Million, dont les dessins nous “parlent” aussi !

Semaine de 4 jours en élémentaire

La semaine de quatre jours, c’est d’abord deux heures d’enseignement en moins, donc forcément des renoncements douloureux. Exemple le samedi matin, on faisait musique et chant à plusieurs enseignants, conseil, géométrie et révision, remédiation… L’an passé, on n’a pas trouvé où placer chant et musique pendant le 1er trimestre, on les a mis le lundi matin au 2e trimestre pour être sûr de ne pas les oublier, mais au 3e trimestre on avait la piscine dans ce créneau, donc plus de chant. Dommage…. Il est évident que globalement on a privilégié maths et français (même si les créneaux horaires ont aussi été amputés) au détriment des matières “moins scolaires”.

Pas assez de temps de respiration dans la classe, trop de pression au début pour essayer de tout faire. Ensuite fatalisme de l’enseignant, et autre choix douloureux : faire un peu de tout ou sacrifier des passages du programme pour en approfondir d’autres ?

Tensions dans l’équipe enseignante (l’infirmière scolaire qui vient régulièrement dans l’école depuis plusieurs années a été frappée du changement d’ambiance) :

- moins de temps à midi pour se voir et décompresser, car le soutien était deux soirs par semaine, donc corrections et préparation à midi ;
- des enseignants mal à l’aise ou en colère devant des consignes à appliquer dont ils savaient qu’elles ne seraient pas efficaces ;
- beaucoup d’énergie passée à organiser les temps de réunions obligatoires : pas les jours de soutien car trop tard, des mercredis et des samedis matins pour contenter tout le monde, surtout les collègues avec des enfants petits ;
- des journées de classe très longues et une fatigue plus marquée malgré le temps de repos du samedi matin, une sensation de rythme épuisant.

Grosse fatigue chez les enfants qui se couchent plus tard le vendredi soir (on a demandé aux parents) et ne récupèrent pas assez du week-end. On a remarqué une plus grande excitation dans la cour en fin d’année, et on a eu beaucoup plus de déclarations d’accidents !

Manque de temps pour recevoir les parents : deux soirs par semaine consacrés au soutien et plus de samedi matin, moment privilégié pour les rencontres. Résultat : beaucoup de “jonglages“ dans nos emplois du temps.

Enfin, un bilan très mitigé sur l’efficacité du soutien : les enfants étaient ravis d’y participer et en redemandaient pour certains. Pour l’enseignant, c’était un temps de relation privilégiée plus ludique et décontractée, mais il est bien évident que ce temps devrait se trouver sur le temps scolaire, et non en dehors, avec moins d’élèves dans les classes et une autre organisation.

En ce qui concerne les résultats de ce travail en soutien, on a observé que pour les enfants qui avaient simplement des problèmes d’adaptation au rythme de travail, c’était positif, ils ont pris confiance en eux.

Par contre, pour les enfants en réelles difficultés scolaires, il n’y a pas eu de progrès significatifs, le temps de soutien a été bien investi, mais les élèves n’ont pas utilisé leurs acquis, au moment des évaluations par exemple.

Monique
Haute-Savoie

Vie privée, vie professionnelle, quel équilibre ?

Le temps de travail de l'enseignant

L'enseignant a du "temps contraint" (heures de présence devant élèves + heures de réunions diverses) qu'il ne gère pas, et du "temps non contraint" (préparations, corrections, gestion des dossiers élèves…) qui n'est pas codifié, qui se passe souvent hors de l'établissement, et qu'il gère à sa guise. Les deux varient dans des proportions considérables, selon le niveau d'enseignement, la discipline, les personnes ; le temps "non contraint" est laissé à l'appréciation de chacun ; il conditionne pourtant la qualité de l'action enseignante. En fait, on peut presque affirmer que c'est là que tout se joue.

La liberté pédagogique, reconnue et réaffirmée, sans cesse rappelée, inclut aussi la liberté d'organisation de l'enseignant, et donc sa gestion du temps.

Cependant…

- la féminisation du corps enseignant (là où autrefois il y avait la parité dans le premier degré) est allée de pair avec une baisse des revenus des enseignants. Le désir de qualité de vie des femmes leur faisait justement rechercher un métier où il y avait moins de temps de travail contraint. Du fait de cette féminisation, les revendications et mobilisations au sujet des revenus sont restées assez limitées ;
- un nombre important d'enseignants choisit ce métier non pour son salaire attractif mais pour le "temps libre" qu'il dégage ;
- le corps enseignant a "basculé" du premier au second degré.

En effet, avec l'allongement de la scolarité pour les élèves, on a eu peu à peu plus de professeurs que d'instituteurs/trices. Conséquence : les enseignants se sont beaucoup plus focalisés sur les domaines disciplinaires : le "faire la classe" d'autrefois est devenu pour la plupart un "faire une leçon ou un cours sur…". Ce qui a considérablement changé leur regard sur l'enseignement, sur leur profession.

La forme du travail de l'enseignant

Elle s'est modifiée peu à peu, et pas seulement au sujet de l'organisation de son temps de travail. Par exemple, on demande à l'enseignant de faire du "soutien", de "l'accompagnement scolaire", de la "remise à niveau", du "tutorat"… voire des "stages" de "rattrapage" pendant des périodes de vacances ou des heures supplémentaires. Tout cela repose pour le moment sur le volontariat, les initiatives individuelles ou la politique de tel établissement, et n'est pas sans incidence sur la nature même du métier d'enseignant : enseigner devient aussi "accompagner".

Concrètement pour chacun(e)

Quel temps dois-je consacrer à ma vie professionnelle ? (car, tout ce qui est économisé sur le temps de travail peut être consacré à la vie personnelle et familiale, et réciproquement…). Où est la bonne mesure ? Faut-il "se donner" ou simplement "se prêter" à la chose publique, à son métier ?

Un enseignant consacre une partie de son temps à sa "personne" : se cultiver, se maintenir en forme physique, autant de facteurs d'équilibre et de progrès individuels, qui se répercutent positivement sur sa pratique professionnelle. (exemples banals : lire, consacrer du temps à s'informer et suivre l'actualité, mais

aussi voyager, faire du sport, pratiquer une activité artistique...). Une vie (personnelle, familiale) équilibrée et épanouissante n'est-elle pas gage d'une vie professionnelle "réussie" ? Une personne heureuse, équilibrée, épanouie, fera un meilleur enseignant qu'une personne fatiguée et stressée, surtout dans ses contacts avec les élèves !

C'est un conseil que j'ai toujours donné aux débutants "sérieux", prenant très à cœur leur profession, et qui pratiquaient la pédagogie de la "cagette plastique" ou *mallette pédagogique* : je les voyais arriver en cours déjà fatigués, ayant passé des heures le soir à préparer et peaufiner leurs leçons et leurs cours, transportant un poids impressionnant (dans la fameuse "cagette" plastique) : différents spécimens de manuels, des fiches pédagogiques "parfaites", et tout ce qu'ils avaient trouvé ou préparé sur le sujet... au détriment d'heures de sommeil et de détente tout aussi nécessaires pour le bon exercice de leur métier. Je leur recommandais alors de se fixer des limites, d'écouter les informations (leurs élèves le font, et peuvent les questionner au lendemain d'un "événement"), de lire, de sortir, et d'arriver en classe suffisamment reposés et disponibles ! Accumuler les savoirs et les méthodes est, certes, nécessaire ; arriver souriant et détendu en classe l'est également. Le bénéfice en sera d'autant plus grand pour les élèves, et l'inspecteur y trouvera aussi son compte... !

La notion de liberté

L'enseignant est donc libre de délimiter les temps respectifs à consacrer à son travail et à sa vie personnelle. Cette liberté est souvent un **cadeau** que beaucoup apprécient à sa juste valeur (bien des professions ne permettent pas une telle gestion des temps contraint et non contraint). Mais elle peut aussi s'avérer être un **fardeau** (comme la cagette pédagogique était un poids, au propre et au figuré) : c'est l'enseignant lui-même qui doit opérer ses propres choix et tracer ses limites, pratiquement en permanence, et presque toujours seul. D'où l'importance de rencontres ou de groupes de dialogue entre enseignants (comme les CdEP) qui peuvent aider les participants à discuter, confronter leurs pratiques, leurs expériences, à y voir un peu plus clair, et à se rassurer... ou à s'inquiéter, se remettre en question.

La question des valeurs

L'organisation du temps de l'enseignant se fait en fonction de critères qui jouent subtilement entre le qualitatif et le quantitatif. Et donc au niveau des "valeurs".

Je ne prends pas ce mot dans le sens de ce qu'on "valorise" souvent : la réussite sociale, l'argent, la notoriété... Pas plus que je n'y mets ce qu'on pourrait plutôt appeler des "vertus" comme le courage, l'honnêteté, la solidarité... Par "valeurs", j'entends *"ce qui vaut"*, de façon universelle et absolue, et j'y mettrais la **vérité** (qui implique des méthodes d'approche et des critères), la liberté (qui est aussi liée à la condition humaine) et enfin la **beauté** (d'une toute autre nature, mais qui s'éduque elle aussi, et touche à une facette importante de l'individu : émotions, aspiration à l'harmonie, à l'élévation).

Ce sont ces valeurs qui doivent s'imposer à nous, enseignants, pour opérer nos arbitrages. La défense et la promotion de ces valeurs (liberté, vérité, beauté) dans l'action éducatrice, valeurs qui sont dues à tous nos élèves, donnent à chaque éducateur une responsabilité considérable.

C'est le principe de Laïcité, et sa mise en œuvre quotidienne, qui doivent guider et finalement imposer les choix à ce niveau. Dans cet esprit, la référence à une Morale qui dépasse les options personnelles devrait s'imposer. Aussi, pour respecter les valeurs que j'ai déjà précisées, la morale ne devrait-elle pas être indépendante de l'explication du monde que peuvent donner une foi religieuse, un dogme philosophique, une politique d'État ? Laïcité et Morale ne devraient-elles pas pouvoir se passer de qualificatifs ?

Le "bon" professionnel

Finalement, on pourrait dire que dans l'idéal, il ne devrait jamais y avoir de "cas de conscience" pour **le professionnel**, dans la mesure où il maîtrise :

- l'acte pédagogique (c'est la tâche du didacticien),

• la gestion de la classe et des élèves (cela regarde le pédagogue),

• où il se sent, bon gré mal gré, solidaire d'un système local (l'établissement où il exerce) et national (en tant que fonctionnaire),

• et où, en tant qu'être humain, il sait s'inspirer des principes dont on vient de parler et les appliquer.

Pour ce qui est de la prise en compte, dans le temps de travail contraint, de tâches à effectuer aujourd'hui à l'extérieur, que gagnerait-on à "encadrer" ce temps de travail hors présence des élèves, et à prendre sur ce qui aujourd'hui est considéré comme un temps libre ? Celui qui aurait effectué ses heures "statutaires" pourrait se dire qu'il est en droit de ne pas aller au-delà. Quel bon moyen de se donner bonne conscience !

Mais pour le travail au plus près des élèves, et qui relève de tâches nouvelles, ne serait-on pas au contraire dans une logique mieux à même d'aider ces élèves à accéder à ce vers quoi l'Institution nous invite ? Les valeurs que j'évoquais tout à l'heure ne trouveraient-elles pas un meilleur cadre pour être défendues ? L'égalité républicaine, ou l'équité n'y trouveraient-elles pas mieux leur compte ?

Peut-on dégager un modèle idéal de répartition du temps ?

Autrement dit, est-il possible de dégager des règles pour définir un "bon enseignant", celui qui maîtrise harmonieusement le subtil équilibre entre ce qu'il doit consacrer à son métier et ce qu'il est nécessaire de réserver à sa vie personnelle et privée ? C'est à chacun, me semble-t-il, de chercher et surtout de déterminer son chemin. Qu'est-ce qui est statutairement légal, qu'est-ce qui est moralement acceptable ou raisonnable ? Il y a ce que je dois à l'institution, à mes élèves, et ce que je me dois à moi-même.

Quel que soit le modèle (système actuel, ou nouvelle organisation qui inclurait dans le temps de service tout ou partie du reste du travail laissé aujourd'hui à l'appréciation individuelle), ce sera toujours à chacun d'exercer sa liberté (cadeau et fardeau...) et sa responsabilité (étymologiquement : le fait d'avoir à répondre de ses choix).

On pourrait aussi parler du "sens du devoir", mais également du "bon sens", en se rappelant la "cagette"... On ne doit pas oublier la nécessité pour le maître d'avoir une tête bien faite, comme Montaigne nous y invitait, et pas seulement bien pleine... Sans compter que cette tête appartient à un corps !

En forme de conclusion

En tant qu'inspecteur, j'ai eu à évaluer les enseignants pendant de nombreuses années : évalue-t-on seulement des pratiques ? Difficile question qui a fait mon quotidien. Même si les grilles d'évaluation plus ou moins élaborées, techniques voire technocratiques, existent, on est toujours sur le fil du rasoir. De la même manière, lorsque vous avez devant vous un enfant ou un adolescent, qui exerce son "métier d'élève", car c'est un vrai métier, avec ses outils, ses codes, son apprentissage, sa maîtrise, comment dissocier vraiment ce qui relève du "professionnel" ou du "personnel" ?

L'important est d'avoir conscience du problème, de sa permanence et de sa difficulté. Condorcet disait : *"les meilleurs amis de la vérité sont ceux qui la cherchent, et non ceux qui se vantent de l'avoir trouvée"*.

Je ne voudrais pas terminer sans parler du "bonheur"... Bonheur de travailler à "instituer" des individus ("instituteur" est un joli mot), à "élever" des élèves...

Et si, finalement, la recherche d'un équilibre entre vie privée et vie professionnelle n'était qu'une formulation pudique de la question intime de la recherche individuelle du bonheur, dans la conjugaison harmonieuse des divers cadres au sein desquels chacun vit "ses différentes vies" ?

Chacun pourra, au quotidien, évaluer ses propres choix, les corps d'inspection aussi le feront périodiquement, mais c'est finalement l'Évaluateur Suprême (Dieu.. pour ceux qui croient au Ciel), qui aura le dernier mot.

Alain Serre
IA-IPR Administration et Vie Scolaire, en retraite

Extraits de libres propos tenus à Bayeux, à la session d'été des CdEP, le 22 août 2008.

"Enseigner : d'abord motiver, donner un sens, mais auparavant éduquer et essayer de trouver les partenaires pour coéduquer ; enseigner des savoir-être avant de pouvoir enseigner des savoirs et des savoir-faire ; un challenge, une mutation de la société où l'on doit essayer d'inclure les nouvelles technologies que les élèves maîtrisent souvent bien mieux que les maîtres..."

Nathalie

Accueil des enfants handicapés à l'école

J'ai intégré dans ma classe de 27 CE1-CE2 un élève scolarisé en CLIS (Classe d'Intégration Scolaire) dans l'école, pour un temps de lecture. Il vient trois fois par semaine avec les CE2. Il a des problèmes apparentés à l'autisme.

Première constatation : c'est très enrichissant au niveau de l'éducation au respect de la différence. Les enfants de ma classe le côtoient déjà dans la cour, et subissent parfois ses accès imprévisibles d'agressivité, mais le reçoivent en séance de lecture avec beaucoup de tolérance, ils lui rappellent où on en est...

Par contre, quand il est agité, les élèves qui ont des problèmes d'attention se focalisent sur lui et ont du mal à suivre. Heureusement j'ai la chance, en accord avec son maître, de pouvoir le renvoyer dans sa classe quand il ne peut pas respecter le contrat de conduite que nous avons passé, ce qui n'est pas possible quand l'enfant handicapé est scolarisé dans une classe "normale". À l'école, nous avons eu le cas d'une petite autiste scolarisée en grande section avec une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) recrutée à la rentrée, donc absolument pas formée, dans une classe de 30 enfants.

Bien que leur fille ne soit pas à plein temps dans la classe, les parents ont rapidement reproché à l'enseignante le fait que leur fille n'obtenait pas les mêmes résultats en graphisme que les autres enfants. Malgré de nombreuses médiations, le conflit a été présent toute l'année et l'enseignante, épuisée par l'énergie que lui prenait la petite fille et découragée par l'attitude des parents, a dû s'arrêter. Pour les parents, il était évident que le fait que l'école scolarise leur fille signifiait qu'elle devait avoir des résultats "normaux". Et c'est le discours implicite de l'Éducation Nationale : les enfants handicapés sont maintenant accueillis "normalement" à l'école. Mais on leurre les parents en leur cachant les conditions d'accueil : apprendre à une petite autiste dans une classe de 30 élèves, même avec une AVS, relève de l'exploit malgré tous les côtés positifs de travail sur la différence.

Ce type de réflexion est bien sûr politiquement incorrect car, quand un enseignant tient de tels propos, il est considéré comme méprisant envers le handicap, voire "raciste".

Pourtant je n'ai jamais rencontré un enseignant refusant un élève handicapé dans sa classe et le système fonctionne avec beaucoup de bricolage, de bonne volonté mais aussi d'épuisement.

Il est évident que, dans une classe surchargée, la présence d'un enfant handicapé prend à l'enseignant du temps qu'il ne peut pas accorder aux enfants en difficultés scolaires, et il faut toujours jongler. Il faudrait donc, pour pouvoir faire une scolarisation de qualité, avoir moins d'élèves, et plus de personnel qualifié... une douce utopie !

Il nous semble dans notre école que la solution de la scolarisation en CLIS (dans le cas du handicap mental) avec intégration partielle dans les autres classes est positive, car elle est plus souple.

Une collègue
Haute-Savoie

Débuter : pas si simple !

Jeune collègue d'anglais en région parisienne, Étienne a fort gentiment accepté de parler de ses débuts, tout récents... et difficiles.

Pourquoi avoir choisi de devenir professeur

Je viens d'une famille assez modeste, j'étais bon élève, sérieux. Doué en langues, et très intéressé, j'ai suivi un cursus classique en université jusqu'aux concours : CAPES et agrégation. J'ai toujours été attiré par l'enseignement, à cause d'une part de mon amour pour les langues, et d'autre part de mon désir de communiquer cette passion et de mon souhait d'exercer un métier de contact. Donc, professeur de langue, c'était un vrai choix, et pas un choix par défaut.

Mon regard sur ma formation

En tant qu'étudiant d'abord : si j'ai apprécié le niveau des cours dans le supérieur, je dois bien dire que la plupart ne me servent pas à grand-chose pour faire les miens ! (et encore, j'ai commencé en lycée). Les cours que j'ai suivis en grammaire et linguistique, par exemple, n'avaient rien, mais rien à voir avec ce que je devrais savoir sur la façon d'enseigner la grammaire aux lycéens... Et tout est comme cela. Conclusion : je trouve que le niveau de recrutement des concours est très élevé, on recrute des gens brillants, on leur donne une formation intellectuelle pointue et théorique... mais on ne nous prépare pas du tout au métier de professeur. On ne prend pas en compte notre personnalité, notre façon de communiquer, uniquement de notre savoir. Or les deux sont importants pour être un bon enseignant ! Je suis stupéfait qu'on remette en cause le rôle ou l'existence des IUFM (à tort ou à raison), sans se préoccuper de modifier quoi que ce soit dans les concours de recrutement...

Ensuite, comme tous ceux reçus à un concours (l'agrégation, pour moi), je suis passé par l'IUFM. Je n'en garde pas un mauvais souvenir, au contraire : les formatrices y faisaient de leur mieux. Mais quel système ! 1er cours (ou 1e rencontre) des stagiaires et des formatrices le 31 août... pour commencer nos cours, devant nos élèves le 2 ou le 3 septembre !!! Calendrier absurde et bien trop serré pour nous préparer efficacement à ce qui nous attendait : faire cours, gérer une classe et intéresser les élèves du secondaire. On nous a bien

donné quelques conseils du type : *"alors, il faut être ferme dès le début, les élèves vont vous tester, il faut vous imposer"*, mais cela n'aide pas vraiment quand on est "en situation", et la crainte de manquer d'autorité peut avoir pour conséquence de nous rendre trop rigides, méfiants voire presque paranoïaques au début !

Mes difficultés de professeur débutant

D'un naturel timide, j'ai du mal à m'imposer. Là, j'étais assez crispé, mal à l'aise et les élèves (d'une banlieue "difficile") ont vite senti que j'étais inexpérimenté et facilement déstabilisé. Ils se sont engouffrés dans la brèche, et de bavardage en "bazar", j'ai été rapidement débordé en classe. Je ne savais pas comment réagir, tantôt sévère et rigide, tantôt laxiste et laissant passer des choses "peu acceptables". Je m'attendais bien à avoir des difficultés au début, mais pas autant avec le comportement et les réactions des élèves. Pourtant, le contact avec eux n'était pas mauvais, je les trouvais attachants, somme toute, et eux aussi avaient l'air de m'apprécier ; certains m'ont dit en fin d'année *"Monsieur, est-ce que vous allez rester ? L'année prochaine, franchement, faut plus vous laisser casser les pieds comme ça !"*. Un élève exclu de cours pour grossièreté a dit au CPE : *"Franchement, ça m'embête d'avoir dit ça, ce prof, je l'aime bien"*. Donc tout n'était pas négatif, mais je ne trouvais pas mes marques et je ne "tenais" pas mes classes...

Paradoxalement, le pire a été dans l'établissement suivant : là, alors que je m'attendais à ce que cela aille mieux, vu sa réputation et le niveau socio-culturel global (milieu plus aisé), il y a eu un rejet de la part des élèves, des nuisances des parents, et, de la part

des collègues et de l'administration, de l'indifférence, qui s'est vite muée en envie de se débarrasser du "problème" que je posais. Mais tout s'est fait "par en-dessous", dans le non-dit, de façon assez sournoise. Grosso modo on me jugeait inapte à exercer ce métier et, plutôt que de m'aider vraiment, on m'a conseillé à mots couverts de quitter l'enseignement ou de me "trouver une planque". Visiblement, on cherchait surtout à m'écarter, pas à m'aider à m'améliorer ; enfin, c'est ce que j'ai ressenti.

À part gérer mes classes, m'imposer, instaurer des règles et une certaine discipline, mon autre souci a été l'organisation de mon temps de travail : je me suis noyé dans les préparations, les séquences, le travail chez moi. L'année de stage, même si l'on n'a que 8 heures de cours devant les élèves, on court sans cesse entre les modules de formation, les cours à assurer et les préparations. J'ai toujours la crainte de n'avoir pas préparé mon cours avec assez de rigueur, j'approfondis, j'y passe beaucoup de temps... trop ? Je m'organise peut-être mal... Encore une chose qu'on ne nous apprend pas ou trop peu en IUFM : gérer le travail maison ! Je voulais tellement faire un "bon" cours, une séquence pédagogique "sérieuse"...

