



Revue Numérique de Recherche Lasallienne

Collection: Vers la Déclaration
N° 1, Décembre 2016

**COMPRENDRE
L'ÉCOLE
LASALLIENNE
DANS LE CONTEXTE
DU XXI^e SIÈCLE**

La  **Salle**
CIAMEL[®]

Revue numérique de Recherche lasallienne
Revista Digital de Investigación Lasaliana
Digital Journal of Lasallian Research

Collection : Vers la Déclaration, N°1, Décembre 2016
Colección: Hacia la Declaración, N°1, Diciembre 2016
Collection: Towards the Declaration, N°1, December 2016

COMPRENDRE L'ÉCOLE LASALLIENNE
DANS LE CONTEXTE DU XXI^e SIÈCLE

COMPRENDER LA ESCUELA LASALIANA
EN EL CONTEXTO DEL SIGLO XXI

UNDERSTANDING THE LASALLIAN SCHOOL
IN THE CONTEXT OF 21st CENTURY

Publication du Conseil International de l'Association et la Mission éducative lasallienne
Publicación del Consejo Internacional de Asociación y Misión Educativa Lasaliana
Publication of the Lasallian International Council for Association and Educational Mission

Alisa Macksey, RELAN - President CIAMEL

Rose Dala Nanema, Afrique de l'Ouest
Colette Allix, France
Antoine Béland, ICYL
Merv McComrack, PARC
Br. William Mann, IALU
H. Jesús Félix Martínez, fsc RELEM
Br. Ferdinand Biziyaremiye, FSC RELAF
H. Carlos M. Castañeda Casas, fsc RELAL

Editori:

H. Diego A. Muñoz León, fsc (Editor coordinador)
F. Nicolas Capelle, fec – Éditeur réviseur pour la version en française
Br. George Van Grieken, FSC – Reviser Editor for English version First Part
H. Néstor Anaya, fsc – Editor revisor de la versión en español

Traduttori:

Adriana Canales Goerne
Adriana Enríquez Muñoz
Ana Lilia Valencia
Antoine Béland
Carmen Laborde Aguirre
Clement Cano Casillas
Daniel Contreras Dordelly
José Guillermo Torres Rodríguez Bueno
José Luis Proa Rosas
Maricarmen Díaz Castro
Miriam Chávez Salgado
F. Antoine Salinas, fec
F. Édouard Bergeron, fec
H. Gustavo Ramírez Barba, fsc
F. Léon Lauraire, fec

Copertina:

José Hipólito Yañez Adame

Accesso gratuito
ISSN 2007 - 1965
Copyright ©Creative commons

Istituto dei Fratelli delle Scuole Cristiane
Servizio di Ricerca e Risorse Lasalliane
Casa Generalizia
Via Aurelia 476 – 00165 Roma
Italia
Sito web: www.lasalle.org
e-mail: digitaljournal@lasalle.org

Sopporto tecnico:
Universidad La Salle Bajío, México
http://revista_roma.delasalle.edu.mx

Rivista intestate a:
LATINDEX
ULRICHWEB
DIALNET
ATLA

TABLE DE MATIÈRES

	Page
PROLOGUE	1
PROPOSITION MÉTHODOLOGIQUE	3
PREMIÈRE PARTIE	
PRÉSENTATION BOÎTE À OUTILS	6
1	
UNE LECTURE CONTEXTUELLE DE L'ITINÉRAIRE PÉDAGOGIQUE LASALLIEN DU XVII^e AU XIX^e SIÈCLE EN FRANCE. <i>Le difficile équilibre entre conserver le patrimoine pédagogique Et répondre aux nouveaux défis</i>	
1.1 Introduction	7
1.2 Un XVII ^e siècle très loin de nous	8
1.3 La Salle et l'impact des Petites Écoles	9
1.4 Les tensions politiques et l'école chrétienne	11
1.5 Vers un nouvel ordre éducatif	13
1.6 La première moitié du XIX ^e siècle et les luttes post révolutionnaires	15
1.7 Chemin vers la 3 ^e République Française	16
1.8 Réponses éducatives des Frères à la fin du XIX ^e siècle	18
1.9 Pensée pédagogique des Frères	20
1.10 La <i>Conduite des Écoles Chrétiennes</i> de 1903	
1.11 Conclusion	24
2	
ÉDUIQUER A PARTIR DES BESOINS ET ENSEIGNER CHRÉTIENNEMENT DANS UN MONDE SÉCULARISÉ Didactique Lasallienne dans le système éducatif français 1679 – 1916	
2.1 Introduction	26
2.2 École lasallienne: École populaire ou école « pour » le peuple ou école chrétienne pour les pauvres	28
2.3 <i>La Conduite des Écoles Chrétiennes</i> , éduquer pour l'insertion	35
2.4 Didactique Lasallienne : les modèles de l'enseignement	38
2.5 Ex cursus: le lasallianisme est français, mais pas universel	41
2.6 Conclusion	42