De l'aide ?

Ma tutrice de lycée m'a donné des conseils trop généraux et théoriques, alors que j'avais besoin de concret : enseigner, c'est faire des choses concrètes, pratiques, et en temps limité, et à cela je n'étais guère préparé. Finalement, elle m'a paru mise elle-même en difficulté et déstabilisée par mes problèmes persistants ! La tutrice de collège m'a davantage aidé, ne serait-ce que par sa présence au début : j'assistais à ses cours, elle aux miens, et c'était bien plus progressif comme démarche et comme approche de la classe. L'IUFM a bien essayé de m'aider, cherchant à jouer un rôle de soutien, mais l'organisation générale du système est telle qu'il ne le pouvait pas vraiment... C'est une des seules institutions capables de soutenir les stagiaires, bien que les formations dispensées et l'organisation générale ne soient pas toujours celles que l'on voudrait ; mais les réformes actuelles ne semblent aller ni dans ce sens, ni non plus dans l'intérêt des stagiaires. Le cahier des charges qui est imposé à l'IUFM et le temps ou le cadre dont il dispose, font qu'il n'est pas vraiment efficace : en fait, il faudrait un tout autre type de fonctionnement, l'année du stage. Bref, j'avais l'impression de couler, dans l'indifférence générale ou sous des regards apitoyés mais impuissants.

Du positif quand même ?

Sur le coup, j'ai eu l'impression d'avoir vécu une année cauchemardesque, que rien de positif n'émergeait. J'essayais de ne pas craquer. Et puis, avec le recul, ce sont les relations avec les élèves qui me reviennent comme le meilleur de cette année si difficile. Si on les respecte, si on fait de son mieux pour eux, ils le sentent, ils y sont sensibles. Globalement même si je manquais d'assurance, j'ai eu de bonnes relations avec eux. Par exemple, l'élève exclu de cours dont j'ai parlé précédemment.

Grâce aux conseils d'amis, j'ai pris la difficile décision de travailler sur ma personne, pour mieux gérer l'imprévu, prendre plus d'assurance. Réagir à tout, cela use nerveusement ; mais il y a des choses qu'on ne peut pas laisser passer. J'aurais attendu ce type de conseil (ou de formation ?) de la part du "système" : l'Éducation Nationale se rend-elle compte qu'elle doit former des "personnes" à un métier ? Je trouve que cette dimension humaine et personnelle est très peu prise en compte par le "système" sensé nous former.

Aujourd'hui... et demain ?

Je suis mieux accepté dans le lycée de banlieue (93) où je suis en poste, je n'ai plus cette impression pénible que je suis "mauvais" et qu'on cherche à "m'éjecter". Je prends peu à peu "mes marques". Mais je ne sais pas si j'exercerai ce métier toute ma vie : j'apprécie les contacts avec les élèves, je redoute l'épuisement, la fatigue. Et il y a aussi le manque de temps pour moi : le temps professionnel envahit encore beaucoup mon temps personnel (j'ai d'ailleurs toujours eu du mal à m'accorder du temps pour moi). Or, se reposer et être en forme est primordial dans ce métier, pour bien réagir face aux élèves.

Les réponses à toutes ces questions ne viennent qu'avec le temps et l'expérience, et je pense qu'à certains moments de sa carrière il est normal qu'on se les pose.

Propos recueillis par
Cathy Réalini
Île-de-France

Connaissances, capacités et attitudes attendues d'un enseignant

Résumé du Cahier des charges de la formation des maîtres, B.O. n° 1 du 04/01/2007

Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

Connaissances	***Capacités***	***Attitudes***
Grands textes régissant la République et ses valeurs, le système éducatif et le monde de l'entreprise.	Travailler dans une institution, repérer les difficultés des élèves (santé, maltraitance, comportements à risque…) et élaborer des solutions avec des partenaires.	Exercer son métier de façon responsable vis à vis de tous et respecter l'éthique laïque.

Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer

Connaissances	***Capacités***	***Attitudes***
Maîtrise de l'oral et de l'écrit (vocabulaire, orthographe et grammaire).	Repérer les difficultés des élèves dans la maîtrise de l'oral et de l'écrit, travailler la maîtrise de la langue dans les situations d'étude.	Favoriser, Intégrer dans toutes les situations professionnelles le souci de la langue orale et écrite.

Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

Connaissances	***Capacités***	***Attitudes***
Connaître les objectifs du primaire, des collèges et lycées ainsi que les relations de ses disciplines avec les autres.	Organiser son enseignement en cohérence avec les autres enseignements.	Favoriser la construction d'une culture commune, souci de la rigueur scientifique.

Concevoir et mettre en œuvre son enseignement

Connaissances	***Capacités***	***Attitudes***
Connaître les objectifs des programmes de ses disciplines et les données de la psychologie de l'élève, et de la pédagogie.	Raisonner en termes de compétences, élaborer une progression, prendre en compte les résultats des évaluations, utiliser les ressources appropriées.	Développer les approches pluridisciplinaires et varier les activités permettant de construire une compétence donnée.

Organiser le travail de la classe

Connaissances	***Capacités***	***Attitudes***
Maîtriser les connaissances relatives à la gestion des groupes et des conflits.	Organiser la participation de chacun au sein d'un groupe classe. Gérer l'espace de l'étude (moments didactiques).	Instaurer un cadre de travail serein.

Prendre en compte la diversité des élèves

Connaissances	***Capacités***	***Attitudes***
Psychologie cognitive et connaissance des dispositifs de prise en charge	Élaborer des séquences dans lesquelles chaque élève puisse travailler selon ses besoins. Participer à la conception de projets individualisés de scolarisation.	Préserver l'égalité entre les élèves et veiller à ce que chaque élève ait un regard positif sur lui-même et sur les autres.

Évaluer les élèves

Connaissances	***Capacités***	***Attitudes***
Des différentes formes d'évaluation.	Concevoir une évaluation adaptée pour chaque moment d'apprentissage. Aider les élèves à analyser leurs erreurs et à s'évaluer. Concevoir des actions de remédiation.	Pratiquer l'évaluation certificative. dans le cadre d'une relation de confiance, valoriser le travail personnel de chacun.

Maîtriser les technologies de l'information et de la communication (TIC)

Connaissances	***Capacités***	***Attitudes***
Des apports de TIC à ses disciplines, à la recherche documentaire, à la didactique.	Savoir mettre en place des séquences utilisant les TIC, s'impliquer dans l'éducation aux droits et aux devoirs quant à leur utilisation, utiliser les formations à distance, en particulier grâce aux plates-formes collaboratives.	Critique de l'information et responsabilité des outils utilisés, en particulier lors du travail avec les élèves.

Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école

Connaissances	***Capacités***	***Attitudes***
Connaître les fonctions des services de l'état, de l'éducation et des services partenaires (sociaux et culturels) ainsi que les fonctions des associations des parents d'élèves.	Inscrire sa pratique professionnelle dans un cadre collectif (professeur principal, CPE, COP…) et travailler avec les différents partenaires. Utiliser les documents servant à la communication des évaluations, des remédiations proposées, du projet d'orientation. Contribuer à une orientation basée sur les aptitudes des élèves.	Favoriser le travail collectif de prise en charge des élèves.

Se former et innover

Connaissances	***Capacités***	***Attitudes***
Connaître l'état de la recherche dans sa discipline, en didactique et en pédagogie.	Savoir tirer parti des apports de cette recherche.	Critiquer son travail et l'améliorer avec les apports de la didactique, des recherches. S'inscrire dans une logique de formation continue.

CPE : Conseiller Principal d'Éducation
COP : Conseiller d'Orientation Psychologue

Cahier des charges effectué par Jean Kayser
et ses collègues
Bouches-du-Rhône

Au collège

Je suis à quatre ans de la retraite, je suis mariée, j'ai deux garçons qui ont fait toute leur scolarité dans des établissements publics. J'ai toujours travaillé dans le public et j'enseigne depuis vingt et un ans en collège comme professeur de mathématiques. L'enseignement y a subi de nombreuses évolutions. Le collège c'est :

des relations professeurs-élèves

Ces derniers sont très demandeurs d'attentions et de relations personnelles. Ils sont très seuls à la maison car leurs parents rentrent tard. Ils vivent souvent avec un seul parent ou dans une famille recomposée (ce qui se banalise). Cela a un impact sur les résultats scolaires, le suivi du travail et l'apprentissage des leçons.

En classe, ils oublient vite qu'ils appartiennent à un groupe et sont très individualistes, demandant une réponse immédiate à leurs questions, sans se soucier de leurs camarades ou de savoir si c'est le moment propice. Il est ainsi très difficile de les faire travailler en groupe, de leur apprendre l'écoute du voisin et de ses besoins.

des relations professeurs-parents

Elles ont beaucoup évolué. Nous cristallisons tous les espoirs des parents mais aussi tous leurs échecs, leurs aigreurs. Ils nous en veulent de la non-réussite de leurs enfants. Dans notre collège où peu de parents sont nés en France, on nous fait depuis peu des reproches de racisme. Les parents écoutent la parole de leur enfant et n'ont aucun recul sur ce qu'il rapporte.

Nous avons tous les cas de figure : parents déférents, parents inquiets pour l'avenir de leurs enfants, parents démissionnaires, parents violents. L'assistant social, depuis plus de dix ans au collège, voit désormais six familles (enfant ou parent) par après-midi de présence contre deux auparavant. Des parents ont une confiance aveugle en notre pouvoir et nous demandent de l'aide. Certains nous remercient et la collaboration est bonne. Ils s'investissent peu (et je le déplore) dans les fédérations de parents, peut-être par peur d'entrer au collège, par refus de s'engager ou par manque de temps.

des relations professeurs–administration

Celles-ci ont également changé, nos Principaux devenant des courroies de transmission des désirs de la hiérarchie. D'où un manque de concertation et un trop-plein de réunions où le débat n'existe pas, où l'on nous transmet les consignes venues d'en haut. Sans doute subissent-ils aussi des pressions de leur propre hiérarchie. Certes, ils sont entre l'enclume et le marteau, ils sont souvent sollicités pour des problèmes de discipline et ils côtoient peu les élèves gentils et qui réussissent scolairement.

des relations entre collègues

Dans mon collège, la majorité des enseignants est très jeune, trente ans ou moins. Nous ne sommes que trois à avoir plus de 50 ans. C'est sympathique, car nous fêtons tous les ans des mariages ou des naissances. Parfois, les relations entre générations sont difficiles, mais le changement est source de nouvelles idées et nos jeunes collègues s'investissent dans les projets du collège. Par contre, nous ne sommes que quatre à être syndiqués, ce qui explique peut-être les difficultés à avoir une action ou une réflexion collective pour les décisions à prendre.

Récemment, les rapports entre nous se sont détériorés, avec le refus de nombreux collègues d'effectuer tout travail non rémunéré dans le collège, et avec la mise en œuvre de la loi sur les heures de remplacement. Or, dans un collège, une prise de position individuelle peut avoir une répercussion collective. Ceci a renforcé l'individualisme sous-jacent, le "travailler plus pour gagner plus" a bien été intégré. Mais nos jeunes collègues débutent avec un petit salaire et, une fois le loyer payé, il ne leur reste pas grand-chose.

Dans d'autres collèges, encore plus difficiles que le nôtre, la solidarité entre collègues est sans doute plus évidente, car il faut bien se serrer les coudes.

des enfants

Les enfants reflètent la société et sa dureté. Ils sont durs entre eux et désabusés, tout en niant la valeur de l'effort et du travail. Ils sont à la fois agités et passifs : ils ont du mal à être actifs, à prendre leur vie en main, et subissent la pression de leur famille, des médias et des meneurs au sein de la classe. Ils regardent la télévision et zappent aussi en classe, n'écoutant qu'un mot sur deux ; ils ont de grandes difficultés à se concentrer pendant toute une heure. Cependant, ils restent des enfants avec tous les bons côtés de l'enfance pour les petits, et

tous les soucis des adolescents pour les plus âgés du collège. Ils attendent encore de nous une réponse à leurs questions sur la vie et dans nos matières.

Le côté affectif des relations dans notre collège est très fort, il l'est moins dans les collèges dits "meilleurs" où l'enseignant est sans doute moins considéré et réduit à sa connaissance livresque.

Donc le métier a évolué :

- des changements de programmes fréquents qui ne nous permettent pas de les "digérer" ;
- trop de charges extra-scolaires (parler de tous les sujets de société) au détriment des programmes ;
- une demande accrue d'utilisation des nouvelles technologies sans que les moyens financiers et les équipements suivent ;
- une demande de résultats bruts, sans évaluation des petites avancées de chacun ;
- la difficulté du travail en commun des enseignants (par manque de temps ou de moyens) ;
- le refus de l'autorité de la part de nos élèves ;
- le manque de considération de certains parents, des enfants et, ce qui est nouveau, de la hiérarchie.

Après un tableau un peu gris, il y a **des raisons d'espérer**, de continuer et de se lever content de retourner au travail : nos jeunes collègues sont encore émerveillés par la richesse des relations humaines qu'apporte notre métier.

Pour ma part, je suis heureuse d'être restée si longtemps dans le même collège ("fossile" vivant pour les élèves...) car :

- on y vit au rythme des fratries : *"Tiens encore une sœur, un frère"*, on connaît ainsi les situations familiales
- Je n'ai même plus à faire de discipline car les aînés la font pour moi. C'est beau la réputation...

Quel bonheur aussi quand au détour d'une réunion de parents, on voit arriver l'élève qui vous a fait "suer" pendant de nombreuses années et qui, plus responsable, vient s'enquérir des résultats de son petit frère et vous avoue qu'il ne veut pas qu'il suive son chemin : *"Soyez sévère, Madame"*.

Je suis :

- contente d'être prof quand mon cours a été réussi et que les élèves ont participé ;
- récompensée quand une ancienne élève revient me voir pour dire "merci", pour prendre des nouvelles et raconter sa vie.

- fière aussi de participer à cette grande diversité culturelle qu'est ma commune quand telle fille vient pour montrer une photo de mariage tout en rouge de ses sœurs au Maroc, qu'à ma remarque de ne pas connaître ce pays, je m'entends répondre *"Madame, on vous emmène"* ou que Marie me montre ses photos de famille en costume indien.
- heureuse d'être invitée à la confirmation de trois jeunes de seconde.
- rassurée sur la force intérieure de nos élèves quand, en prenant le bus, je tombe sur un chauffeur de 35 ans, papa de deux petites filles, ancien élève au passé chaotique, et qui a bien réussi sa vie.
- fière quand l'employée de banque dit à mon mari : *"Comment va votre femme ? Mon fils fait de grandes études"*, quand l'employée municipale vient dire que son fils est ingénieur. Bien que l'on entende "le collège est pourri", nos élèves s'en sortent et l'école a fait son travail.
- attendrie quand un élève de seconde a du mal à revenir me voir car il a des difficultés en math et ne veut pas me décevoir ;
- intéressée par les projets qui se réalisent dans le collège (semaine indienne, projet contes, ou voyages scolaires ou...) ;
- heureuse d'appartenir à une famille de profs quand on me demande des nouvelles d'une collègue, partie en retraite il y a deux ans : *"c'était une prof super, on l'aimait bien, dites-le lui, elle nous manque"*.

Oui il y a des **raisons d'espérer** dans un collège parfois difficile de banlieue, où nos élèves n'ont pas la vie facile tous les jours, où **la tendresse est présente** et où l'on essaie de voir les **qualités de chacun** qui ne sont pas toujours des qualités scolaires.

Je n'ai jamais remis en cause mon choix d'enseigner dans le public :

- *enseigner à tous sans distinction de race et de niveau scolaire,*
- *donner une chance aux élèves les plus en difficultés,*
- *participer dans la mesure du possible à l'ascension sociale des élèves,*
- *rendre à la société ce qu'elle a fait pour moi,*
- *participer à une mixité sociale,*
- *mettre modestement en pratique les enseignements de l'Évangile,*
- *rendre grâce pour toutes les capacités d'apprentissage et d'adaptation des enfants, et pour l'être humain en général.*

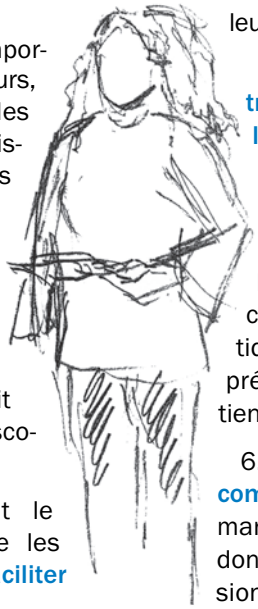
Martine Bosdevesy
Val-de-Marne

Principales données des recherches sur les bons enseignants au Canada

Les professeurs efficients ont en commun les caractéristiques suivantes :

1. Ils ont une **idée claire** de ce qu'ils jugent **essentiel** dans leur cours.

➔ les choses importantes, dans tout cours, excèdent souvent les limites du temps disponible ; les bons professeurs savent identifier l'essentiel et en faire le centre de leur enseignement. Ils ont un planning qui permet que l'essentiel soit vu en une année scolaire.



2. Ils maîtrisent le contenu, ainsi que les **stratégies pour faciliter l'apprentissage**.

➔ ils ne se contentent pas de savoir et de savoir présenter leur matière, ils aident les élèves à acquérir les habiletés et les méthodes requises pour devenir des apprenants autonomes.

3. Ils **disent clairement** aux élèves **ce qu'ils attendent d'eux**... et pourquoi.

➔ non seulement ils précisent **le contenu et le niveau attendu** des élèves ; mais en outre ils montrent le **sens de ce contenu**, par rapport aux cours passés et à venir, ainsi que vis-à-vis des retombées personnelles et sociales de l'apprentissage proposé. Ils donnent du sens à leur enseignement.

4. Ils tirent profit au maximum des **documents pédagogiques existants** pour éviter d'investir, dans la création de tels documents, un temps qu'ils peuvent utiliser plus profitablement pour leur stratégie pédagogique.

5. Ils s'assurent de **connaître les acquis intellectuels de leurs élèves**.

➔ les préconceptions, préjugés et "théories spontanées" des élèves peuvent brouiller plus ou moins la réception du message didactique ; ils font surgir les pré-acquis cognitifs et ils en tiennent compte.

6. Ils enseignent aux élèves **comment réfléchir** sur leurs démarches intellectuelles et leur donnent de fréquentes occasions de pratiquer la métacognition (travail par lequel l'élève prend l'habitude d'**analyser** le pourquoi de ses réussites, de ses erreurs, de ses difficultés, et de stabiliser les procédures efficaces en fonction d'un projet : compétence à **se poser des questions** pour planifier ses interventions, s'évaluer constamment avant, pendant et après une tâche et se réajuster au besoin).

7. Ils **visent des objectifs élevés** et font faire des exercices qui touchent les **opérations intellectuelles complexes**, c'est-à-dire non seulement la mémorisation et la compréhension, mais aussi l'application, l'analyse, la synthèse et la critique.

8. Ils **soutiennent** et **encadrent** l'apprentissage en assurant un feed-back (retour) régulier aux élèves sur tous les aspects de l'apprentissage et de leur travail.

9. Ils font souvent référence au **contenu des autres cours** pour faciliter l'intégration des apprentissages.

10. Ils se considèrent **responsables du succès de leurs élèves**. Ceux-ci savent, et sentent, que leur professeur prend à cœur la réussite de **chacun** de ses élèves.

11. Ils portent un **regard bienveillant** sur l'élève et ses efforts ; même si les résultats ne suivent pas encore, ils encouragent.

12. Ils **s'interrogent sans cesse** sur la pertinence et la qualité de leur stratégie pédagogique.

On peut consulter ces définitions sur le site canadien : http://cafe.cmaisonneuve.qc.ca/entreprofs/bonprof.htm

Comment se former avant d'exercer, puis, par la suite, tout au long de la carrière, pour progresser, pour s'ouvrir à d'autres pratiques, pour prendre le temps d'un peu de recul et d'approfondissement ?

Un enseignant

“Silence dans les rangs !” Parole et silence en pédagogie

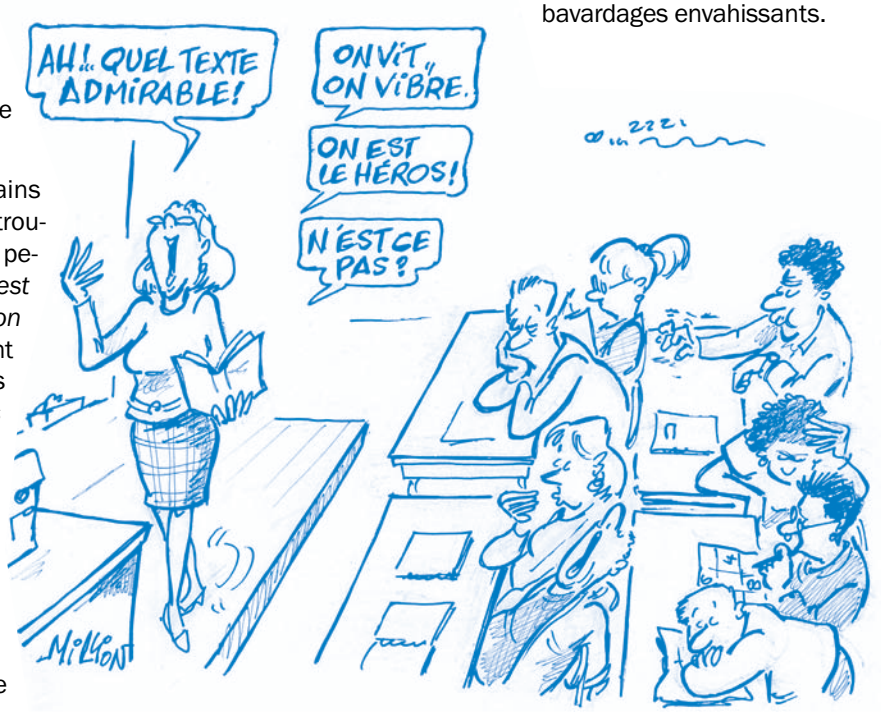
Le bruit, le bavardage, les murmures, rires et chuchotements, autant d’ennemis que combat vaillamment tout instituteur ou professeur. Le silence dans la salle de classe nous paraît souhaitable, indispensable même, pour que l’attention de nos élèves se focalise sur notre enseignement.

Et pourtant… Le silence est-il toujours signe ou gage d’écoute ? Une classe qui se tait peut s’ennuyer, peut rêver et “décrocher”, ou être hostile au professeur ; et un élève très taciturne va même nous inquiéter au bout d’un moment : que se passe-t-il ? Pourquoi ne prend-il presque jamais la parole ? Est-il mal à l’aise devant les autres, pas inséré dans le groupe-classe, a-t-il des problèmes personnels ou familiaux en ce moment ? Il faut toujours s’interroger sur le(s) silence(s) d’un élève, ou de toute une classe. Que nous disent-ils ?

Sans compter que certains enseignants finissent par trouver un trop long silence… pesant ! *“Quand ma classe est silencieuse, j’ai l’impression qu’elle est morte !”* se plaint tel collègue[1], qui dit alors *“s’efforcer d’exciter ses élèves pour les faire sortir de leurs gonds”*. C’est ainsi qu’il pouvait aboutir à se faire chahuter… et il en était heureux : *“j’ai alors l’impression que les élèves sont vivants !”*

Sans aller jusqu’à me faire chahuter (ce que je ne supporterais certainement pas), dans ma pratique de professeur de lettres en lycée, j’aime bien que mes élèves réagissent au texte que je leur propose, répondent aux questions que je pose, suggèrent des pistes d’interprétation, voire discutent les miennes. Quelle horreur de faire un “cours magistral” devant une classe muette, et qui “gratte” frénétiquement la moindre de mes paroles sans même lever le nez de ses feuilles ! Et pourtant c’est exactement ce que font certains “bons” élèves de 1ère (en S notamment), parce qu’il y a le “Bac français” à la fin de l’année, et qu’ils pensent qu’il leur faudra régurgiter tout ce que j’ai dit sur le texte à un examinateur… qui, parfois, leur reprochera leur psittacisme, justement ! Ces “bons élèves” sont donc surpris que je leur reproche leur absence de participation orale à mon cours, leur silence, alors même que celui-ci n’est ni signe d’hostilité, ni de désintérêt ou de rêverie… Le dialogue est alors nécessaire pour lever les incompréhensions et expliquer les attentes de part et d’autre.

Certes, le silence est nécessaire, et j’essaie de l’instaurer au début du cours, pour que nous “entrions en littérature” (oui, il faut “entrer dans le savoir” un peu comme on entre dans un bâtiment religieux, allons jusque là, au risque de choquer ou de faire rire, avec curiosité et un certain respect). Mais ensuite c’est un cours dialogué que j’aime mener, même s’il est toujours le résultat d’un délicat équilibre entre silence glacial et bavardages envahissants.



Enseignants, nous sommes des pro-fesseurs, des êtres de parole, l'étymologie le marque tout à fait nettement et nous le rappelle : j'explique souvent à mes lycéens au premier cours que la racine *for, fari, fatus sum* = parler en latin, a donné un autre verbe dérivé, *fateor, fateri, fassus sum* =

1. avouer ;
2. dire publiquement, proclamer ;

d'où le mot "pro-fesseur", celui qui parle devant les autres, en leur faisant face (c'est un des sens du préfixe pro = devant, face à, ou du haut de). Une *pro-fessio*, c'est une déclaration, une proclamation. Cela avait ouvert des horizons à un joyeux drille, qui, farceur ou inconscient, m'avait avoué en classe qu'il croyait que les professeurs étaient ainsi appelés parce qu'on voyait beaucoup leurs… fesses ! Devant mon air ahuri, il avait précisé *"Bin oui, m'dame, vous êtes souvent retournée pour écrire au tableau !"*. Je leur apprends aussi que l'enfant est ainsi nommé car il est *in-fans*, étymologiquement, il ne parle pas, pas encore, c'est un être humain qui ne maîtrise pas la parole.

Donc, l'un a la parole, le professeur, les autres (les enfants) doivent se taire… ou parler à bon escient, seulement quand il le faut.

Mais le professeur devrait également savoir se taire un peu ! Un élève d'une classe que je jugeais passive, et à qui je reprochais de participer peu, a geint un jour *"Mais madame, vous parlez tout le temps, on n'a pas le temps de réfléchir !"* Pour le coup, c'est moi qui ai réfléchi à cette parole, après…

Le bruit lui aussi est à interpréter : par le professeur d'abord (pourquoi la classe fait-elle du bruit ? S'est-il passé quelque chose de grave ? Sortent-ils d'un contrôle et ont-ils juste besoin de décompresser ?) ; par les élèves ensuite, qui doivent apprendre à repérer le seuil de tolérance et d'intolérance de chacun de leurs professeurs, et cela peut être fort variable d'un enseignant à l'autre ! Professeur principal, j'entends parfois les élèves me parler de collègues : il y a celui chez qui c'est le bazar et qui n'a pas l'air d'entendre le bruit ambiant, et celui qui *"est un vrai radar, madame, il entend le moindre chuchotement et il s'énerve, faut voir !"*. Et moi, leur demandai-je ? *"Oh, vous… c'est facile, on repère tout de suite si vous êtes… (ils n'osent pas dire de bonne humeur ou mal lunée) si la classe d'avant vous a été sympa ou pas."* ! Mais ils ont bien repéré que je ne supporte pas le bruit ni les bavardages, tout en attendant de la par-ti-ci-pa-tion !

Autre chose : du haut de mon savoir, et de ma position d'adulte face à des enfants ou des adolescents, est-ce que je mesure toujours l'impact de mes paroles ? Tel mot, telle expression qui rabaisse, dénigre, moque, parce que je suis énervée, ou même simplement le ton que j'emploie peuvent causer des ravages. Parfois j'en suis tout à fait consciente et je cherche, peu charitablement, (mais quand je pilote l'avion-classe je ne suis pas là pour tendre la joue gauche !) à "casser" (comme ils disent) le perturbateur de service qu'un bon mot de ma part va réduire au silence. Parfois, je ne m'en rends pas compte, ou après, trop tard… Il m'est arrivé de m'excuser en privé…, voire en classe le lendemain, si j'avais vraiment blessé.

"Les mots et la parole ont une force insoupçonnée : ils sont la tourmente ou la brise, la pluie qui dévaste ou l'eau qui irrigue", a écrit Martin Gray. Ces outils que sont ma parole, mon savoir et ma position d'adulte, est-ce que je m'en sers toujours à bon escient ? En professionnelle de l'enseignement ? Hum…

Enfin : tout passe-t-il par la parole et par les silences dans une classe ? Bien sûr que non ! Nos yeux, notre regard, nos sourires ou nos grimaces, notre corps, tout fait sens et tout est décodé par les élèves. L'une m'a dit un jour "Vous ne me regardez jamais" et c'est vrai qu'elle était un peu dans un angle mort, et surtout avait un "chahuteur" que je surveillais comme le lait sur le feu derrière elle… résultat : mon regard glissait sur elle, je ne m'en étais jamais rendu compte ; elle si. Leurs corps aussi nous parlent, et j'interprète, à tort ou à raison, les messages que m'envoient les bâillements, les corps avachis sur les tables : *"je les ennuie, je suis mauvaise"*… et cela me rend agressive, je m'en veux, je leur en veux, je m'énerve. Quelles surprises mutuelles quand, après avoir explosé (*"mais qu'est-ce qu'elle a ?"*), j'avais pris le parti de stopper le cours pour expliquer brièvement ce que je ressentais à un petit groupe de 1ère L qui ressemblait à un tas de chamallows muets devant moi. Et eux : *"mais madame, on a fait endurance en sport, on est crevés… mais votre cours nous intéresse, vous savez !"* Ah, bon… encore une incompréhension. Tout chez moi leur "parle", tout chez eux me "parle", sauf que nous décodons de travers parfois. Que c'est difficile d'être une professionnelle de la parole… et du silence… et de ce qui "parle" en-dehors des mots !

S'il y a une chose que les années d'expérience m'ont apprise, c'est qu'on gagne à tous les coups à oser de temps en temps une parole vraie, à fendre parfois l'armure et à partager son ressenti. Cela peut lever bien des incompréhensions que mon silence boudeur (*"non mais ça fait trois fois qu'ils bâillent !"*), puis leur rancune muette ou leurs bavardages vengeurs (*"hé bin elle peut toujours causer…"*) laissent s'installer…

Leur surprise encore, quand, cette année, j'explique à mes élèves que j'apprécie leur "bonjour" quand ils passent devant moi pour rejoindre leur place : *"je ne suis pas une potiche, ou une plante verte ! Alors, dites-moi bonjour, c'est vraiment important pour moi, vous savez"*. Non, ils ne savaient pas, ils n'y pensaient même pas… D'où le fait que je m'impose moi aussi, à chaque début de cours de leur faire face quelques instants en silence, de leur sourire, d'une façon que j'espère chaleureuse, et de leur dire "bonjour à tous, et bienvenue en cours de français, asseyez-vous". Un élève m'a dit un jour que ça "faisait drôle", qu'on dirait une "hôtesse dans un avion" ; j'ai rétorqué que j'étais en effet leur hôtesse en français, que je les invitais en littérature, et que nous étions d'ailleurs tous, eux et moi, les invités des grands auteurs, ravis de nous recevoir !! Ma saillie enthousiaste les a tous fait rire. Mais… ils n'avaient jamais envisagé le cours de français comme ça…

Leur parler, mais aussi faire silence et les écouter… Résistance silencieuse ou accueil silencieux de leur part… "Silence de mort" et silences de vie entre nous…

Cathy Réalini
Yvelines

1/ Cet article doit énormément pour ses idées et une partie de son contenu, à l'excellent site de Jacques Nimier, dont voici l'adresse Internet : www.pedagopsy.eu/, et qui a publié tout un Dossier sur le Silence *(avec plusieurs articles et témoignages de différents auteurs).*

Enseigner apporte des inquiétudes récurrentes mais aussi des surprises heureuses : chaque année est un nouveau départ, une aventure humaine riche de multiples destins croisés, avec le poids de l'institution parfois durement ressenti, les exigences parfois contradictoires de la hiérarchie, de la société, des parents… Mais aussi la force du travail en équipe, des partenariats en confiance ; le bonheur de voir des jeunes évoluer positivement, se construire, trouver leur voie.

Une collègue

Directrice en Val-de-Marne

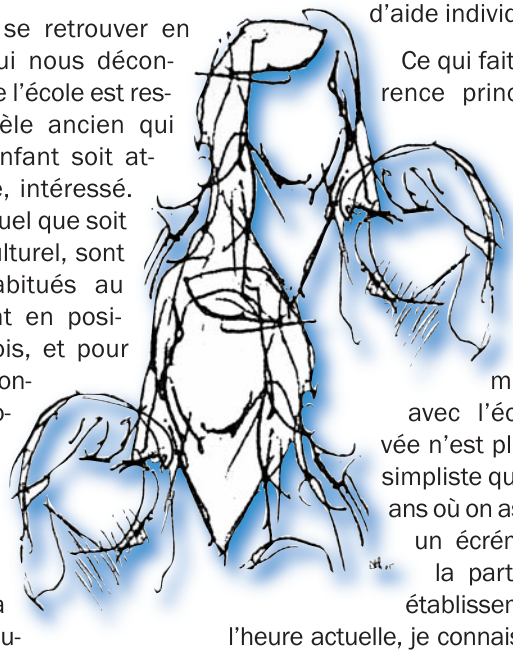
Les écoles du Val-de-Marne sont à l'image des quartiers du Val-de-Marne : habitat citadin, concentration d'habitats sociaux dans certaines villes, davantage de richesses dans d'autres communes… Je ne prétends pas être exhaustive, cependant, depuis 35 ans, j'ai un peu voyagé, de Vitry à Champigny, de Marolles à Boissy-Saint-Léger.

Si j'ai travaillé dans une école de type presque campagnard sur le plateau briard, la réalité du département est plus proche des écoles citadines, soit dans des communes aisées, soit au milieu de grandes concentrations d'HLM…

Les problèmes que rencontrent les familles, contrairement aux vœux pieux, pénètrent dans l'école en même temps que les enfants. Et dans les écoles ZEP, bien évidemment, nous les percevons avec davantage d'acuité.

Être enseignant aujourd'hui en Val-de-Marne, c'est d'abord accueillir une diversité incroyable. Les coutumes, les habitudes culturelles, les a priori, les incompréhensions, il faut tenir compte de tout cela.

C'est ensuite se retrouver en face d'élèves qui nous déconcertent parce que l'école est restée sur le modèle ancien qui réclame que l'enfant soit attentif, concentré, intéressé. Or, nos jeunes, quel que soit le milieu socioculturel, sont des enfants habitués au zapping, souvent en position d'enfants-rois, et pour beaucoup confrontés à des problèmes d'adultes dont ils deviennent l'enjeu : séparation, recomposition. Quand à cela s'ajoutent la pauvreté, le chômage, le manque de connaissances pour décrypter les codes de la société, l'enseignement devient une gageure.



Être enseignant aujourd'hui en Val-de-Marne, c'est tenter d'établir une relation de confiance avec les adultes que sont les parents. Beaucoup de parents ont cessé de faire confiance aux enseignants. Or, sans collaboration entre adultes autour d'un enfant, celui-ci ne trouvera pas le climat propice et nécessaire aux apprentissages. J'ai toujours pensé que le temps consacré aux parents n'était pas du temps perdu, bien au contraire. Il faut bien constater que, depuis cette année, nous ne voyons quasiment plus les parents. Le samedi, plus d'école donc plus de rendez-vous. Quant aux parents que nous rencontrions à la sortie de l'école, ce n'est plus possible, puisque les enseignants se dépêchent de remonter dans leurs classes pour ces fameuses heures d'aide individualisée.

Ce qui fait la différence principale à mon sens avec l'école privée n'est plus aussi simpliste qu'il y a 50 ans où on assistait à un écrémage de la part de ces établissements. À l'heure actuelle, je connais un certain nombre d'établissements privés qui accueillent les élèves en difficulté. Mais étant donné que faire un choix d'école nécessite une démarche des familles, nous retrouvons chez nous les parents ne "se souciant" pas de la réussite de leur enfant. Et c'est sûrement là le plus gros problème : comment un enfant mobiliserait-il toute son énergie pour quelque chose dont ses parents ne voient pas l'intérêt ?

Ma mission : faire que les enfants qui nous sont confiés deviennent des élèves. Je leur explique souvent qu'être élève, c'est s'élever, se mettre debout, voir plus haut, plus loin. J'ai la chance de travailler dans un endroit que j'ai choisi, en ZEP. Contrairement à beaucoup de jeunes collègues qui se retrouvent là par défaut, et qui subissent des conditions qui parfois, les épuisent

Enseigner : une vocation ? "Je ne me voyais pas faire autre chose". "Cela ne pouvait pas être autrement". "J'y pense depuis toujours". "Un jour, cela m'apparut comme une évidence, ce serait ma voie".

Un métier ? Dans une discipline que l'on a étudiée avec plaisir et de façon approfondie, une profession choisie de façon raisonnée pour une certaine liberté d'exercice, pour les commodités d'emploi du temps, la souplesse d'organisation dans le travail…

Chantal

et les dégoûtent. J'ai la chance de travailler avec une équipe de collègues motivés : nous nous entendons bien. Sans solidarité et sans une bonne entente, on ne tient pas longtemps dans ces écoles difficiles. J'ai la chance de pouvoir m'appuyer sur un RASED au grand complet, ce qui devient de plus en plus rare et ça ne va pas s'arranger, puisque le ministère a décidé de diminuer le nombre de postes. Je voudrais insister sur ces personnes que le grand public ne connaît pas et dont le travail est difficile à mesurer. Un RASED* se compose en principe de trois types de compétences :

- une psychologue scolaire, qui va aider à dépister, mais qui peut aussi éclairer notre compréhension des problèmes, qui peut aussi rassurer et conseiller les collègues,
- un rééducateur dont le rôle auprès de certains élèves est de les amener à avoir une posture d'élève, ce qu'ils n'ont pas acquis naturellement et qui les empêche d'apprendre,
- et enfin un enseignant d'adaptation : comme son nom l'indique, il a appris à adapter son enseignement aux élèves en grande difficulté.

Dans l'école où je travaille, au fil des ans, nous dénombrons 15 à 25 % d'élèves en grande difficulté. Comment allons-nous gérer ces élèves, comment allons-nous leur éviter de se retrouver en échec massif, quand les membres des RASED auront disparu ?

Pour pallier ces difficultés, on nous a demandé de travailler avec des petits groupes d'enfants. Ce dispositif repose déjà sur un énorme mensonge. Le ministère a supprimé 72 heures d'enseignement aux élèves et les a remplacées par 54 heures que doivent les enseignants. Déjà le compte n'y est pas. Mais il faut savoir que dans les écoles où de nombreux enfants sont en difficulté, chacun d'eux bénéficiera de 20, 30 ou 40 heures, pas plus. Sans compter qu'après une journée de classe, un élève déjà en difficulté ne peut pas se mobiliser pour remédier à ses difficultés. Qui pourrait soutenir que tout est fait pour les plus petits, les plus faibles ?

Malgré tous ces dysfonctionnements, nous sommes toujours là, moroses de voir à quel point on nous méprise, tristes de voir nos élèves disposer de si peu de chances pour l'avenir, en colère d'entendre les médias relayer des discours démagogiques et faux, mais fidèles au poste, prêts encore à remonter nos manches et à prendre notre part dans le service commun.

Nous ne pouvons sauver le monde seul. Une société qui ne donne pas à son école les moyens de réussir, une société qui exige la rentabilité dans ce domaine, une société qui déstabilise ses enseignants, qui les discrédite, une société qui ne donne pas la moindre chance à nombre de ses enfants, c'est une société qui va droit dans le mur !!!

J'ai choisi d'enseigner dans une école laïque, mais ma foi ne reste pas à la porte de l'école. J'essaie de garder l'espérance que nous ne laisserons pas ces jeunes se désespérer.

Les valeurs de la République s'inspirent, au fond, des mêmes principes que les valeurs de l'Évangile. Nos enfants ont besoin de grandir en respectant ces valeurs et en y adhérant et nous, adultes éducateurs, avons le devoir de les aider à grandir. En ce moment, j'ai peur que nos responsables ne se soucient plus beaucoup de tout cela.

Sylvie Fabre
Val-de-Marne

** RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté*

Une de mes élèves de CP est handicapée moteur. Cela implique beaucoup de partenariats, d'interventions, de réunions et d'intervenants dans la classe ! Mais toutes ces heures supplémentaires ne sont pas payées ! Cela m'interroge sur les réelles motivations de l'intégration : sept à huit adultes pour une élève, locaux non adaptés... et surtout une enseignante (moi) non formée !

Isabelle

Des questions sur le plus long terme : que sera ma fin de carrière lorsque les forces physiques et peut-être mentales déclineront ? Aurai-je encore assez d'énergie pour exercer en zone défavorisée ou devrai-je me réfugier dans un établissement privilégié, quitte à renoncer à certains idéaux ou engagements ?

Paul

Comment se former avant d'exercer, puis, par la suite, tout au long de la carrière, pour progresser, pour s'ouvrir à d'autres pratiques, pour prendre le temps d'un peu de recul et d'approfondissement ?

Kevin

Par l'espace laïc qu'elle crée, l'École publique nous fournit toujours un lieu privilégié pour vivre ce qu'il y a d'existentiel dans la mission que le Christ nous confie : rencontrer nos frères dans leur vulnérabilité, les respecter dans leur dignité et leur liberté en toutes situations, les aider à grandir et nous réjouir de les voir se tenir debout. Mais aujourd'hui ne devons-nous pas, aussi, être davantage sensibles au "chantier de l'intelligence de la Foi" rendu bien nécessaire par les bouleversements de notre époque ?

Enseigner : un métier vécu comme mémoire de la souffrance et utopie

Il m'a été demandé de faire une relecture théologique de huit témoignages sur le métier d'enseigner.

Au-delà de la description des pratiques et de l'évolution du métier d'enseigner, au-delà des pesanteurs et des joies de son exercice, j'ai repéré que le ressort de vos enthousiasmes ou de vos énergies pouvait se concentrer de deux manières :

- grâce à l'utopie, l'espérance peut croître dans un océan de désespérance ou de difficultés,
- la mémoire de la souffrance d'autrui change le regard sur le monde et sur l'autre.

Utopie

Vos témoignages sont riches d'une floraison utopique laissant entrevoir le désir d'un autre monde possible.

"Être enseignant, c'est accueillir une diversité incroyable.

Être élève, c'est s'élever, se mettre debout, voir plus haut, plus loin.

Nous cristallisons tous les espoirs des parents.

Heureuse d'appartenir à une famille de profs.

Prof : une vocation. Je ne me voyais pas faire autre chose... Cela ne pouvait pas être autrement... un jour, cela m'apparut comme une évidence : ce serait ma voie.

Une forme utopique qui s'appelle joie : joie des enfants, joie d'apprendre...

Croire que l'enfant handicapé peut trouver sa place.

Un bonheur : je suis très heureuse... la fraîcheur et l'envie des élèves me portent facilement ! j'adore mon boulot."

Ces quelques expressions glanées au fil de la lecture manifestent qu'au long des jours, des traces d'une utopie s'inscrivent dans la réalité. Elles ne sont pas une fuite vers un au-delà, mais comme un moteur, des instances critiques. Dans nos vies, leur fonction est de désigner un horizon par rapport auquel nous pouvons proposer des possibles. Elles peuvent avoir comme fonction de proposer une rupture avec l'état existant de la société, de proposer des sauts qualitatifs émancipateurs.

> *L'espérance peut croître dans un océan de désespérance ou de difficultés*

L'utopie a besoin de symboles qui donnent à voir des signes, certes modestes, peut-être dérisoires par rapport à tout ce qui est à changer, mais qui la sauvent de l'illusion et de l'insignifiance. Les témoignages lus en comportent beaucoup. Les limites imposées à cet article ne me permettent d'en citer que quelques-uns :

J'ai la chance de pouvoir m'appuyer sur un RASED au grand complet, ce qui devient de plus en plus rare.*

Il y a des raisons d'espérer, de continuer et de se lever content de retourner au travail : nos jeunes collègues sont encore émerveillés par la richesse des relations humaines qu'apporte notre métier.

Quel bonheur quand, au détour d'une réunion de parents, on voit arriver l'élève qui vous a fait "suer" pendant de nombreuses années et qui, plus responsable, vient s'enquérir des résultats de son petit frère et avoue qu'il ne veut pas qu'il suive son chemin : "Soyez sévère, Madame."

Rassurée sur la force intérieure de nos élèves quand, en prenant le bus, je tombe sur un chauffeur de 35 ans, papa de deux petites filles, ancien élève au passé chaotique qui a bien réussi sa vie.

Fière quand l'employée municipale vient dire que son fils est ingénieur. Bien que l'on entende "le collège est pourri", nos élèves s'en sortent et l'école a fait son travail.

Joie de voir des parents qui remercient.

Une de mes élèves, Inès, est handicapée moteur : cela implique

beaucoup de partenariats, d'interventions, de réunions d'intervenants dans la classe.

L'utopie a besoin de tels symboles. En ces temps difficiles, sa fonction est de stimuler l'espoir, de manifester que, dans de tels temps nous sommes au pied de l'espérance et que celle-ci est plus que jamais pertinente, sans quoi on sombre dans le non-sens. Elle peut être un ressort puissant du courage d'être, source de créativité. Grâce à l'utopie, l'espérance peut croître dans un océan de désespérance et de difficultés. Elle est source de l'espérance qui, comme dit saint Augustin, "***a fait deux beaux enfants qui ont pour nom le courage et la colère***".

L'utopie qui apparaît en filigrane derrière ces témoignages a une double fonction dans notre vie :

- elle désigne un horizon : elle est ce qui ouvre une société vers un "au-delà" de son état existant ;
- elle a une fonction critique qui empêche une société de s'enfermer dans ses représentations.

La Bible est comme une floraison utopique laissant entrevoir un monde où "***les épées sont changées en socs de charrue***" (Isaïe 2, 4), "***où habitent ensemble le loup et l'agneau***" (Isaïe 65, 25), un monde où ***"il n'y a ni Juif ni Grec, ni homme ni femme, ni esclave ni homme libre***" (Galates 3, 28).

Quand nous explorons notre patrimoine chrétien : Royaume, fraternité universelle, pardon, amour des ennemis, destination universelle des biens, autant de mots qui sont porteurs de cette dimension utopique, d'un horizon toujours devant nous, jamais atteint mais qui est comme une boussole, un aiguillon pour nous dépasser, aller au-delà de nous-mêmes. En christianisme, l'utopie oblige sans cesse la société à se demander : ***à qui ferme-t-elle ses portes ? qui refuse-t-elle d'écouter, d'accueillir.***

Pourtant la Réalité qui est au cœur de l'espérance chrétienne, n'est pas une utopie, un horizon si grandiose soit-il, mais une personne, *Jésus*, le *Christ*. Il est lui-même la Bonne Nouvelle. L'utopie, je ne la rencontre pas, je ne lui parle pas. Christ, je le rencontre. Il me parle, je lui parle. La Bonne Nouvelle est de l'ordre d'une rencontre, d'une relation. L'utopie est un horizon. La réalité évangélique de Jésus est de l'ordre événementiel. Elle est une présence. Elle est un Dieu qui vient à nous. De ce point de vue-là, le langage de l'utopie est inapte à rendre compte, à lui seul, de ce Mystère d'Incarnation.

Il faut même aller plus loin et parler de Bonne Nouvelle comme "anti-utopie". Ce qu'on peut appeler l'utopie suprême de l'amour se révèle et se dévoile dans ce qui apparaît comme "anti-utopie" : la *Croix*.

Mémoire de la souffrance

Dans les récits relus, mon attention a été attirée par ce que je nomme ici : **la mémoire de la souffrance du monde**.

Votre métier vous rend proches de la souffrance du monde, une souffrance multiforme, intime ou collective. Je nomme ici quelques-unes de ces souffrances :

- celles concernant la situation des familles et des enfants :

- familles séparées, recomposées ;

- l'inquiétude devant la dégradation du milieu familial et ses conséquences ;

- les accès imprévisibles d'agressivité ;

- celles concernant la situation économique et sociale :

- chômage, précarité,

- les multiples pauvretés : économiques, sociales, affectives, psychiques…

- celles concernant le rapport des enfants et des parents à l'école ou à la société :

- difficulté pour décrypter les codes de la société,

- le racisme,

> *La mémoire de la souffrance d'autrui change le regard sur le monde et sur l'autre*

- les enfants reflètent la dureté de la société. Ils sont souvent durs entre eux, désabusés tout en niant la valeur de l'effort et du travail ;

- celles concernant l'institution scolaire, son évolution et la considération qui est faite des enseignants :

- la remise en cause des RASED,*

- le mépris subis par des enseignants,

- nous cristallisons les échecs, les aigreurs des parents. Ils nous en veulent de la non-réussite de leurs enfants,

- la difficulté des relations entre générations,

- le manque de considération des parents et, ce qui est nouveau, de la hiérarchie,

- les changements de programmes fréquents qui ne nous laissent pas le temps de les "digérer",

- la fuite de la carte scolaire,

- fatalisme, découragement des enseignants… des choix de plus en plus difficiles à faire : faire un peu de tout ou sacrifier des passages du programme pour en approfondir d'autres,

- les multiples tensions à vivre : des enseignants mal à l'aise ou en colère devant des consignes à

appliquer dont ils savent qu'elles ne seront pas efficaces,

- sensation d'un rythme épuisant ;

• celles concernant plus globalement l'avenir :

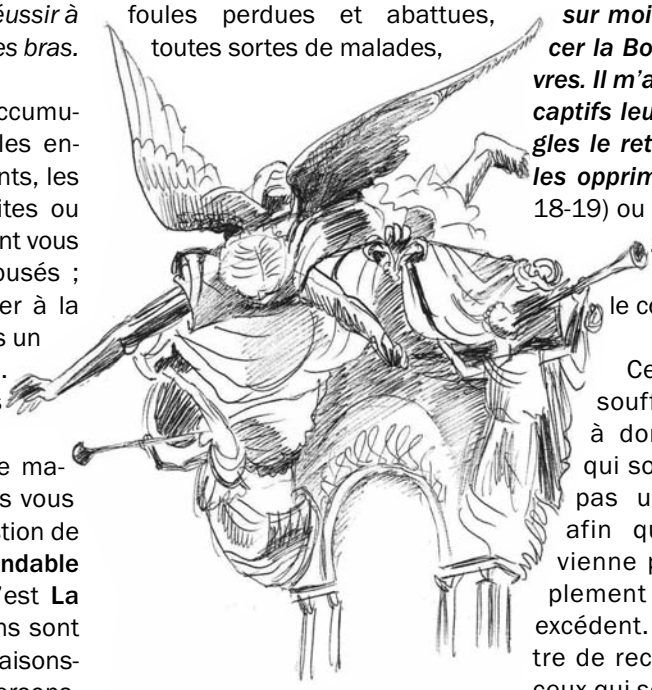
- le peu de chances pour construire l'avenir,

- parents inquiets pour l'avenir de leurs enfants,

- la crainte de ne plus savoir quoi transmettre, ne pas réussir à motiver ceux qui baissent les bras.

Voilà des souffrances accumulées. Vous, les familles, les enfants, les autres enseignants, les vivez au quotidien à petites ou grosses doses. Elles peuvent vous rendre sceptiques, désabusés ; elles peuvent vous épuiser à la longue ou produire en vous un sentiment de culpabilité. On ne ferait pas les choses comme il faudrait les faire !! En tout cas, d'une manière ou d'une autre, elles vous renvoient à la grande question de l'humanité : **celle de l'insondable souffrance du monde**. C'est **La question**. Tous les humains sont traversés par elle. Qu'en faisons-nous ? Comment les traversons-nous ? La mémoire que nous en gardons, que nous fait-elle devenir ?

Dans l'histoire, ce qui a souvent fait perdre sa fécondité au christianisme, c'est l'absence d'une culture mémorielle de la souffrance. Aujourd'hui, la perte du sens du bien commun, le déficit de la solidarité collective manifestent une perte de la mémoire de la souffrance d'autrui, de la souffrance du monde. Si on regarde avec attention les Évangiles, on peut dire que la culture et la spiritualité de Jésus sont constituées par son souci de la souffrance d'autrui. Le premier regard de Jésus ne se tourne pas vers le péché de l'homme, vers sa faute, mais vers son malheur, sa souffrance. Le christianisme a commencé par la mise en commun des souvenirs et des récits à la suite de ce Jésus dont le premier regard portait sur la souffrance d'autrui. Cette sensibilité élémentaire au malheur des gens est la caractéristique de la façon de vivre de Jésus. La presque totalité de ses actions vise à répondre à la souffrance du monde : les foules perdues et abattues, toutes sortes de malades,



Église de Saint-Cloud.
Dessin d'Anne Bessières

les exclus, les rejetés... Cette posture n'a rien à voir avec une attitude pleurnicharde, avec un culte malsain de la souffrance. C'est une posture qui prend sa source dans la compassion de Dieu. Elle fait partie, pour ainsi dire, de la culture de Jésus. Mais très vite, le christianisme a éprouvé de la difficulté avec cette sensibilité à la souffrance du monde. La pensée chrétienne a trop vite transformé la question de la justice à rendre à ceux qui souffrent injustement en la transposant sur le problème de la rédemption des pécheurs. Elle a focalisé son attention sur le problème de la faute et du péché (en particulier à partir de saint Augustin). Cela a obscurci la vision biblique de l'immensité de la justice divine qui, selon Jésus, doit apaiser toute faim et toute soif. Ce déficit d'une culture mémorielle de la souffrance fait que nous sommes devenus sourds aux cris des prophètes. Il risque, aujourd'hui encore, de nous faire oublier ce qui inaugure le ministère de Jésus en Luc 4 : "***L'Esprit est sur moi. Il m'a envoyé annoncer la Bonne Nouvelle aux pauvres. Il m'a envoyé proclamer aux captifs leur libération, aux aveugles le retour à la vue, renvoyer les opprimés en liberté***" (Luc 4, 18-19) ou bien la parabole du Jugement dernier en Matthieu 25 qui constitue le cœur de l'Évangile.

Cette mémoire de la souffrance doit contribuer à donner autorité à ceux qui souffrent et qui ne sont pas une autorité "faible", afin que l'homme ne devienne pas purement et simplement un produit en excédent. Elle doit nous permettre de reconnaître l'autorité de ceux qui souffrent – autorité sur nos choix de vie, nos projets, nos engagements, nos gestions collectives. Seul l'ancrage dans la reconnaissance de l'autorité sur nos vies de ceux qui souffrent permet de reconnaître le caractère inoxydable de la dignité humaine.

Marcel Annequin
Oblat de Marie Immaculée
Orly
Octobre 2009

* RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté.

Prière d'un responsable

Mon Dieu, fais que je voie les choses à faire
sans oublier les personnes à aimer,
que je voie les personnes à aimer
sans oublier les choses à faire.
Fais que je voie
les vrais besoins des autres.

C'est si difficile
de ne pas vouloir à la place des autres,
de ne pas répondre à la place des autres,
de ne pas décider à la place des autres.

C'est si difficile, mon Dieu,
de ne pas prendre ses désirs
pour les désirs des autres
quand ils sont si différents des nôtres.

Rémigéreau

Mon Dieu, fais que je voie
ce que tu attends de moi
parmi les autres.
Enracine au plus profond de mon être cette certitude :

"On ne fait pas le bonheur des autres sans eux".

Norbert Segard

Nouveaux rapports laïcité et religion

Voici la deuxième partie d'un article qu'Edmond Vandermeersch nous a écrit il y a plus d'un an, à la demande du bureau des CdEP, pour brosser le contexte du parcours en laïcité de ces décennies d'existence de nos associations d'origine, Équipes Enseignantes et Paroisse Universitaire. Témoin attentif et acteur impliqué, il est bien placé pour nous retracer l'essentiel, utile pour l'avenir.

Son analyse ne vise pas à faire l'unanimité dans une Église heureusement diverse ; les quelques perspectives qu'il se risque à suggérer ne sont pas des directives mais une fraternelle interpellation sur notre façon d'être chrétien, en Église, à la place qui est la nôtre. Nous avons besoin de nous poser ces questions, nous devons aider chacun à apporter ses propres réponses. Edmond Vandermeersch y contribue.

En ce début de XXIe siècle on assiste au démantèlement de l'opposition frontale qu'a connu le début du XXe siècle entre le monde laïque, la laïcité comme conception de la vie en société, et le monde catholique croyant et l'institution ecclésiale. Des affrontements existent encore mais ils sont le fait de groupes restreints qui, souvent, n'en sont que plus radicaux et violents. Du côté catho, j'ai évoqué des courants très opposés aux contrats. Du côté laïque, on observe des campagnes de cénacles dénonçant toute forme de croyance ou d'activités religieuses. Un penseur aussi médiatique que Michel Onfray publie un traité d'athéologie.

Autre signe de l'évolution des rapports public/privé, laïcité/religieux, c'est la place prise dans le champ des religions par les religions non chrétiennes qui n'avaient aucune existence sociale en 1905.

Je veux parler d'abord de l'islam, deuxième religion par ses effectifs, mais aussi du bouddhisme et même du judaïsme. La religion juive était certes reconnue en France par le Concordat. Le Consistoire a été visé par les Lois de Séparation, comme les Églises catholiques et protestantes, mais ses membres en 1905, dans la France séparée de l'Alsace-Lorraine, étaient bien peu nombreux, au contraire de ce qui s'est passé à l'arrivée des communautés juives françaises du Maghreb dans les années 60. Il nous faut aussi noter la place visible des Français qui se déclarent sans religion.

Le paysage religieux est ainsi éclaté. Le discours laïque sur la crainte de l'emprise dominatrice d'une Église catholique puissante s'est estompé. Réciproquement, l'opposition catholique à une laïcité qui lui apparaissait comme l'adversaire privilégié de sa mission, n'est plus pertinente. La *Lettre des évêques aux catholiques de France* de novembre 1996 l'affirme ouvertement. L'opposition frontale entre les deux camps, celui de la laïcité et celui du catholicisme, a disparu même s'il subsiste – c'est normal et sain en démocratie – des occasions de débat et de désaccord autour d'enjeux importants comme la bioéthique. Ces débats s'instaurent dans un espace public pacifié, ouvert à une réelle coopération entre les pouvoirs publics et l'Église. Ainsi de la rénovation et de l'entretien des lieux de culte pour les municipalités, et plus massivement encore, de la gestion des classes et des établissements sous contrat d'association.

> *Une fraternelle interpellation sur notre façon d'être chrétien, en Église, à la place qui est la nôtre.*

Cette évolution s'explique aussi par le fait que "l'espace public" de 1905 a profondément changé de nature. D'un lieu concret, place de village ou de quartier de ville, repérable grâce à un clocher, une école, le frontispice d'une mairie, lieu ouvert aux processions comme aux manifestations publiques pacifiques ou violentes, l'espace public des années 2000 est celui des médias, celui de la télévision que chaque Français fréquente 3 heures 1/2 par jour, celui de l'Internet et des blogs où chaque intervenant peut diffuser ses convictions et présenter au public ce qu'il a de plus privé, ses croyances aussi bien que sa vie sexuelle intime. Cet espace public-là ne connaît d'autre régulation que celle de l'audience et de l'économie dont les règles ne sont pas fixées a priori à partir de principes démocratiquement débattus, mais a posteriori en fonction de l'intérêt porté par l'opinion, c'est-à-dire par la juxtaposition d'une multiplicité de décisions privées, qui n'échappent pas à

toutes sortes de conditionnements dont les moins efficaces sont ceux que les institutions religieuses essaient de mettre en place.

Catholiques et laïques aujourd'hui

Dans un tel contexte, il ne sert à rien de souhaiter l'avènement d'une laïcité "positive". L'adjectif est superflu et quelque peu méprisant à l'égard des apports de la laïcité française depuis 100 ans. Parle-t-on de "religion positive" ? Plus important pour les chrétiens est de réfléchir à la manière de vivre leurs convictions dans une société régie par le principe de laïcité tel qu'il s'exprime dans les institutions et les mentalités aujourd'hui. La formulation qu'en a proposé la *Lettre aux Catholiques de France* en 1992-1994 me semble pertinente. Elle invite les chrétiens à coopérer au vivre-ensemble et aux objectifs de la société française à partir de ce que l'évangile nous dit de la conception de l'homme et de l'histoire dans le respect de la laïcité qui définit la régulation de la vie publique.

Qu'en est-il alors de la place, de l'identité et de l'action des chrétiens dans le service public ? Et, plus précisément des Chrétiens dans l'Enseignement Public puisque tel est le nom pris par le mouvement qui désormais regroupe Équipes Enseignantes et Paroisse Universitaire.

Une remarque, tout d'abord. Cette nouvelle dénomination traduit par elle-même l'évolution des mentalités et des circonstances. Les vocables précédents "EE" et "PU" ne renvoyaient par eux-mêmes à aucune référence religieuse ou confessionnelle, même si leurs liens à l'Église catholique étaient connus.

De plus ces dénominations renvoyaient à des perceptions différentes de la religion reconnue par la laïcité. Dans le primaire, la religion est reconnue, mais rigoureusement extérieure à l'école : les classes vaquent un jour de la semaine pour permettre aux enfants de suivre le catéchisme, s'ils le désirent ; l'école n'y a rien à voir. Dans le second degré, les lois qui ont laïcisé l'enseignement, prenant en compte le respect de la liberté de conscience et de l'exercice du culte, ont institué les aumôneries à l'instar de ce qui est prévu pour d'autres services publics, hôpitaux, armées, prisons (loi de 1905). Cette institution laïque de l'enseignement religieux dans un cadre confessionnel a été confirmée à l'article 1 de la loi Debré du 31 décembre 1959, et explicitée par un décret du 22 avril 1960 et une circulaire de la même date.

Il ne m'appartient pas de définir les manières dont le groupe nouveau Chrétiens dans l'Enseignement Public aura à manifester son identité et ses convictions. Je veux seulement dessiner quelques perspectives à ce sujet, qui me semblent découler de l'analyse que j'ai esquissée ci-dessus.

Les CdEP, comme chrétiens, ont une double responsabilité :

- en interne, celle de travailler et soutenir tout ce qui, à leurs yeux, rend ce service public plus performant dans ses objectifs ;
- vers le dehors, promouvoir dans le monde catholique et sa hiérarchie l'estime de l'enseignement public et la prise en compte de ce qu'il révèle des attentes de la société et des jeunes à l'égard du message évangélique, de la mission de l'Église. Pendant cent ans, Équipes Enseignantes et Paroisse Universitaire ont inventé et imposé, contre tous les préjugés, une façon de vivre et de servir dans le monde de la laïcité. Forts de cette fidélité et de leur expérience, il revient aux Chrétiens de l'Enseignement Public de travailler à donner forme à la pensée et à l'existence croyante dans l'espace public français complètement laïcisé, mais qui s'ouvre bien plus qu'il y a cent ans à toute expression religieuse.

Au temps des oppositions bloc contre bloc, public contre privé, religion contre laïcité, les chrétiens qui s'engageaient dans l'enseignement public ont souvent été perçus comme des traîtres par les cathos bien-pensants, comme des agents doubles infiltrés aux yeux de bien des laïques. Puisqu'il n'y a plus de front, bloc contre bloc, mais un espace public ouvert à tous et respectueux des choix de chacun, le temps est venu d'être témoins et messagers des paroles évangéliques qui ont privilégié la rencontre, le dialogue, le débat, la confrontation de ce Dieu qui se fait homme pour s'exposer aux interrogations et aux défis des hommes et des femmes, dans la faiblesse et la vulnérabilité plus que par la manifestation de puissance. La norme, pour les chrétiens en milieu non chrétien, me paraît être celle qu'exprime excellemment la première épître de Pierre au chapitre 2 verset 12 qui détermine la valeur de la conduite chrétienne en terre païenne dans le regard de ceux qui ne partagent pas la foi : *"voyant vos œuvres bonnes, ils glorifient Dieu au jour de sa venue".*

Pour honorer cette double responsabilité, il importe de promouvoir une approche chrétienne de la laïcité.

Cette approche pourra s'appuyer sur deux démarches.

1. Une reconnaissance précise, objective, libre de tout a priori, de la législation de la laïcité et de son application réglementaire et juridictionnelle pour dissiper les

fantasmes et les préjugés qui courent encore à ce sujet. Dans le monde catholique, beaucoup d'ignorance et de partialité subsistent dans ce domaine, survivance des époques d'affrontement et d'une méfiance réciproque. Il faut noter malheureusement que la hiérarchie catholique, dans son souci pastoral des jeunes, s'est bien plus occupée des établissements catholiques d'enseignement que des aumôneries de l'enseignement public. Les Chrétiens dans l'Enseignement Public pourraient œuvrer à rééquilibrer cet engagement pastoral. Outre l'information à diffuser sur le statut des aumôneries du public qui – il faut le redire – sont des institutions juridiquement laïques dans l'espace public. Elles sont comparables en quelque manière aux édifices du culte qui appartiennent aux collectivités publiques pour être mis à la disposition des représentants des cultes, les "affectataires", afin qu'ils y assurent l'exercice du culte. Corrélativement à cette réappropriation des institutions reconnues, il faudrait élaborer une annonce de la foi, une expression du message chrétien adaptée à l'état d'esprit des jeunes en milieu scolaire public.

2. Cette élaboration du message chrétien en milieu laïque requiert un travail spécifique de recherche et de formation à proposer aux Chrétiens dans l'Enseignement Public. Le discours chrétien s'est construit à partir et à l'intention des communautés croyantes, et c'est à l'intérieur de ces communautés qu'il s'exprime et se développe au cours des célébrations dominicales, de la catéchèse et des sessions spécialisées. Ce discours n'est peut-être pas bien adapté à la culture des collèges et des lycées, à la mentalité des élèves et des enseignants travaillant dans un milieu radicalement sécularisé. L'introduction de quelques bribes d'information sur "le fait religieux" n'a pas changé grand-chose, sinon peut-être, l'occasion d'ouvrir les esprits et les cœurs à des questions qui restent sans réponse dans l'enseignement proprement dit.

Il y a là un chantier ouvert à "l'intelligence de la foi" en institution laïque qui attend beaucoup des enseignants CdEP. Ceux-ci, de par leur métier, sont à l'écoute des jeunes et de la culture que leur propose l'enseignement public. En travaillant pour eux-mêmes à l'intelligence de leur foi, à leur compréhension de l'Écriture et de la tradition chrétienne, les Chrétiens dans l'Enseignement Public dépasseront un discours religieux inadapté pour découvrir le sens de leur propre choix et les mots pour en parler, entre eux d'abord, puis aux autres. Ils aideront ainsi l'Église de France à trouver les paroles recevables dans le monde laïque et sa culture sécularisée.

Des textes assez récents de l'épiscopat invitent à travailler dans ce sens. La *Lettre aux Catholiques de France* "Proposer la foi dans la société actuelle" s'exprimait ainsi en 1996 : *"La séparation de l'Église et de l'État [...] offre aux catholiques de France d'être des acteurs loyaux de la société civile. Affirmer cela revient à reconnaître le caractère positif de la laïcité".* (NB : C'est tout autre chose que de réclamer une "laïcité positive" comme s'il y avait deux laïcités et non deux manières de concevoir et de vivre cette laïcité...)

Le rapport de Mgr Dagens soumis à une large consultation en 1994 pour préparer la rédaction de la lettre de 1996 avait ouvert des pistes de réflexion. Il affirme d'abord : *"La modernité n'a pas évacué la foi. Elle l'oblige plutôt à se penser à frais nouveaux et à penser le monde avec des ressources propres".* Le rapport appuie cette affirmation en déclinant quelques composantes de la foi pour ce temps qui s'énoncent ainsi :

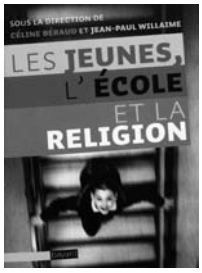
- *"du code à la construction de soi",*
- la foi comme *"l'acte de confiance absolue de Dieu qui remet le monde entre les mains de sa créature",*
- enfin le rôle central de la liberté du chrétien qui inscrit la foi dans l'existence sous sa responsabilité personnelle.

De telles perspectives ouvrent un vaste champ de travail et de formation aux Chétiens dans l'Enseignement Public pour s'approprier ce renouveau de la pastorale. Loin d'être prisonniers d'un milieu que les bien-pensants stigmatisent aisément, les Chrétiens dans l'Enseignement Public sont bien placés pour être les pionniers de l'inscription de l'Évangile dans les comportements et la culture contemporaine.

Edmond Vandermeersch
Jésuite

Pour alimenter ce travail, on pourra lire :

- Jean Boussinesq, *La laïcité française*, Seuil, Points Essais, 1994.
- Jean-Marie Swerry, *Aumôneries catholiques dans l'Enseignement public*, Cerf, 1995.
- *Le rapport Dagens* de 1994 et la *Lettre aux Catholiques de France* de 1996 sont édités au Cerf.
- Christoph Theobald, *Recomposition du religieux dans le cadre de la laïcité*, Lourdes 2007 (contribution à *Ecclésia* 2000, congrès national pour la catéchèse).
- Jurgen Habermas, "Religion et sphère publique", *Études* d'octobre 2008.



L'école, les jeunes et la religion

Sous la direction de Céline Béraud et Jean-Paul Willaime, Bayard, 2009, 19 €

Le travail présenté dans cet ouvrage est vraiment original. En effet il présente une enquête réalisée auprès de jeunes entre 14 et 16 ans sur le thème de la religion à l'école, dans le cadre de l'enseignement des faits religieux. Or jusqu'à ce jour, les élèves n'avaient jamais été interrogés sur ces questions. Autre originalité : l'enquête a été réalisée dans plusieurs pays européens, dont la France, ce qui permet des résultats comparatifs fort intéressants. *"Véritable gageure scientifique"* écrit Céline Béraud* *"mais entreprise passionnante"*. Dernière innovation, l'enquête a également concerné, en France, des jeunes scolarisés dans l'enseignement privé catholique et d'autres dans des écoles privées juives. On trouve également des analyses de quelques séquences traitant des faits religieux, analyses faites par les enseignants eux–mêmes, prises sur le vif.

On est (heureusement) surpris de voir que le dialogue entre pays européens est possible, que les divergences de traitement de l'enseignement des faits religieux n'empêchent pas des convergences et que la laïcité à la française n'est plus montrée du doigt.

Il semble bien que l'enseignement des faits religieux soit admis par la majorité des jeunes des différents pays étudiés. Ils ont intégré l'idée qu'il est important de connaître les religions des autres afin de pratiquer la tolérance nécessaire dans des sociétés pluralistes. Une bonne nouvelle pour l'école que cette adhésion.

Une question, cependant posée par les enquêteurs, et qui nous vient nécessairement à l'esprit : la connaissance des religions est-elle un facteur suffisant pour que, dans l'existence quotidienne, les comportements agressifs et marqués par les stéréotypes disparaissent ? L' écart entre les paroles et les actes reste une réalité…

Marie-Françoise Tinel

** Céline Béraud fera une conférence lors de notre rencontre nationale le 18 avril 2010*

Ibn Khaldûn et les sept vies de l'islam

Gabriel Martinez-Gros, professeur d'Histoire du Moyen Âge à Paris VIII.
Actes Sud, 2006, coll. Sindbad, 25 €

Nous ignorons beaucoup, sinon tout, des auteurs que le Moyen Âge islamique a portés. Un nom cependant revient à l'esprit : Ibn Khaldûn. Mais que savons-nous de lui et de son œuvre ?

Voici un livre passionnant qui montre d'abord comment la France colonisatrice a honoré le travail de cet historien sur les tribus du Maghreb, en faisant cependant un contresens sur ses propos !

Gabriel Martinez-Gros explique les raisons de cette erreur d'interprétation et restitue la pensée exacte de l'auteur invitant le lecteur à se décentrer de sa propre histoire occidentale, car c'est l'islam qui est au centre de l'histoire pour Ibn Khaldûn. Il s'intéresse au pouvoir de l'État dans l'empire islamique et montre comment il résulte de la distinction et de la complémentarité de deux groupes opposés : les sédentaires et les bédouins qui se définissent par rapport à l'État et à son pouvoir et non par rapport à la géographie et à l'écologie.

Point de conception cyclique du temps, mais la mise en évidence d'un rythme universel de la génération et de la corruption du pouvoir qui scande la succession des différentes dynasties : Omeyades, Abbassides, Bouyides et Fatimides, Saljukides, Mérinides et Mamelouks. L'auteur repère un cycle de 120 années qui équivaut à une vie c'est-à-dire au développement d'une dynastie. Il analyse comment l'état créé par la solidarité violente des bédouins se maintient par la contrainte, le désarmement des citadins sédentaires et la violence contre ceux qui ont porté au pouvoir les nouveaux maîtres.

Paradoxalement se développe la civilisation dont la ville est porteuse sous la férule du pouvoir, car elle maîtrise l'écrit, la mémoire et la capacité de constituer des surplus qui font la richesse au-delà des objectifs de la seule survie qui accapare les bédouins.

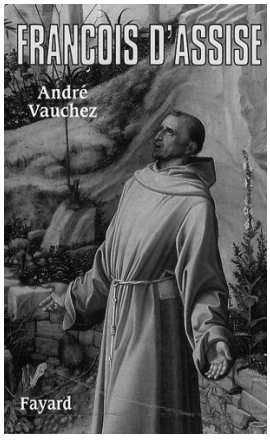
Mais l'État s'amollit dans la civilisation et ne peut résister à la violence de ceux qui, venant de loin, veulent prendre le pouvoir à leur tour. Un nouveau cycle commence.

L'originalité de l'auteur de ce livre c'est de confronter la théorie d'Ibn Khaldûn à notre histoire occidentale. Sa théorie donne-t-elle sens à ce qui se construit en Occident, au Moyen Âge et plus tard dans la modernité, voire même aujourd'hui ? Car, comme pour nous aujourd'hui, la question centrale d'Ibn Khaldûn est : qu'est-ce qui maintient les hommes ensemble en société ?

M.-F. T.

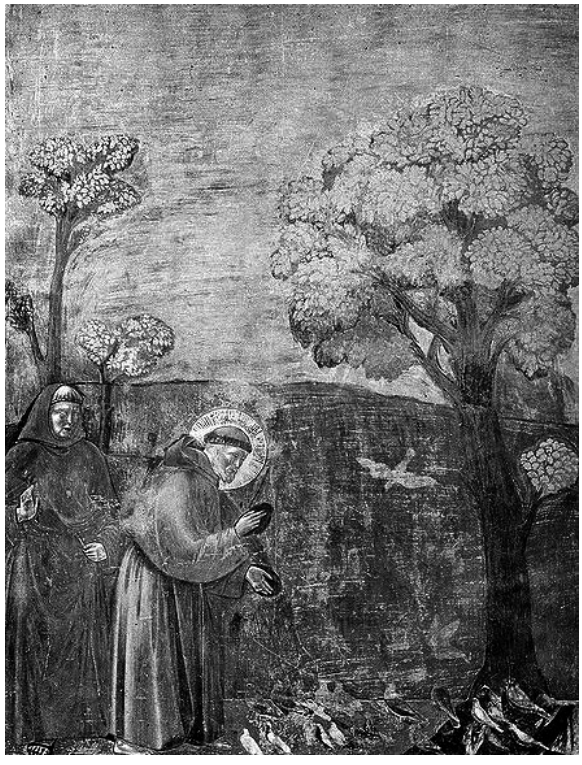
François d'Assise entre histoire et mémoire

André Vauchez, Professeur émérite d'Histoire du Moyen Âge. Fayard, 2009, 28 €



Retracer une existence singulière, l'inscrire dans son époque, n'est pas un travail évident lorsqu'on s'intéresse à quelqu'un qui vécut de la fin du XII^e^ au début du XIII^e^ siècle. La difficulté s'accroît lorsque cette personne a été canonisée deux ans après sa mort, et que l'on constate que de nombreuses "Vies" écrites depuis huit siècles l'ont célébrée. C'est cependant ce qu'entreprend André Vauchez. Résultat très passionnant qui permet de mesurer ce qui, dans l'époque, a contribué aux intuitions du Pauvre d'Assise (comme l'appelle l'auteur) et de mieux distinguer son originalité par rapport à ce contexte. On renoue très facilement aujourd'hui avec cette intuition que les laïcs sont tous également appelés à suivre le Christ et à vivre selon l'évangile, même si, à cette époque, cela prend un sens spécial puisque les clercs étaient acceptés dans les monastères et non les simples laïcs, incultes ne sachant ni lire ni écrire le latin ! On se retrouve aussi dans cette expérience de l'autre, exclu, qui rend le cœur disponible à Dieu. On comprend mieux comment et pourquoi saint François a voulu rencontrer le sultan. Et l'innovation littéraire qui fut la sienne dans le *Cantique à Frère Soleil* ou *Cantique des créatures*, un des rares textes de saint François. Mais on le découvre aussi prêchant la pénitence et l'accueil de l'amour de Dieu dans un langage très loin des rhétoriques les plus ouvertes et populaires d'aujourd'hui !

Mais curieusement ces grandes intuitions vont se perdre dans les sables de l'ordre franciscain, pris en tenaille entre les exigences spirituelles du fondateur et les règles de la vie en commun jamais vraiment acceptées par saint François qui renvoyait toujours à son Testament, mais soutenues par Rome qui voulait recadrer cet ordre selon les règles habituelles. André Vauchez se refuse à une lecture anachronique de ce passé, tout comme il refuse une lecture idéologique cherchant à théoriser le conflit entre charisme et institution. Ce travail d'historien montre comment l'ordre des franciscains a été soutenu et propulsé sur la planète entière par Rome, qui lui a fait perdre ses spécificités concernant la pauvreté et l'ouverture aux laïcs et, dans le même temps, l'a instrumentalisé au service de ce qu'on appelait la mission. Inutile de préciser que les vies de saint François seront écrites avec des objectifs engagés et donc dans des directions différentes ; de même que l'iconographie comme celle de Giotto par exemple. Sans compter qu'une vie de saint n'est telle que si elle est conforme à un certain nombre de règles, comme en témoigne l'exaltation des stigmates.



Giotto
Saint François d'Assise : prédication aux oiseaux

Ce livre rend hommage au travail des franciscains qui au XX^e^ siècle ont publié la première édition critique des textes de saint François, ainsi qu'à Ernest Renan qui fut, avec son disciple Paul Sabatier, un des premiers scientifiques à faire œuvre d'historien sur ce sujet.

Marie-Françoise Tinel

Notre double vocation d'enseignants chrétiens nous rend particulièrement sensibles aux façons dont les religions et les questions d'enseignement travaillent et interrogent la société. Cette rubrique se fait l'écho de telles préoccupations avec les témoignages et réflexions de quelques acteurs engagés.

Vous avez dit : pédagogie Freinet ?

À l'heure des grandes réformes dans l'Éducation Nationale où la tendance serait plutôt de revenir à un enseignement plus frontal et non de mettre l'enfant au cœur des apprentissages, qu'en est-il de la Pédagogie Freinet ?

Rappelons d'abord que cette pédagogie a été fondée par Célestin Freinet (1896-1966) après la Première Guerre mondiale au cours de laquelle il fut blessé aux poumons. Ne pouvant parler longtemps, il a rejeté la pédagogie traditionnelle et mis au point une pédagogie coopérative centrée sur l'enfant et la communication, s'appuyant sur différentes techniques permettant à l'enfant de construire ses apprentissages, de développer l'esprit critique, de réfléchir... Parmi ces techniques citons l'expression libre, le tâtonnement expérimental, le conseil de coopérative... et bien sûr, la plus connue de toutes ces techniques l'imprimerie à l'école, remplacée aujourd'hui par l'informatique.

L'engagement de Freinet dans le mouvement ouvrier a été constant et cette lucidité politique est toujours vivante. Aujourd'hui, plus d'un militant de RESF*, plus d'un enseignant "désobéisseur" est lié au Mouvement Freinet. Ces enseignants "désobéisseurs" ne sont pas d'accord sur les deux heures de classe remplacées par de l'aide individualisée puisqu'ils misent au quotidien sur le travail individualisé, le respect du rythme de l'enfant, l'entraide entre les élèves dans le cadre de la coopération qui est, rappelons-le un axe fort de la pédagogie Freinet.

"Nous ne sommes plus seuls" disait Freinet

Mais surtout Freinet ne reste pas seul. Il se lance dans une correspondance scolaire avec une école de Bretagne et organise régulièrement des Congrès où les enseignants-chercheurs — c'est ainsi qu'ils se définissent — mettent en commun leurs questionnements, produisent de nouveaux outils... Ainsi se crée le Mouvement de l'École Moderne.

Cet été, le 49e Congrès international a rassemblé à Strasbourg, à la fin du mois d'août, un demi-millier de congressistes sur le thème ***"Une école pour quelle société : Pédagogie Freinet, droits de l'enfant et méthode naturelle".*** À une époque où la logique économique de performances et de réussites individuelles efface les objectifs d'une éducation humaine et ambitieuse pour tous, la Pédagogie Freinet est une réponse politique forte. Une occasion pour de nombreux enseignants débutants, simples curieux ou chevronnés en Pédagogie Freinet, d'échanger sur leurs pratiques, d'assister à des conférences, des ateliers, de s'enrichir d'idées au "troc de trucs".

Si le Congrès est un temps très fort, rappelons qu'au niveau départemental, tout au long de l'année, des réunions, des stages ont lieu, permettant à chacun de partager son désir d'enseigner et de penser l'école autrement, de se donner de nouvelles perspectives pour avancer, même (et surtout) dans un contexte éducatif pas franchement favorable. C'est ainsi que ces enseignants-chercheurs Freinet poursuivent leur travail sur leur temps de loisirs.

Jacqueline Bizet

** RESF : Réseau d'Éducation Sans Frontière*

Pour plus d'informations, consulter :

- *Le site de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne http://www.icem-pedagogie-freinet.org/*
- *Une vidéo (mini reportage du 19/20 France3) : l'école publique Bonneveine 2 à Marseille www.dailymotion.com/video/x1i0qs_l ecole-selon-freinet_news*
- *Le témoignage d'une enseignante : Pédagogie Freinet, où j'en suis ? http://plano.free.fr/changer.html*

La joie d'apprendre, la bonne humeur de certains, la solidarité entre élèves

Relations parents – professeurs

J'ai mené ma petite enquête auprès de parents amis, souvent délégués dans leurs établissements qui se trouvent aux deux extrémités de la ville de banlieue où ils résident. Ils font tous partie d'un Réseau d'Éducation Prioritaire, primaire d'un côté[1] et primaire et collège de l'autre. Mais j'ai aussi glané quelques autres réactions, au gré de mes déplacements familiaux dans l'hexagone...

Ce qui m'a frappée c'est le sérieux avec lequel les ***parents délégués*** envisagent leur rôle et la conscience qu'ils ont que leur engagement pour l'école est fondamental. Pour M. il est essentiel de nouer des relations avec les mamans, voilées pour un grand nombre d'entre elles. Se parler à la sortie de l'école constitue pour certaines personnes un début de socialisation, un des rares moments où elles ne se trouvent pas avec des personnes de leur communauté ou religion[2]. M. se définit comme ***médiateur*** entre les parents et médiateur entre les parents et les enseignants. L'important c'est qu'on se parle et qu'on parle des problèmes. Dans l'autre école, même engagement : L. définit sa fonction ainsi : "le parent délégué n'est pas seulement là pour la fête de l'école, mais pour qu'***on s'épaule les uns les autres et pour dialoguer avec le personnel enseignant".***

Je ne sais quels sont les sentiments que les enseignants éprouvent de façon majoritaire, mais d'après ce que j'ai entendu, ***la peur*** est un sentiment fort présent ***au cœur des parents.*** Peur nourrie de l'histoire personnelle de chacun et de ses relations à l'école lorsqu'il était lui-même enfant. Peur augmentée lorsque l'enseignant s'adresse au parent dans une formule de jugement du genre "votre enfant ne reconnaît pas encore les couleurs (fin premier trimestre, maternelle petits) il va avoir des problèmes" ! Jugement qui ne peut qu'engendrer la peur puis l'agressivité en retour. Et même peur d'être jugé comme parent au vu du comportement difficile de son enfant (telle fille, telle mère !). Mais il est exact que ce sont parfois les parents qui mettent la pression sur les enseignants en raison de leurs exigences ! On attend tellement des enseignants !

Tout ce qui exprime l'accueil, la confiance dans le devenir de l'enfant, le respect dans la façon de parler aux parents de ses difficultés, le désir d'une collaboration, tout cela est décisif pour une bonne entente et la progression des enfants. Les rencontres parents-professeurs en collège sont également appréciées, même si c'est un peu la course et qu'on n'a pas le temps d'échanger beaucoup.

Mais la relation aux enseignants n'est pas uniquement relation d'individu à individu, elle est aussi ***relation à une réalité collective que la direction représente.*** Les parents sentent très vite si les professeurs travaillent en équipe, surtout au collège. Les objectifs peuvent être une meilleure cohérence des enseignements, ou le choix d'une attitude positive pour remarquer les points forts des élèves, en priorité, par exemple. Les relations des délégués et de la direction conditionnent en grande part le sentiment de bien-être dans une école surtout dans le 1er degré. Si le directeur peut demander aux parents délégués leur avis sur un projet, c'est qu'on a vraiment dépassé la peur de l'autre des deux côtés, trouvé la bonne distance pour travailler ensemble et analyser sans parti pris les raisons des conflits. Mais suite à des conflits mal gérés les parents vivent parfois des expériences de rejet, sans dialogue et même parfois avec des mesures de "rétorsion" du genre : "les parents ne seront pas présents à la fête de l'école". L'institution, à son niveau local le plus élevé, est-elle toujours à la hauteur pour dénouer les conflits ? L'expérience oblige à en douter !

Mais il est un autre type de difficulté rencontrée au collège que soulèvent P. et V. et que F. remarque aussi dans le primaire. Dans la relation aux enseignants, les parents se sentent perçus exclusivement dans leur fonction de parents. Les professeurs ne voient pas que ces parents pourraient leur apporter plus. Ils se replient très vite sur leur discipline et dès qu'on aborde la question des programmes par exemple la porte se referme ! ***Le sentiment est que les enseignants n'aiment pas se laisser interroger et déranger par les questions.***

Les parents qui travaillent dans l'entreprise ressentent plus fort que d'autres cette distance. Leur profession est dévalorisée parce que de l'ordre de l'utile, par opposition à la gratuité de la culture que défendent les enseignants. Ce fossé inquiète les parents en raison du rôle que les professeurs doivent jouer pour aider les enfants dans leur orientation. ***S'ils ne s'ouvrent pas plus au monde professionnel comment pourront-ils aider les enfants à faire un choix ?***

Marie-Françoise Tinel

1/ 50 % d'enfants turcs, 15 à 20 % d'autres cultures, les autres à prénoms français.
2/ Mais il est clair qu'il est exclu de nouer une relation avec les femmes qui se voilent complètement le visage et refusent ainsi tout contact Les "belphégores" comme les appelle M. !

Le privilège d'enseigner

"Je suis, tu es, il (ou elle) est, nous sommes..." ça rappelle des leçons de conjugaison !

Enseignante, je m'adressais à des élèves souvent en difficultés. Cette situation m'entraînait bien au-delà de mon métier. Je suis à la retraite... mais une interrogation me taraude l'esprit : *"Prof, avons-nous le monopole, le privilège de l'enseignement ?"*.

Qu'est-ce qui est à l'origine de cette question ? Tout simplement, me semble-t-il, mon vécu à l'intérieur de l'Institution École Publique et mon histoire au parcours atypique. Titulaire du Brevet Supérieur d'Enseignement Commercial je suis refusée au CREPS (pour devenir prof d'EPS). Parallèlement à des études de Droit, je passe le monitorat d'EPS au sein de la Fédération Sportive et Culturelle de France (là on m'enseigne la psychopédagogie). Surveillante d'externat en collège, j'enseigne l'EPS. Je commence finalement en tant qu'institutrice suppléante, statut qui me mène ensuite à celui de PEGC.

Au début de ma carrière je connais l'essai de mise en place des "Cercles de Qualité" au sein du collège. Nous allons en formation menée par des industriels recherchant l'amélioration de la qualité de vie dans l'Entreprise. Or combien de fois je suis émerveillée par la pédagogie et les outils mis en œuvre lors de ces séances... sans parler de la politique humaine pratiquée. J'apprenais. Ils m'enseignaient à leur tour.

Prof de Techno, j'adhère à l'initiative des stages en entreprise pour les élèves de 3e Générale, puis je propose cette ouverture aux élèves de 4e, en grandes difficultés, conscients d'un besoin d'orientation... ouverture dont une des finalités était la signature d'un contrat d'apprentissage. Dans ce contexte, j'ai toujours apprécié la rencontre avec des salariés et/ou chefs d'entreprise, tous marqués par l'école ; soit déçus soit reconnaissants de leur formation reçue. Lieu et temps de questionnement. Je savais que l'élève que je "visitais" en stage était là en situation d'apprentissage... je n'avais pas la maîtrise de ce qu'on allait lui enseigner, de ce qu'il allait en retenir... je faisais confiance.

Nous sommes confrontés à deux concepts indissociables : ***enseigner*** et apprendre. Enseigner, transmettre un savoir, une passion ; ***apprendre***, aiguiser sa curiosité, s'éveiller à de nouvelles compétences à maîtriser ensuite ; ***les deux*** dans le but d'acquérir un mode de pensée et d'action.

Je ne peux m'empêcher de penser à l'enseignement qu'on retire d'une expérience. Qui de nous n'a jamais évoqué "la bonne leçon reçue" après un événement vécu en classe qui nous a remis en cause... Mais pensons également au maître d'apprentissage avec l'apprenti, au prof de judo avec des élèves, au formateur avec des adultes...

Que possède de plus l'enseignant sinon l'obligation de résultats ? Conduire ses élèves à la réussite de l'examen, du concours. Mais... tous les autres aussi me direz-vous ! Alors une mission spécifique ?

La mission de l'école publique réside dans les fondements indispensables de la démocratie républicaine. Profs, sommes-nous capables et seuls dépositaires du respect, de l'honnêteté intellectuelle ? Nous appartenons à une institution reconnue. Notre devoir d'enseignant nous contraint aux valeurs du Service Public. Et c'est avec cette conviction que nous pouvons être fiers de la tâche qui nous est confiée. L'appartenance à cette grande institution nous donne-t-elle pour autant le monopole de l'enseignement ?

Je ne puis faire l'impasse de celui qui nous envoie en mission. *"Allez enseigner toutes les nations !"*. Quelle confiance nous est faite... Jésus-Christ enseigne aux foules les paraboles pour recevoir, avec le cœur, la Parole de Dieu et agir. Être des témoins.

Prof, notre mission ne se résume pas à "atteindre l'autre" en toute humilité. Cependant c'est sans doute l'axe à emprunter pour reconnaître que l'enfant grandit et devient homme en recevant l'amour à travers l'éducation de ses parents et en usant de tous les enseignements qu'il retire dans ses rapports aux autres. Notre mission singulière et complexe s'inscrit dans une recherche d'humanité, de cohésion sociale. Or je pense que toute personne investie de formation auprès des autres peut prétendre au même but... Enseigner implique le don de soi, un état d'esprit : croire à la place de chacun avec la liberté d'être lui-même. Être garant d'une bonne gestion de l'apprentissage, d'une mobilisation réflexive. Être garant d'un héritage culturel.

Néanmoins, je suis persuadée que l'individu sait repérer les conditions et lieux où quelqu'un lui a donné envie d'apprendre ; celui qui lui a fourni méthodes et outils ; celui qui a contribué à la construction de sa pensée et à son désir d'agir. Celui qui lui a fait confiance pour se réaliser et transmettre à son tour, même s'il n'est pas devenu prof !

Alors ? Qui a le privilège de l'enseignement ? Si on se réfère simplement au Larousse, la définition nous indique : *"enseignement : processus de communication en vue de susciter l'apprentissage"*. Je pense à une sagesse que ma grand-mère nous répétait : *"On en apprend tous les jours et on meurt apprenti(e)"*.

Chantal
Haute-Savoie

Semaines sociales de France - Lyon 2008.

Les religions, menace ou espoir pour nos sociétés ?

Comme toujours aux sessions des Semaines Sociales les organisateurs avaient fait en sorte que le thème puisse être traité de façon approfondie. Ce fut particulièrement réussi cette année. Les intervenants, sociologues, théologiens, responsables de pastorale... ont représenté les différentes religions : Christianisme (églises catholique, réformée...) Judaïsme, Islam... Intervenants, comme participants venaient de nombreux pays, notamment européens.

Le choix avait donc été fait d'une large ouverture rendue nécessaire par la question libellée au pluriel.

Les propos des conférenciers ont été à la hauteur des ambitions. Comme point de départ un constat s'imposait : *"les religions en procès"* ; il fit comprendre immédiatement que la réflexion serait sans concession. Puis un regard sur l'évolution de nos sociétés, de l'indifférence à la sollicitation, fut suivi d'une provocation : pourquoi ne pas inverser la question du thème en la posant à l'envers : *"les sociétés, menace ou espoir pour les religions ?"* Celles-ci ont-elles une place, un rôle dans une société ? et quand nous disons "religion", de quoi parlons-nous ? Quels rapports établir entre individus, communautés, sociétés ? et enfin, comment penser l'universel dans des sociétés pluralistes ?

Bien préparés par les interventions, les participants aux ateliers ont pu prolonger la réflexion et surtout l'appliquer à des cas concrets : comment gérer les religions dans l'espace public ? Quelle place pour elles dans les médias, à l'école ?... Comment jouer un rôle face aux problèmes éthiques posés par les avancées de la science ? Quel regard les religions posent-elles sur le corps (corps objet ? sujet ? corps sacré ? corps marchandise ?...).

Il est impossible dans le cadre de cet article de rendre compte de tout. Les lecteurs pourront se référer au texte intégral des interventions ! Mais il importe de souligner les conclusions tirées par le président Jérôme Vignon à la fin de ces journées, vraiment exceptionnelles par la richesse des échanges, la densité et la profondeur de la réflexion ainsi engagée.

Après les paroles rudes du premier jour, il constate que le chemin parcouru a conduit à des paroles d'espérance, notamment pour ce coin du monde où nous nous trouvons, l'Europe, et dans les conditions particulières de notre temps.

"Ce dont nous avons traité, ce n'est finalement pas de la relation entre foi et politique, pas tant non plus de la laïcité, mais de la relation entre les religions et les sociétés, du dialogue à l'intérieur des sociétés, de cet espace ouvert, de cette perspective possible non pas d'une laïcité positive... mais d'une sécularité ouverte. C'est-à-dire d'un monde où religions et sociétés peuvent, les unes les autres, s'ouvrir grâce à l'ouverture que pratiquent en elles-mêmes et entre elles les religions. Quel témoignage de vie et de dynamisme !".

Bayard, 2009, 334 p. - 21 €

Le Président souligne aussi que l'expérience religieuse conduit peu à peu à comprendre que les religions sont en recherche de la vérité. Cette recherche suppose un dialogue qui est à la fois possible et nécessaire, non seulement dans l'espace privé, mais aussi dans l'espace public. *"La citoyenneté et la démocratie ont besoin, je le dis clairement, de la vitalité des religions et de la foi chrétienne, telle qu'elle s'est exprimée ici".*

La nécessité du dialogue entre les religions avait déjà été annoncée par Tocqueville qui, au XIX^{e} siècle, prévoyait les dérives de la démocratie, hélas survenues au XX^{e} !

La démocratie est nécessaire : elle nous a rendu, à nous chrétiens, le service de nous délivrer de la tentation du pouvoir. Tout ce qui s'est dit, au cours de ces trois jours, montre la possibilité de délivrer en retour la démocratie du risque de la médiocrité, du cynisme, du "tout se vaut"...

À des sociétés qui aspirent à la liberté et à l'espoir, les religions peuvent être un aiguillon pour porter loin le regard vers le futur ; elles peuvent partager avec les sociétés cet espoir qui les anime, dès lors que les hommes et les femmes font la part de l'autre, du désir de l'autre, qui est finalement le désir du Tout Autre.

La session de 2008 se termine par l'annonce de celle qui vient de se dérouler en novembre 2009 et dans le prolongement de celle-ci en abordant le thème des :

Nouvelles solidarités.

Marie-Thérèse Drouillon

Dans de nombreux pays en Amérique latine comme en Europe, les gouvernements tentent de continuelles réformes et les résultats escomptés ne sont pas obtenus. Peut-être faut-il s'interroger sur la manière dont elles sont conçues, sur leurs objectifs et sur les modèles mis en place ?

Italie : l'école en suspens

Les frasques de Silvio Berlusconi, président du Conseil depuis 2008, ne sont pas le tout de la vie politique italienne. Encore qu'elles aient leurs répercussions sur son ensemble, y compris l'école.

En effet l'actuelle ministre de l'Instruction Publique, Mariastella Gelmini, ancienne starlette, aurait bénéficié d'une "promotion-canapé", ainsi que les trois autres femmes de ce gouvernement. On les appelle les "veline". La "velina", c'est la soubrette du théâtre comique aux mœurs facilement délurées.

L'opposition a bien fait remarquer "qu'il ne suffit pas d'accorder ses faveurs au président du conseil pour se montrer une ministre compétente". (La bienséance oblige à édulcorer la citation exacte, beaucoup plus crue). Les "veline" sont restées en place. En l'absence de Madame Veronica Berlusconi, l'une d'elles a même servi de *first lady* au G 8 de L'Aquila en juillet.

Pour comprendre les réformes entreprises par Madame Gelmini, il faut revenir quelques années en arrière. Sous les gouvernements de centre-gauche, le ministre Franco Bassanini a fait voter les quatre lois-cadres qui portent son nom. Ces lois instaurent, pour tous les établissements publics, y compris d'enseignement, une très large décentralisation allant jusqu'à une véritable autonomie.

Appliquées à l'école primaire, elles offrent à celle-ci le choix entre deux possibilités. La première est celle d'une semaine scolaire à 24 heures de cours, réparties sur cinq matinées de 8 h. 30 à 13 h. 30, avec un maître unique pour chaque classe[1]. L'après-midi est libre pour des activités choisies par la famille.

La seconde formule est celle d'une semaine scolaire de 35 heures, dont 5 heures pour le restaurant scolaire. L'encadrement est assuré par trois maîtres pour deux classes, et des équipes spécialisées pour les activités sportives et culturelles de l'après-midi.

Le choix est déterminé par un CA présidé par le chef d'établissement et comprenant des élus locaux, des parents d'élèves et des enseignants. Or la plupart des établissements ont opté pour la seconde formule, surtout dans les quartiers et les bourgs populaires. Les milieux aisés ont parfois préféré la formule courte, assurant par eux-mêmes les activités de l'après-midi.

Lorsque Madame Gelmini prit les commandes de l'Instruction Publique, l'une de ses premières décisions fut de rétablir l'obligation du port de tablier d'écolier. Sans grande difficulté : bon nombre d'écoles l'avaient conservé. Mais c'était un signe avant-coureur de la tempête.

1/ La pause de 12 minutes en milieu de matinée explique que 5 fois 5 = 24 !

En effet, la situation économique et financière de l'Italie n'est guère reluisante : dette publique croissante, déficit de l'État narguant les critères de Maestricht, baisse accélérée du PIB… Il faut faire des économies et chaque ministre a reçu des instructions en ce sens.

La ministre Gelmini a choisi, pour commencer, une solution drastique. En dépit des lois Bassanini, elle a décrété d'autorité qu'à la rentrée scolaire 2009, toutes les écoles primaires seraient alignées sur la formule n°1 = 24 heures de cours par semaine avec un maître unique. Du coup, quatre-vingt cinq mille – 85 000 ! – postes étaient supprimés d'un trait de plume et, par la même occasion, des centaines de millions d'euros économisés.

Malgré le silence assourdissant des médias audio-visuels, presque tous aux mains de la Fininvest, c'est-à-dire de la famille Berlusconi, la réaction fut vive. Protestations indignées, manifestations monstres, grèves très suivies par les enseignants se succédèrent au printemps. La ministre a provisoirement reculé et accordé un moratoire d'un an. Ses décisions ne prendront effet qu'à la rentrée scolaire 2010.

D'ici là, le Cavaliere aura-t-il été en mesure de résister à la tempête médiatique, plus internationale que nationale, qui mine sa crédibilité ? C'est qu'il se rebiffe, le bougre ! Il attaque en justice ceux qui font de lui un "birichino" (= un polisson). Pourvu que ces lignes ne coûtent pas des millions à la revue qui les publie !

Louis Touvier
Haute-Savoie

Strasbourg 2009

Nous vous livrons ci-dessous des impressions de néophytes. Notre première participation aux journées d'été de cette Fédération Européenne d'Enseignants Chrétiens (FEEC) ne signifie pas méconnaissance de son histoire et de son mode de fonctionnement, mais les informations indirectes, ou formalisées dans des comptes rendus, ne valent pas l'immersion que nous venons de vivre.

Ce qui structure une telle rencontre c'est le choix du pays organisateur, le thème proposé par ce dernier et les compétences sollicitées. Pour cette année 2009, en France, le thème choisi était *"L'éducation à la citoyenneté"*. Nous avons bénéficié des apports de Paul Valader, sj : *"Éduquer à la citoyenneté dans nos différents pays européens"*, de Jean-François Boulanger, historien : *"Du sujet au citoyen"* et de Pierre-André Dupuy, philosophe : *"Former à la citoyenneté"*. Vous pouvez trouver sur le site web du FEEC-SIESC (http://siesc.eu/fr/) les textes de ces interventions, ainsi que la synthèse des ateliers qui ont systématiquement suivi chacune d'elles.

Il est donc facile à chacun de prendre connaissance des conférences de ces trois intervenants, particulièrement bien choisis pour structurer et alimenter notre réflexion. Contentons-nous de faire quelques commentaires personnels à leur sujet.

Paul Valadier a insisté sur les tensions que rencontre tout homme sur le chemin d'approfondissement de la citoyenneté, et le croyant encore plus, dont "*la citoyenneté est dans les cieux*". La réponse nous est donnée, l'intervenant nous le rappelle à la suite de saint Paul ou Péguy : *"l'attachement à la Cité de Dieu nous lie encore plus à la cité des hommes, sans laquelle ne peut se*

construire et être annoncé le Royaume". Voilà la gageure essentielle du chrétien, cette capacité *"de voir au-delà sans rien renier des valeurs de sa nation et de sa culture"*, gageure qui aurait mérité, de la part de Paul Valadier, l'essentiel de son développement, de son argumentation et de ses illustrations. Car aura-t-on jamais tiré toutes les conséquences de cette double citoyenneté du chrétien ?

Jean-François Boulanger aurait gagné à plus de brièveté sur le cas français pour se centrer sur les différences de cheminement avec les autres pays, et sur les périodes favorables à un esprit européen ; pour aboutir à une mise en perspective de la lente émergence d'une citoyenneté européenne. Il a eu quand même la qualité oratoire propre à nous rendre attrayant cet exposé historique !

Pierre-André Dupuis a su tirer avantage de son passage en dernier, et d'une connaissance solidement étayée par la fréquentation du terrain et par les références théoriques. Antoine lui sait gré d'avoir évoqué les textes officiels qui nous obligent, mais encore plus d'avoir fait allusion à quelques dévoiements de ce champ scolaire (utiliser l'école pour un simple "réglage social" par exemple). Il y a de quoi faire avec son apport.

Au delà de ce regard tout personnel se pose la question de l'appropriation par la FEEC-SIESC et ses adhérents de ces trois interventions.

- européens historiquement et géographiquement (nationalement) situés,
- catholiques dans des contextes différents et dans l'Église universelle,
- enseignants à tous les niveaux en charge d'un public d'élèves essentiellement semblables dans leur diversité.

Comment se conjuguent ces trois caractéristiques pour rendre chacun capable de s'éduquer (heureuse expression réflexive de Valadier, "s'éduquer à la citoyenneté"), et d'éduquer les élèves à la citoyenneté ?

Les ateliers ont joué leur rôle dans cette appropriation par le groupe, mais leur durée limitée et leur objectif principal (dégager deux questions à poser à l'intervenant) n'étaient pas suffisamment propices à cela.

Un quatrième atelier pour un regard d'ensemble aurait eu son intérêt.

Marie-Thérèse Drouillon a fait une synthèse brillante et honnête de ces ateliers.

Le FEEC-SIESC ne cherche pas à valider une parole ou une synthèse, mais souhaite que les résultats de la rencontre de Strasbourg, mis en ligne, soient utilisés par les uns et les autres et provoquent des retours dont il sera fait état lors de la rencontre d'été 2010 à Oradea (Roumanie).

Strasbourg, la proximité du parlement européen, de la cours européenne des Droits de l'Homme… n'ont pas suffisamment à nos yeux influencé notre réflexion ? Seule Catherine Trautmann, dans son exposé passionné dans l'enceinte du Parlement Européen, nous a ramené aux problèmes de cette fragile construction. Problème de l'élargissement et de la solidarité avec les entrants, problème de la forte présence d'anti-européens au parlement depuis les dernières élections…

Nous étions au cœur du fonctionnement institutionnel de l'Europe. À part la visite au parlement cela ne s'est pas trop ressenti dans nos débats.

Avec ses 130 participants venus de 16 pays, actifs, impliqués, parfois désordonnés, cette rencontre fut une réussite grâce à la compétence et au dévouement des organisateurs.

Vue de France, cette réussite tient d'abord à l'implication complémentaire et efficace des CdEP dans leurs deux composantes. Ex PU et ex EE ont apporté leur pierre à cet édifice, dans la préparation comme dans la participation. Les derniers venus à la FEEC, dont nous sommes, se sont sentis en harmonie avec leurs amis européens.

Cela s'est remarqué, a été commenté, et ne pourra qu'être favorable à notre association.

Maïté et Antoine Martin

Retenons trois caractéristiques des participants à cette rencontre de la FEEC-SIESC :

Difficile éducation publique au Pérou

En tant qu'ancienne coopérante au ministère péruvien de l'éducation, à la "grande époque" de la réforme éducative (1974-1977), j'étais très curieuse de prendre le pouls de l'éducation, au cours d'un bref séjour dans la capitale péruvienne en février 2009.

Dans les années 1970, l'éducation péruvienne avait bénéficié de l'apport d'un philosophe hors pair, Augusto Salazar Bondy, qui avait proposé des réformes qui s'appliqueraient jusque dans les coins les plus reculés du pays (Andes, Amazonie). À la fin de mon séjour comme coopérante, ses idées n'étaient plus en cours : le choc pétrolier était passé par là et il fallait obéir aux injonctions des pays dominants, donc adopter une position plus favorable à l'entreprise privée, y compris dans le domaine éducatif.

Plus de 30 années se sont écoulées depuis mon travail de coopération : le Pérou d'aujourd'hui ne ressemble pas à celui du général Velasco Alvarado, ou du moins sa capitale et toute la côte ne vivent plus de la même manière. La classe moyenne est beaucoup plus développée, les voitures sont en bon état, le commerce est florissant (tant que les cartes de crédit sont honorées par les banques), les immeubles poussent comme des champignons…

Les écoles privées pullulent, surtout celles qui prétendent fournir une formation professionnelle à l'issue de l'enseignement de base. La créativité péruvienne se manifeste dans ce domaine comme dans beaucoup d'autres. On devient médecin sans difficulté dans n'importe quel endroit du pays. Il y a eu jusqu'à près de 600 Écoles Normales pour préparer les jeunes au métier de l'enseignement pour une formation, le plus souvent médiocre, voire désastreuse (le nombre d'Écoles Normales a baissé récemment).

Face à ce déferlement, l'école publique ahane. Certes les effectifs des classes dépassent rarement la quarantaine, l'analphabétisme a diminué. Mais on continue à faire classe par "tour", soit le matin, soit l'après-midi, le soir étant réservé aux formations d'adultes ; le salaire d'un enseignant ne permet pas de vivre. Ceux qui le peuvent exercent dans l'enseignement public et dans une école privée : pour quelques-uns hyper-sélectionnés par des établissements privés soi-disant chics, la majorité vivote et supporte des conditions de travail souvent plus dures que celles de l'enseignement public (horaires étendus, obligation d'uniformes coûteux, surveillance étroite voire suspicieuse de la qualité des cours) pour des salaires voisins de ceux du public (entre 120 et 180 dollars pour la plupart).

Un état des lieux a été fait par une commission nationale[1] pour l'éducation et des projets pour l'éducation ont été remis au président de la République. Le document, disponible sur internet[2], *Proyecto Educativo Nacional*, est une merveille du genre : on y trouve à la fois une mine de renseignements et des propositions d'amélioration pour 2021. Sauf que le président de la République et le ministre de l'éducation ont d'autres soucis plus urgents.

Alors voici quelques anecdotes récentes pour illustrer le fonctionnement actuel de l'éducation péruvienne.

Les programmes d'enseignement ont été modifiés récemment pour mieux assurer la continuité des enseignements d'un cycle à un autre. Sauf que, mal relus, les projets publiés tout d'abord en décembre 2008 ont dû être retouchés en urgence en janvier 2009 pour une application dans les classes en mars 2009[3]. Les marchés avec les éditeurs de manuels avaient déjà été pas-

1/ En raison de la décentralisation en cours, les gouvernements régionaux ont défini leur projet éducatif régional et des programmes régionaux diversifiés sont en cours d'élaboration

2/ www.cne.gob.pe/PEN-Oficial.pdf

3/ NDLR : L'année scolaire commence le 1er mars, les grandes vacances se déroulant en janvier et février (hémisphère sud !)

sés : tant pis pour les incohérences, chacun se débrouillera. Ce programme est très chargé, pour un horaire finalement assez restreint avec le système d'enseignement par demi-journée. Les écoles privées pourront utiliser un horaire plus étendu que celui des écoles publiques, voire adapter les programmes officiels. De toutes façons, dans l'enseignement public, les nominations d'enseignants sont arrivées en retard et beaucoup de classes n'avaient pas de professeurs en début d'année scolaire 2009.

Les locaux du ministère de l'éducation ont été vendus au dernier trimestre 2008, puis revendus rapidement pour un prix double, ce qui laisse suspecter quelques "arrangements" financiers. Les personnels affectés au ministère ont été répartis dans sept lieux différents, dont des sous-sols d'établissements publics, et ce, à quelques mois de la rentrée. Entassés dans des petits réduits, ils font ce qu'ils peuvent pour mettre de la cohérence dans le fonctionnement du ministère. Se sont-ils rebellés ? Impossible : depuis la diminution du nombre de fonctionnaires, les personnels sont recrutés en majorité par contrats à durée déterminée, renouvelables si les chefs le veulent bien. et ce, jusqu'au niveau des directeurs.

Les résultats péruviens à l'enquête UNESCO faite par le laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation[4] ne sont pas bons : le discours le plus fréquemment entendu est d'en attribuer la cause aux enseignants eux-mêmes. Les enseignants se sentent méprisés, comme les fonctionnaires du ministère l'ont ressenti quand il a fallu faire les cartons en urgence. On cherche à supprimer les Écoles Normales, pour les remplacer par des formations en université, mais la majorité des enseignants d'université vivent sur leurs souvenirs d'école primaire pour former les futurs enseignants.

Et les syndicats enseignants ? Il en existe un seul, ce qui est probablement source d'inertie. Dans le climat actuel, chaque enseignant essaie de survivre en mettant en jeu ses réseaux : l'esprit collectif habituel aux communautés andines n'est plus répandu en ville. Il reste quelques îlots d'engagement pédagogique au sein de l'école publique, en particulier "les Équipes Enseignantes" (*Equipos Docentes*) : leur travail de conscientisation est important, et elles maintiennent un esprit novateur où l'on ose partager les connaissances. Le conseil national d'éducation (*consejo nacional de educacion*) continue à publier des notes critiques. Un forum éducatif (*foro educativo*) maintient en alerte tout un réseau de penseurs de l'éducation. On peut les considérer comme des pierres d'attente pour un moment plus favorable, qui n'aura probablement pas lieu sous le règne d'Alan Garcia.

Jeanne Bolon
Février 2009

4/ Laboratoire Latino-americain d'Évaluation de la Qualité de l'Éducation LLECE / UNESCO Santiago du Chili

Le Pérou en quelques chiffres

Superficie : 1 285 000 km^2, soit environ 2 fois ½ la France.

Population : environ 29 millions (2008), dont 1/3 dans la région de Lima (capitale).

Population de moins de 15 ans : 30 % (2008)

Accès à l'école primaire : 95 % des enfants d'âge scolaire normal, avec des grandes variations selon les régions, les zones rurales et de langues natives autres que l'espagnol étant défavorisées.

Accès à l'enseignement secondaire : environ les 2/3 des enfants d'âge scolaire normal, 1/4 de la population des 5-17 ans travaille, ce qui affecte leurs résultats scolaires voire provoque leur abandon.

1/4 des établissements scolaires bénéficie d'un accès à l'eau potable, plus d'1/3 des constructions se trouve dans un état médiocre.

Sources : *Proyecto educativo nacional* (Pérou), site web de l'université de Sherbrooke (Québec).

Des premiers temps du christianisme à nos jours, ou de la dévotion grandissante à Jésus aux problèmes actuels. L'itinéraire d'un théologien calviniste, tel que Éric Fuchs, va nous nourrir et nous grandir. Dans un tout autre domaine, Fabrice Hadjadj prend parti pour une mystique de la chair, justifiée par la foi judéo-chrétienne en la création divine.

J'aimerais dire : revoilà Luc Ferry, qui nous propose entre autres un intéressant dialogue avec Mgr Barbarin.

Bravo à Jeanne-Marie Baude d'avoir choisi de nous parler d'un roman qui va être le Prix Goncourt 2009 !

Le cinéma peut nous inviter à la spiritualité. Et Claude Ollivier, en musique, nous fait découvrir un étonnant Cycle biblique pour orgue.

Enfin beau thème pour les livres d'enfants que l'absence et la mort.

Photos prises par F. Filippi

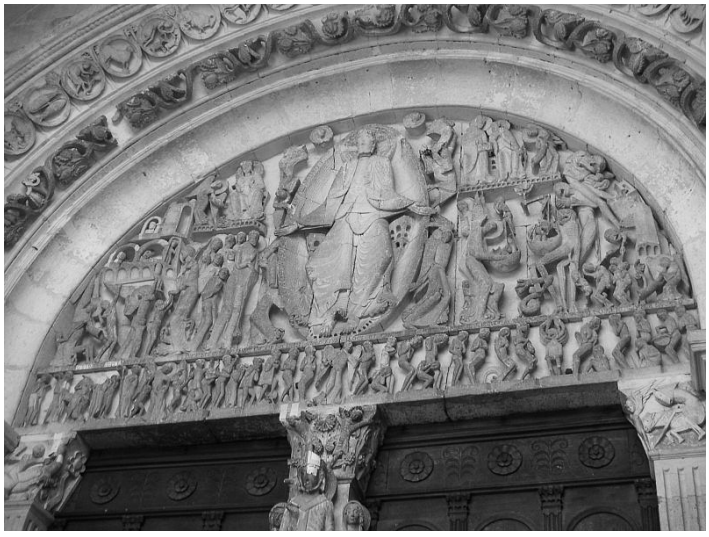
LARRY W. HURTADO

Le Seigneur Jésus Christ. La dévotion envers Jésus aux premiers temps du christianisme.

Cerf, coll. Lectio divina, 2009, 782 p., 69 €

Comment rendre compte, en quelques lignes, d'un volume de près de 800 pages dont une centaine de pages d'index et de bibliographie[1] ?

Avec une érudition impressionnante, L. W. Hurtado, de l'université d'Édimbourg, parcourt la littérature chrétienne des deux premiers siècles pour répondre à une question : depuis quand Jésus de Nazareth a-t-il été considéré, non seulement comme un prophète, mais comme l'égal du Dieu unique de la Bible, objet comme lui d'une véritable adoration ? L'auteur parle ici d'un culte "binitaire", l'Esprit n'étant d'après lui que plus tardivement associé au Père et au Fils dans un culte trinitaire.



Cathédrale d'Autun

Et la réponse à la question est formelle : les affirmations théoriques, théologiques et les pratiques cultuelles, liturgiques, associant Jésus au Père, remontent aux toutes premières communautés chrétiennes. On les trouve déjà chez Paul, le plus ancien auteur chrétien, et même on peut remonter plus haut. Paul en effet laisse percevoir ce qu'il a reçu de ses contacts avec ceux qui l'ont précédé, et là affirmations et pratiques "binitaires" sont déjà présentes. L'auteur s'appuie en particulier sur 1 Co 15, 3-5, Rm 1, 3-4, 1 Th 1, 10. Et les Actes des Apôtres laissent également apparaître, au-delà de l'intervention de l'auteur, des éléments primitifs.

Or cette manière de considérer Jésus est tout à fait surprenante. D'une part, c'est une conception révolutionnaire du monothéisme juif auquel les chrétiens se rattachent fermement. Et d'autre part, il s'agit de toute autre chose que le polythéisme ambiant du monde gréco-romain.

Telle est donc la thèse de l'ouvrage. L'auteur en souligne la permanence au long des deux premiers siècles, et c'est au nom de cette conception de Jésus que seront rejetés comme hérétiques les écrits apocryphes, gnostiques et autres.

Peu de lecteurs de ce bref compte rendu auront sans doute le courage de lire les centaines de pages de L. W. Hurtado, mais sa thèse de fond, qui me semble solidement établie, mérite toute notre attention : Jésus vrai homme et Seigneur inséparable du Père, telle est l'affirmation qui a depuis les origines animé les communautés chrétiennes. Il y a là une sorte de prodige par rapport à un entourage qui n'y préparait pas.

Claude Wiéner

1/ Malgré le caractère massif de cet ensemble de références, on note l'absence quasi-totale de l'exégèse française récente.

Problèmes actuels

Jean Rigal

L'Église à l'épreuve de ce temps.

Cerf, 2007, 148 p., 15 €

Adolescente j'avais fait part de mes doutes sur la foi de mon enfance à une amie qui m'avait aussitôt écrit. Sa lettre commençait ainsi : "J'espère que le Saint-Esprit va nous aider, moi à bien écrire, vous à bien lire cette lettre. Double exigence fondamentale ! Dans le cas précis qui nous occupe, l'Esprit Saint, sans nul doute a aidé Jean Rigal à *bien écrire* ce livre. À nous, maintenant de le *bien lire*".

L'auteur fait le tour avec rigueur et humilité des problèmes posés à l'Église de notre temps. Il souligne la nécessité d'une profonde adaptation au monde moderne, tant dans l'organisation que dans la prise en compte des mœurs actuelles. Comment passer des paroisses traditionnelles aux communautés missionnaires ? comment faire face à la pénurie de prêtres ? et au rôle nouveau des laïcs ? comment répondre au faisceau de questions que pose la "nouvelle évangélisation"... ?

Ce livre est donc fort important. Mais c'est un ouvrage qui ne saurait être lu en diagonale ; il exige de la part du lecteur beaucoup de discernement et une attention en éveil jusqu'au chapitre final.

L'auteur, à juste titre, insiste sur le fait que la tradition est vivante et dynamique ; qu'elle n'est pas reproduction intégrale du passé ; qu'elle a pour rôle d'adapter l'Évangile au siècle présent. *"Le contraire de la foi chrétienne, dit* Jean Rigal, *ce n'est pas le péché dont Jésus vient nous libérer, mais l'immobilisme"* (p. 144).

Certes, mais ce serait faire un contre-sens, je crois, sur le message de ce livre que de penser qu'il suffirait d'adopter toutes les modes actuelles pour résoudre les difficultés. Or ce risque existe. Au lecteur de l'éviter en réfléchissant à la direction que le changement doit prendre pour ne pas laisser l'essentiel disparaître avec le relatif. La démarche de Jean Rigal lue jusqu'au bout, et avec l'aide de l'Esprit Saint, devrait l'aider puissamment. En exemple on peut se référer aux réflexions concernant l'ordination des femmes....

Marie-Thérèse Drouillon

Marie-Abdon Santaner

Le ver était dans le fruit. Un christianisme en dégénérescence.

Cerf, 2008, 186 p., 17€

Le petit livre du père Santaner est un ouvrage important que les lecteurs de *Lignes de crêtes* apprécieront. *"Vieux capucin de 87 ans"*, le père Santaner réfléchit aux raisons qui ont transformé la foi en une doctrine et donc au vieillissement de cette doctrine. Réflexion somme toute classique qui se nourrit de la tension qui existe entre l'inspiration de la foi et la construction d'une institution. Trois parties composent cet essai : "La foi chrétienne", *"Une foi chrétienne aux prises avec les requêtes de l'intelligence"* et *"Choisir la vie"*. L'originalité du propos tient à ce que le point de départ – l'interrogation sur le cœur de la foi chrétienne, "croire de la foi dont Jésus-Christ a cru" – permet un retour radical sur l'événement de la foi chrétienne, le Christ, pour essayer de ne plus jamais le perdre de vue. La troisième partie montre ce que cela veut dire concrètement dans notre situation actuelle où le père Santaner place ses espérances dans un peuple de Dieu qui retrouverait "la foi dont Jésus-Christ a cru" et non pas une foi assise sur toutes les excroissances idéologiques que vingt siècles d'histoire ne pouvaient pas ne pas produire.

L'invitation à lire ce livre se fonde donc sur cette belle réflexion qu'offre un homme consacré à Jésus et à son Église au terme de sa vie et qui renouvelle en nous le souffle de l'Esprit.

Benoît Pellistrandi

Profession de foi

Eric Fuchs

Et c'est ainsi qu'une voie infinie... Un itinéraire personnel.

Labor et Fides, 2009, 158 p., 15 €

Théologien protestant calviniste reconnu, spécialiste de l'œuvre de Jean Calvin, Éric Fuchs est une voix importante du protestantisme en particulier et du christianisme en général. Ce petit ouvrage par ses dimensions est un très grand livre dans lequel le chrétien Éric Fuchs explicite devant nous une très belle, très argumentée et en même temps très simple profession de foi. C'est une invitation à entrer dans le mouvement même de la foi qui l'anime que nous soumet l'auteur, expliquant la place du doute, la signification du Credo, la place du Notre-Père dans la prière et n'éludant aucune des questions fortes qui peuvent faire trembler nos certitudes : la mort, la souffrance, la Résurrection.

Il est impossible de résumer ce livre où la voix personnelle de l'auteur n'est jamais l'affirmation d'un ego mais bien plutôt l'écho de ce qui a été vécu dans une longue et féconde vie. Il s'agit plutôt de vous inviter à entrer dans un livre qui vous nourrit et vous grandit.

B. P.

Prix Goncourt 2009

Marie NDiaye

Trois femmes puissantes.

Gallimard, 2009, 317 p., 19 €

Marie NDiaye, née en 1967 d'une mère française et d'un père sénégalais qui ont divorcé peu après sa naissance, a rassemblé dans *Trois femmes puissantes* trois histoires distinctes, celle de Norah, avocate en France, qui se rend en Afrique à la demande de son père, celle de Fanta, professeur qui a suivi en France son mari Rudy, celle de Khady, qui, se retrouvant veuve et sans enfant, est obligée d'émigrer et subit le sort terrible de bien des clandestins. L'unité de l'œuvre repose sur la capacité de ces trois femmes, partagées entre France et Afrique, à résister aux pires humiliations, rapports filiaux désastreux, souffrance de l'abandon, misère avilissante des corps soulignée non sans cruauté.

L'auteur possède l'art de créer l'étrangeté sans aller vers l'irréel, grâce à une langue complexe et imagée mais toujours claire. On est parfois à la limite entre la réalité quotidienne la plus crue et le cauchemar : les trois histoires sont unies par une sorte de thème musical, la présence inquiétante d'oiseaux qui incarnent les turpitudes ou les remords des personnages. Si la deuxième histoire, (peut-être parce que le point de vue adopté est celui du mari, Rudy, écrasé par sa propre lâcheté et ses échecs) crée parfois chez le lecteur une gêne et un malaise, dans la troisième, la plus tragique, le personnage de Khady irradie une sorte de lumière qui vient du sentiment qu'elle garde, quoi qu'il arrive, de sa dignité d'être humain.

On est captivé, si l'on passe outre à certaines lenteurs, par la puissance de l'évocation d'un univers profondément original.

Jeanne-Marie Baude

Le corps cet inconnu

Fabrice Hadjadj

La profondeur des sexes. Pour une mystique de la chair.

Seuil, 2008, 320 p., 20 €

Traitant dans son plus récent ouvrage de ce sujet énigmatique qu'est *La profondeur des sexes*, Fabrice Hadjadj, converti au christianisme, marié et père de famille, professeur de philosophie, prend hardiment parti, et sur un ton très libre, «pour une mystique de la chair», justifiée par la foi judéo-chrétienne en la création divine de l'être humain dont la différenciation des sexes, mâle et femelle, implique leur ordination réciproque, mais aussi par la foi proprement chrétienne en l'incarnation de Dieu en Jésus-Christ qui donne une valeur inestimable au corps humain tout ensemble charnel et divinisable.

L'auteur indique lui-même l'idée directrice de sa réflexion par une formule selon laquelle *"la matière de l'homme est pétrie d'esprit, et son sexe, loin d'être un reliquat bestial, est une sorte de reliquaire exorbitant"*. Il rejette l'oppression du moralisme contraignant comme celle des débordements immoralistes ; il intègre à sa perspective les figures du moine et de la prostituée à des niveaux certes fort différents ; et, confirmant sa pensée par des références, entre autres, à Platon, Aristote, saint Thomas, Baudelaire, Claudel, Georges Bataille, que diversement il relie à l'enseignement biblique, il rajeunit une morale, c'est-à-dire une manière de vivre où la nature humaine est blessée par le péché d'orgueil occasionnant par répercussion les vertiges et désordres de la chair et, bien que non dénaturée, a besoin d'être surnaturalisée par la grâce divine : il voit ainsi dans la dualité des sexes une altérité qui dépossède chacun de soi-même et fait découvrir, par son incomplétude, la transcendance du Tout Autre.

Après avoir constaté dans l'obsession moderne de la sexualité, résurgence sécularisée du gnosticisme, une véritable disparition du sexe, il considère la profondeur de la réalité sexuelle et ses expressions successives : le corps humain dont l'aspect physique et sexué laisse entrevoir dans sa nudité le clair-obscur d'une troublante spiritualité ; le couple où le risque de l'adultère sous-tend l'aventure du mariage et de la fidélité ; l'enfant accueilli dans le sein de la femme et destiné à déranger les projets des parents ; la cité dont le fondement charnel se perd dans une société mercantile ou totalitaire s'efforçant d'ignorer la naissance et la filiation de ses membres. Enfin, la gloire du corps se révèle pleinement dans le corps qui est appelé à ressusciter à la suite du Christ et dont la sexuation surpasse la génitalité par l'intimité de la participation à la vie divine et l'ouverture à la communion céleste des saints.

Si le sexe peut éventuellement apparaître comme une caricature de l'amour, c'est qu'il est d'abord et essentiellement, dans sa profondeur mystérieuse, le signe de l'amour de Dieu.

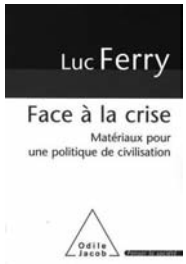
Jacques Dagory

À propos de Luc Ferry

Luc Ferry
Familles, je vous aime.
Politique et vie privée à l'âge de la mondialisation.
Pocket, 2008, 177 p., 5,80 €

Luc Ferry
Face à la crise.
Matériaux pour une politique de civilisation.
Odile Jacob, coll. Penser la société, 2009, 123 p., 9,90 €

Philippe Barbarin et Luc Ferry
Quel devenir pour le christianisme ?
Salvator, 2009, 128 p., 12 €



L'auteur, philosophe et ministre de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche entre 2002 et 2004, donne dans ces trois ouvrages une analyse de la société telle qu'il la voit se transformer sous nos yeux. Il ne se contente pas d'un constat, il fait aussi des propositions pour l'avenir. Les principaux éléments du constat ne surprennent pas : déconstruction des valeurs traditionnelles ; contradictions intellectuelles et morales ; sacralisation de l'humain, notamment au sein de la famille moderne, et désacralisation des grandes figures du sacré dans le passé : Dieu, la Nation, la Révolution.

Tout cela est brillamment exposé… et mérite d'être lu. Mais non sans discernement. En effet les mots sont souvent employés de façon peu claire. La famille aimée de l'auteur, est souvent un simple foyer fiscal. L'amour est confondu avec la passion, celle-ci apparemment considérée comme le seul moteur de la vie. La tentation ? il y en a tellement qu'il y a *"de moins en moins de raisons de ne pas y céder…"* Il n'est pas sûr que Luc Ferry pense cela, car il dira dans le dialogue avec Mgr Barbarin qu'il faut apprendre le manque aux enfants. La crise est survenue entre temps ! Mais on peut s'y tromper ! Et on voudrait bien savoir ce qui se cache sous l'expression "transcendance horizontale" ?

Il faut donc lire avec vigilance. Mais lire quand même. En effet toutes ces incertitudes n'empêchent pas l'auteur de faire des propositions intéressantes, tel le service civique qui serait un engagement en faveur d'une mission d'intérêt général, ou encore la nécessité de privilégier l'axe Europe car *"l'État-Nation n'est plus en mesure de maîtriser les problèmes qui se posent actuellement"*.

Notons aussi le plaidoyer pour accorder dans l'enseignement, une place suffisante à l'étude des grandes œuvres… et bien d'autres propositions encore.

Tout cela est passionnant. Mais certains points ne laissent pas d'être inquiétants. Par exemple la conception qui est celle de l'auteur de ce que doit être la démocratie. Que la sphère politique doive se mettre au service de l'épanouissement des vies privées… me semble poser problème. Que *"le collectif ne soit plus considéré comme le contraire du privé, mais plutôt comme sa prise en charge publique"*, n'est-ce pas là une porte ouverte à une dérive totalitaire ?

Pourtant Luc Ferry semble y tenir beaucoup. Cette idée exprimée dans *Familles…* est reprise dans *Face à la crise* : *"les vies privées… du reste sont, par-delà les apparences, elles-mêmes éminemment collectives… dans la mesure où elles se ressemblent et posent les mêmes problèmes qui, du coup, ne sont pas aussi privées qu'on pourrait le croire…"*

Et comment ne pas réagir à la description du Nouvel Humanisme qu'il propose : *"il n'est plus, comme au temps des Lumières de Voltaire et de Kant, centré sur la raison et sur les droits, mais bien davantage fondé sur le sentiment et le rapport à l'autre"*.

Bien sûr Luc Ferry, en philosophe qu'il est, n'ignore pas que les sentiments ne se situent pas toujours du côté de l'humanisme ; *j'aime* peut se muer en *je déteste*, *je hais, je jalouse*… Les rapports humains, par ailleurs, concernent aussi le pouvoir et si ce dernier n'est pas régulé par la raison et le droit, ce qui s'impose c'est le droit (!) du plus fort. Tout le monde sait cela. Pourquoi l'auteur le passe-t-il sous silence ?

En conclusion les livres de Luc Ferry sont à lire parce qu'ils ouvrent des chemins de réflexion qu'il est, à mon sens, urgent de parcourir pour ne pas céder à des modes qui pourraient bien se révéler moins "humanistes" qu'on ne le voudrait.

Ajoutons que l'auteur, se présentant comme non croyant, n'hésite pas à dire, à la fin du dialogue avec Mgr Barbarin, que l'Espérance, ce serait que *"le cardinal ait raison"*… On peut le suivre sur ce point !

Marie-Thérèse Drouillon

Cinéma

Michèle Debidour
Le cinéma, invitation à la spiritualité.
Éd. de l'Atelier, 2007, 158 p., 17,9 €

Sur un sujet attrayant, Michèle Debidour propose un parcours sans grande surprise. Ponctué d'analyses plus ou moins approfondies, le livre décline en dix chapitres thématiques (tels que "Le film, lieu privilégié du symbolique", "Cinéma et cheminement spirituel", "Figures de croyants au cinéma",...), un plaidoyer pour la valeur spirituelle du 7e art. Les œuvres citées sont des classiques : les péplums bibliques sont heureusement vite écartés mais les figures attendues de Robert Bresson ou Andrei Tarkovsky occupent une place de choix (un chapitre entier est même consacré à ce dernier). Attendus aussi, *Le décalogue* de Kieslowski, *L'évangile selon saint Matthieu* de Pasolini ou les films des frères Dardenne. Mais quasiment aucun film réalisé hors Occident (mis à part *Dolls* de Kitano, auquel sont consacrées quelques belles lignes) et aucun film "de genre" ne sont convoqués. L'orientation est clairement catholique, souvent un peu moralisante et bien pensante. La capacité à "incarner", ou même à "penser" du cinéma a inspiré ailleurs, par exemple dans *Cinéphilo* d'Olivier Pourriol, dont nous reparlerons, des pages plus stimulantes. Ce livre, qui comporte des analyses judicieuses et bien argumentées, peut certainement aider des cinéphiles débutants ou des responsables d'aumônerie à utiliser le cinéma à des fins pédagogiques. Mais il manque singulièrement de flamme et d'inspiration.

Isabelle Tellier

Musique

Petr Eben
Cycle biblique pour orgue : Job.
Olivier d'Ormesson aux orgues de l'église Saint-Antoine-des-Quinze-Vingts à Paris. Hervé Lamy, chant grégorien.
Psalmus PSAL006

C'est une méditation magistrale à l'orgue sur la figure biblique du Prophète Job, conçue par l'un des principaux compositeurs tchèques du XXe siècle, Petr Eben (1929-2007), qui s'inscrit dans la pure tradition d'un Dvorak ou d'un Smetana. Un véritable cycle biblique, qui comporte une alternance entre les pièces d'orgue et le texte sacré qui est ici magnifié par le recours au chant des plus belles pièces grégoriennes de l'office et de la messe de Job : l'introït *"In voluntate tua"*, le graduel *"Domine refugium"*, l'offertoire *"Vir erat"*, répons et lectio. L'orgue et le chant grégorien s'articulent et se complètent parfaitement pour laisser la Parole s'inscrire au fond des cœurs. C'est donc une intense méditation en huit tableaux évoquant, derrière les textes bibliques, l'itinéraire spirituel du prophète : sa destinée (Job 1,1), sa foi (Job 1,21), l'acceptation de la souffrance (Job 2,10), l'aspiration à la mort (Job 3,20), son désespoir et sa résignation (Job 7,21) sa méditation sur le mystère de la Création (Job 38,2), sa pénitence et son entendement (Job 42,10) et la confiance éternelle retrouvée et la récompense de Dieu (Job 42,16).

Olivier d'Ormesson est aux claviers de l'orgue Cavaillé-Coll de l'église Saint-Antoine-des-Quinze-Vingts à Paris ; il maîtrise parfaitement les mille sonorités de l'instrument et, par une registration très variée, fait revivre la figure du prophète en pénétrant le fond même des textes bibliques par le seul pouvoir de la musique tout au service du texte sacré. La musique s'enroule ainsi sur les versets du livre de Job en en faisant une sorte d'inventaire pour en tirer sa substance la plus profonde. C'est la belle voix d'Hervé Lamy, expert entre tous de la grande tradition du chant grégorien, qui déroule les mélopées du chant avec une ferveur et une simplicité rayonnantes et surtout une sorte d'humilité qui invite à la prière. L'un et l'autre permettent ainsi de communier à l'univers spirituel, aussi réservé qu'émouvant, de l'œuvre étonnamment actuelle de Petr Eben. Une exceptionnelle réalisation à recommander.

Claude Ollivier

"La musicienne
Laurens
Jardin des Tuileries

Albums de jeunesse
L'absence et la mort

Tu me manques

PAUL VERREPT
Éditions Pastel de l'École des Loisirs, 1999, 10,50 €

Annie était la meilleure amie de l'enfant qui raconte l'histoire. Mais un jour, elle a déménagé. L'enfant fait alors l'expérience de la tristesse et du manque. Est-ce que l'absence de son amie signifie qu'il ne la reverra jamais ? Vivre loin de son amie, est-ce la même chose que de vivre sans sa grand-mère qui est morte ?

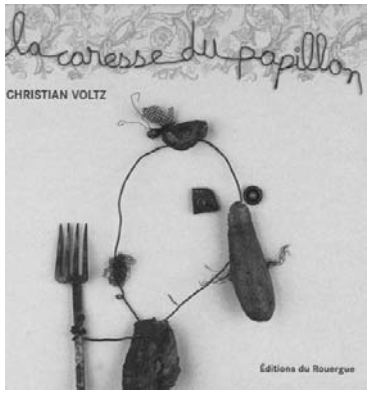
Avec des images simples, l'auteur met des mots sur les sentiments qui peuvent habiter les enfants. Cela permet d'expliquer et surtout d'exprimer avec délicatesse ce manque de l'absence, ce manque de la mort.

Un album très doux destiné aux tout petits.

Marie Becker

La caresse du papillon

CHRISTIAN VOLTZ
Éditions du Rouergue, 2005, 11 €



Un garçon et son père font du jardinage quand tout à coup le petit demande : "Dis, Papapa, elle est où, Mamama ?". C'est alors l'occasion pour le père d'évoquer la mort : se retrouve-t-on sous terre ou dans le ciel ? Ou bien, plus simplement, Mamama est-elle juste là, près de ceux qu'elle a aimés de son vivant, les encourageant et les regardant toujours avec amour ?

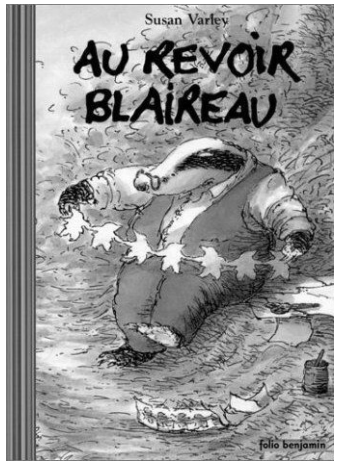
Christian Voltz aborde ici le thème de la mort avec beaucoup d'humour et de poésie. Des questions sont posées, des sentiments révélés, mais le lecteur a toujours la liberté de se faire son opinion, d'imaginer ou de rêver avec les personnages.

Un livre très touchant.

M. B.

Au revoir Blaireau

SUSAN VARLEY
Éditions Folio Benjamin, 2001, 5,50 €



Blaireau, très âgé, vient de mourir. Ses amis sont tristes et un peu perdus sans celui qui était toujours de bon conseil pour eux. Mais un jour, l'un d'entre eux raconte aux autres comment Blaireau lui a appris à faire de belles guirlandes en papier. Puis c'est au tour d'un autre de se souvenir. Et c'est ainsi que, peu à peu, chacun prend conscience de ce que Blaireau lui a légué. Parler de cet ancien ami, c'est le faire revivre dans la communauté. Dans cet album, Susan Varley aborde la question de l'héritage spirituel qui fait que l'absent demeure présent après son départ. On n'occulte pas le chagrin de la mort, mais on apprend à le surmonter et à vivre avec. Pas de faux-semblants, pas d'inventions, pas de morale, pas de religion non plus. Ce conte est très sage et fortement ancré dans une expérience vraie de la mort. À lire et à relire pour apprendre à faire son deuil…

M. B.

Nous signalons que, le 23 décembre prochain, sortira en DVD le très beau film d'animation

Ponyo sur la falaise

réalisé par Hayao Myazaki

CdEP Info

Certains lecteurs ont reçu récemment notre bulletin interne *CdEP Info*. Ce bulletin en est, comme *Lignes de crêtes*, à son cinquième numéro. Il est davantage tourné vers la vie de l'association – annonces et comptes rendus de différentes rencontres – et se veut un lien entre les membres de CdEP. Il ne doit pas faire double emploi avec cette rubrique, mais il y a forcément un certain recouvrement et vous ne serez pas surpris de retrouver ici certains éléments déja parus dans ce récent numéro.

Par exemple, Michèle Lesquoy a rédigé un compte rendu de la rencontre des responsables d'août 2009. Nous reprenons ici sa conclusion sous le titre «Pistes de réflexion et de travail».

Nous reprenons aussi quelques informations importantes sur de futures rencontres ou sur la vente de nos locaux, et, bien entendu, un appel à trouver de nouveaux lecteurs pour cette revue qui est encore bien fragile et que nous vous remercions de soutenir.

Anne-Marie Marty, présidente

Pistes de réflexion et de travail

Il est nécessaire d'assurer une meilleure articulation des différentes facettes de CdEP (quand on parle de l'international, on se situe dans une Église universelle. Politique, économie et éducation s'entrecroisent).

Une session sur *Éducation et International* est envisagée en 2011. Elle suppose bien évidemment la participation des partenaires étrangers : nous serions très heureux de pouvoir rencontrer à cette occasion les équipiers des autres continents.

CdEP a pour mission d'aider à apporter des réponses aux enseignants chrétiens. Pour cela une certaine vigilance s'impose :

- Demandons-nous de quelle façon nous pouvons aider les personnes à poser des actes.
- Soyons attentifs à toute démarche symbolique et à ce qu'elle exprime (cercles de silence, solidarité(s), réflexion avec d'autres, silence intérieur...).

Il existe des désirs profonds de faire avancer les choses ; à nous de les soutenir.

Dans ce temps où les idéologies sont tombées, il faudrait que nous soyons en mesure de proposer une utopie. Soyons prophétiques. CdEP doit être un remède contre la désespérance en proposant des analyses qui ne perdent pas de vue l'Évangile.

Des concepts seraient à retravailler :

- Réfléchir sur le mot *résister* (dans une perspective optimiste), sur le mot *contempler* (savoir contempler ce qui naît ; l'esprit souffle sur des personnes et des groupes).
- Retravailler sur *utopie*, *idéologie*, *prophétisme*.

Reprenons aussi les pistes de l'année dernière, mais en mettant l'accent sur la dimension internationale de l'association.

Michèle Lesquoy
pour le Bureau

Un acquéreur pour la rue Lacoste

Sauf imprévu, nous devrions signer bientôt un acte de vente pour le 18 rue Ernest Lacoste.

Dès que cette signature aura eu lieu, nous rechercherons un local adapté à nos besoins.

Actuellement Juliette Panek assure une journée de permanence et de secrétariat rue Lacoste et travaille deux jours boulevard du Montparnasse. Bientôt tout sera regroupé en un même lieu, ce qui sera plus simple et plus efficace.

En attendant, le déménagement de la rue Lacoste se précise. Une équipe animée par Antoine Martin s'occupe des papiers et des archives et va bientôt s'intéresser aux meubles.

Toutes les bonnes volontés sont bien sûr acceptées pour aider à ce difficile travail de tri et de logistique. Merci de vous faire connaître.

Dimanche 17 janvier, une célébration est prévue pour ceux qui le souhaitent avant de quitter cette maison riche de souvenirs.

Pour Noël pensez à offrir des abonnements à *Lignes de Crêtes...*

Pour cette deuxième année de publication, voici quelques-uns des thèmes qui devraient être abordés :

- *Choix de vie, agir, réagir.*
- *Les enseignants producteurs de richesses ?*
- *Une société de l'évaluation, intérêt et limites.*
- *Masculin-féminin à l'École et dans l'Église.*

...Ou bien donnez-nous l'adresse de personnes que la revue pourrait intéresser : nous leur enverrons un exemplaire de votre part.

Issy-les-Moulineaux

Samedi 17 avril 2010 : Assemblée Générale

Dimanche 18 avril 2010 : *"Chercher l'unité dans l'Église"*

Notre **Assemblée Générale** du samedi 17 avril sera suivie d'une **journée de réflexion**. À la suite des remous provoqués par quelques affaires très médiatiques, comme la réintégration des évêques lefebvristes, nous avons sollicité deux intervenants pour nous aider à mieux cerner les problèmes de l'Église actuelle.

Céline Béraud, sociologue, professeur à l'EHESS (École des Hautes Études en Sciences Sociales), nous aidera à prendre le recul nécessaire, en analysant les mutations du catholicisme dans ces dernières décennies.

Jean-Louis Blaise, vicaire général du diocèse de Verdun, rendra compte des conclusions qu'il tire du synode qui vient de se terminer dans son diocèse, en s'affrontant à la question, abordée sur le terrain, dans une perspective théologico-pastorale : comment réaliser l'unité dans l'Église aujourd'hui, et quel type d'unité ?

Daniel Moulinet, aumônier national de CdEP, animera une table ronde, et des travaux en carrefours devraient compléter le dispositif de cette rencontre.

Pensez à réserver votre week-end dès maintenant et à inviter vos collègues et amis.

Paul Noblet n'est plus parmi nous.

Aumônier en Loire-Atlantique, il a participé à de nombreuses rencontres et sessions des Équipes Enseignantes.
Vous trouverez un court article le concernant sur le site www.cdep-asso.org

Un éventail de sessions

Certaines sessions existent depuis des années. Elles ont un noyau de fidèles participants et sont prêtes à accueillir tous ceux qui le souhaitent.

Vous trouverez ci-dessous des échos de certaines d'entre elles.

Pour les sessions d'été 2010, consultez le site www.cdep-asso.org

Ristolas : les pérégrinations de Jésus de Nazareth

La session reste fidèle à ses habitudes : alternance de jours de marche et de jours de réflexion. Grand renouvellement de l'équipe de cuisine, très peu de jeunes, ennuis de santé pour certains, il a fallu s'adapter…

Heureusement deux jeunes couples avec enfants se sont joints à nous pour la plupart des randonnées.

La montagne portait encore les traces des nombreuses avalanches de l'hiver. En contre partie, les rhododendrons étaient encore en fleurs, à côté des névés. Ceux qui avaient la force de grimper ont pu les admirer à loisir et en rapporter quelques brins à ceux que leurs ennuis de santé avaient contraints à rester à proximité du chalet. Une organisation astucieuse a permis à presque tout le groupe de se retrouver pour un pique-nique au bord d'un lac. Une nouvelle balade le long d'un canal d'irrigation a aussi permis d'associer grimpeurs et non-grimpeurs.

Pas de veillée créative, mais une rencontre passionnante avec un des employés du parc régional.

Pour les journées de réflexion, Bernard Michollet a eu une bonne vingtaine d'auditeurs assidus. Même les plus réticents face au vocabulaire théologique ont suivi avec beaucoup d'intérêt les *Pérégrinations de Jésus de Nazareth* qu'il avait entrepris de nous décrire. Cet itinéraire, qui nous a menés du Jésus de l'Histoire au Christ de la Foi, était balisé par quelques textes soigneusement choisis pour leur accessibilité.

Au delà des aspects historiques, certains ont particulièrement apprécié les regards contemporains : Leonardo Boff et la théologie de la libération, et aussi François Kabasélé *Le Christ comme Ancêtre et Aîné*, réflexion sur la théologie africaine, que Bernard a été amené à étudier dans le cadre de son enseignement au grand séminaire de Bangui en République Centrafricaine.

Pour l'élaboration du Credo, nous en sommes restés au Concile de Nicée («engendré non pas créé»). Pourquoi ne pas continuer l'an prochain avec un thème qui aborderait la question de l'Esprit Saint et de la Trinité avec le concile de Constantinople ?

Nous avons donc retenu le chalet pour la dernière quinzaine de juillet 2010. N'hésitez pas à retenir ces dates dès maintenant pour ce "vivre ensemble à Ristolas 2010".

Anne-Marie Marty

Session franco-allemande : évoluer ou disparaître

Du 29 juillet au 7 août, la 53e session franco-allemande a réuni dans la joie et la bonne humeur 42 participants à Essen-Werden, au cœur de la Ruhr. Son thème *Évoluer pour ne pas disparaître* était en parfaite adéquation avec la reconversion de la région d'accueil, passée en quelques décennies des terrils aux espaces verts, de l'industrie lourde à la culture. Les visites sous la houlette d'un sessionniste architecte nous ont permis de mieux comprendre l'histoire de ce bassin minier et ses restructurations.

Comme d'habitude, les exposés, particulièrement nombreux cette année, avaient été préparés par des personnes présentes. Les sujets choisis allaient de *L'avenir de l'Islam en Allemagne* à *Difficile d'évoluer en prison en France* en passant par *Le darwinisme* et *La résistance à la mondialisation.*

En 2010, la rencontre se tiendra du 26 juillet au 4 août à Orsay (Essonne). Nos amis allemands l'intitulent : *Das groβe liegt im kleinen* et les Français : *Voir la grandeur des petites choses.*

Des sorties culturelles sont programmées. Il n'est pas nécessaire de parler allemand.

André Poisson

Le Laus : à propos de saint Paul

Nous n'étions qu'une vingtaine malgré la présence de trois nouvelles personnes. Les absents ont eu tort, car ce fut une session particulièrement bonne. D'autant que nous avons eu, à notre grand plaisir, la visite de Daniel Moulinet, notre aumônier national.

Elle s'est ouverte avec l'exposé de Gisèle Dufour et des projections commentées de Nicole Béjon à propos de l'Apocalypse, en s'appuyant sur le commentaire du moine Beatus de Liebana et ses illustrations aux X^{e} et XI^{e} siècles. L'Apocalypse est un livre d'espérance. Ce fut remarquable.

Les "Journées spirituelles" suivent, animées par Pierre Fournier que nous retrouvons toujours avec autant de plaisir. Il nous a entraînés sur les pas de saint Paul à travers ses épîtres (Philémon, Galates et Romains) : de la libération intérieure au regard cosmique. Paul rejoint tous les chercheurs de sens. Il faut vivre libre avec du sens : au sein du temps (vivre à la lumière d'aujourd'hui), au sein de l'humanité, au sein de l'espace.

Max Bobichon lui succède à propos de l'Interreligieux, qu'il vit à Lyon. En particulier, c'est avec beaucoup d'émotion qu'il a parlé de son déplacement à Tibhirine.

La session s'est achevée avec les interventions de notre historien, Francis Clad, traitant des *Réformes de l'Église depuis le début de la Renaissance* suivi par *Aperçu sur le peuple catholique en France depuis le XVI^{e} siècle*. Et avec la promesse d'une suite lors de la session de 2010 !

N'oublions pas, pour conclure, de mentionner le maintenant traditionnel Chemin de Croix sur la route du Pindreau.

À l'année prochaine.

Francis Filippi

Lac de Roue

Session franco-allemande

Basilique du Laus

Rencontre pour les enseignants en activité à Montferrand, près de Besançon du 22 au 26 août 2010

Les intervenants sont en partie trouvés. Le tract ci-contre joint à la revue vous permettra de proposer cette session aux actifs que vous connaissez, qu'ils soient ou non au CdEP. Il est disponible en téléchargement sur le site. Les organisateurs prévoient aussi une affichette qui sera disponible lors de la Rencontre Nationale et de l'AG d'avril prochain.

Naissance

C'est une naissance comme toutes celles des générations passées qui avaient lieu à la maison, avec l'aide d'une nourrice et la présence des amies, un berceau au pied du lit et un baldaquin pour protéger des courants d'air la jeune accouchée... sauf que cette naissance-là est miraculeuse : c'est celle de Jean Baptiste qui nous est contée à travers cette miniature du 15e siècle. En effet, ses parents étaient âgés et se désespéraient de ne pas avoir de descendance, mais l'ange Gabriel fut mandaté auprès de Zacharie pour lui annoncer que le Seigneur exauçait ses prières et que sa femme allait enfanter (Luc 1).

Voici la maman aussi blanche que les draps du lit, calée avec dans son dos un polochon et un oreiller. Pour marquer sa vieillesse, son visage est entouré d'une barbette comme en portaient à l'époque les femmes âgées qui se retiraient dans les béguinages pour mener en commun une vie de prières et de pauvreté. Elle tient entre ses mains son livre d'heures pour exprimer l'action de grâces qu'elle présente à Dieu. Pendant ce temps, une femme beaucoup plus jeune s'occupe du bébé en lui donnant son premier bain. Habillée elle aussi en bleu et blanc, elle porte simplement un voile sur ses cheveux. Il est facile de reconnaître en elle la vierge Marie dont Luc nous rapporte qu'elle se mit en route pour aller au chevet de sa cousine dès qu'elle apprit l'heureuse nouvelle de sa grossesse. On admirera la douceur de ses traits, ses yeux attentifs, ses bras élancés. Le bébé gigote dans l'eau du baquet dont on fait chauffer l'eau dans un gros chaudron suspendu au-dessus de l'âtre dans la cheminée au fond de la pièce. Au pied du lit un petit berceau en bois comme ceux qui habitaient les greniers de nos grands-mères est prêt avec sa couverture et son coussin !

Assis dans un fauteuil, le père, Zacharie, porte les traits d'un homme vieilli et frileux avec sa barbe et ses cheveux gris, son bonnet enfoncé sur la tête. Sur une banderole de parchemin, il écrit le nom de l'enfant, nom lui aussi miraculeux. Normalement ce bébé aurait dû porter le nom de son père mais, lors de la présentation au Temple, Elisabeth s'écria : "Son nom est Jean" et Zacharie, qui était devenu muet quand Gabriel lui avait annoncé la promesse d'un enfant, demanda une tablette pour écrire que le nom de son fils soit Jean. C'est pourquoi cet épisode extraordinaire qui normalement se passe au Temple huit jours après la naissance, est toujours intégré dans la représentation de l'accouchement d'Elisabeth.

Trois femmes sont venues féliciter Elisabeth et la conversation est animée comme le montre le jeu de leurs doigts. Celle qui porte un superbe turban jaune pointe son index vers l'enfant, la deuxième, à la coiffe noire, lève la main en signe d'approbation et la troisième vêtue d'une robe rose, désigne le lit de la maman. On regardera l'élégance de cette femme. Sa coiffure se compose d'un drapé très fin de taffetas de la couleur de l'églantine dont le devant est décoré de gros cabochons de pierres précieuses. Sa robe relevée sur sa hanche laisse apercevoir une jupe en brocart d'or dont le tissage dessine de grosses fleurs. La présence de ces femmes élégantes habillées à la mode du 15e siècle est logique, car Zacharie et Elisabeth étaient des notables. Luc précise que Zacharie faisait partie du clergé qui officiait au temple de Jérusalem et Elisabeth était de la descendance d'Aaron (Lc 1, 5).

Naissance de Jean-Baptiste - Miniature du 15e siècle
Cliché CNRS-IRHT, ©Bibliothèque municipale de Besançon

Le décor est complexe car certains détails en révèlent l'intimité : le lit de la maman et son baldaquin, le paravent vert décoré de fleurs jaunes, l'enfilade de la pièce attenante avec sa cheminée. Mais il y a aussi une certaine solennité avec deux colonnes d'un bleu aussi éclatant que le lapis-lazuli. Une dentelle de pierre qui rapproche les statues de deux saints serait-il le portail d'une église imaginaire confondue avec la chambre de l'accouchée ?

Une auréole entoure la tête du bébé : en toutes choses Jean le Baptiste préfigure Jésus aussi bien sa naissance miraculeuse que sa mort en martyr. Oui, il est le précurseur de celui qui, lui, va naître dans la pauvreté de la crèche.

Christine Pellistrandi

Invitation à transmettre jetée dans la revue

Comité de Rédaction :

Suzanne Cahen
Pierre Darnaud
Michel Dupont
Francis Filippi
Chantal Guilbaud
Monique Judenne
Philippe Leroux
Anne-Marie Marty
Mireille Nicault
Cathy Réalini
Marie-Inès Silicani
Isabelle Tellier
Marie-Françoise Tinel

Collaborateurs :

Christine Pellistrandi (iconographie)
Georges Million et Dominique Thibaudeau (dessins)
Claude Ollivier (discographie)
Christine Paoletti et Françoise Pontuer (secrétariat)
Claude Wiéner et Andrée Fabre (relecture)

Chrétiens dans l'Enseignement Public - 170 Boulevard du Montparnasse 75014 Paris
Tél. : 01 43 35 28 50 - site électronique : http//www.cdep-asso.org/