3

RÉALITÉS ET DÉFIS DE L'ÉDUCATION LASALLIENNE POUR LE XXI^e SIÈCLE

3.1 Le chemin parcouru	44
3.2 Réflexion préalable : Demandes sociales à l'éducation du XXI ^e siècle	47
3.3 Caractéristiques des modèles pédagogiques des écoles lasalliennes	
3.4 Mission de l'Éducation Lasallienne	49
3.5 Propositions de formation	
3.6 Relation éducation-société au sens lasallien	50
3.7 Modèle pédagogique lasallien	51
3.8 Le curriculum lasallien	
3.9 La formation des enseignants	52
3.10 La Communauté éducative	
3.11 Le travail en réseau	
3.12 Engagement dans la soutenabilité	53
3.13 L'éducation lasallienne face aux défis du XXI ^e siècle	54
3.14 Paroles finales	56

4

ÉPILOGUE – PREMIÈRE PARTIE ÉLÉMENTS-CLÉS POUR COMPRENDRE LE CONCEPT DE « LASALLIEN »

4.1 Introduction	57
4.2 La Préface de la <i>Conduite des Écoles Chrétiennes</i>	58
4.3 Que l'école aille toujours bien	59
4.4 Le binôme maître-élève	60
4.5 Le besoin de donner une direction au processus éducatif	
4.6 Tension entre l'uniformité et la diversité	61
4.7 Nécessité de maintenir le dialogue avec le projet éducatif national	62
4.8 Une école qui se pensé elle-même	63

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE POUR CONSTRUIRE NOTRE « CAISSE À OUTILS »

Les questions fondamentales	64
Méthode de travail suggérée	65

DEUXIÈME PARTIE

PRÉSENTATION

CONSTRUIRE L'ÉCOLE LASALLIENNE DU XXI^e SIÈCLE 67

5

LE SERVICE ÉDUCATIF DES PAUVRES DANS L'INSTITUT

5.1 Introduction 68

5.2 Les défis d'aujourd'hui à la mission lasallienne depuis la centralité du service éducatif des pauvres

5.2.1 Dans une société poly-fragmentée, une unique mission lasallienne 71

5.2.2 Dans une société qui stigmatise, diabolise, rend invisible, criminalise la pauvreté et les personnes en situation de vulnérabilité, le défi est d'une mission éducative et évangélisatrice qui promeuve la dignité humaine 73

5.2.3 Dans une société néocapitaliste qui est en train d'installer un unique discours, le défi de proposer d'autres logiques, sens et narrations qui aident à regarder, à comprendre et à vivre le monde à partir de l'Évangile 75

5.2.4 Dans une société qui produit et promeut l'inégalité, le défi d'habiliter l'égalité et l'inclusion 76

5.2.5 Dans ces temps où les sociétés produisent des subjectivités passivement consommatrices, politiquement apathiques et intérieurement superficielles, le défi d'aider à promouvoir des personnes avec intériorité et conscience citoyenne critique, des consommateurs responsables, des femmes et des hommes solidaires et justes 78

5.2.6 Dans une société où prédominent la vitesse et le sensationnalisme, ce qui est éphémère et ce qui est rentable économiquement, le défi est de construire des instances évaluatives globales, intégrales et d'approches multiples, en accord avec des planifications institutionnelles globales et intégrales 79

5.3 Conclusion 80

6

PARTENARIATS INTERNATIONAUX, INTERNATIONALISATION ET ASSOCIATION INTERNATIONALE DES UNIVERSITÉS LASALLIENNES (AIUL) COLLABORATION DES RÉSEAUX

6.1 Contexte et importance de la recherche 83

6.2 Méthodologie - Conception de la recherche 86

6.3 Résultats 87

6.3.1 Thème 1: Cadre organisationnel

6.3.2 Thème 2: Compatibilité des partenaires 88

6.3.3 Thème 3: Culture des relations	
6.3.4 Thème 4: Facteurs du réseau	91
6.4 Exemple de référence	92
6.4.1 Engagement des cadres supérieurs	
6.4.2 Formation en leadership	
6.4.3 Intégration dans l'ethos	93
6.4.4 Culture de réseau et sagesse	
6.4.5 Résumé	94
6.5 L'enseignement supérieur et l'internationalisation transformationnelle	
6.6 Modèle d'internationalisation transformationnelle	95
6.6.1 L'internationalisation transformationnelle	
6.6.2 Mission et vision	
6.6.3 Approche fondamentale et philosophie articulée	96
6.6.4 Opportunités et ressources	
6.6.5 Compatibilité des programmes	
6.6.6 Associations professionnelles	98
6.6.7 Impact et potentiel d'un réseau	
6.6.8 Des relations	
6.6.9 Formation et engagement des dirigeants	99
6.6.10 Plan stratégique: Cadre institutionnel	
6.6.11 Répartition progressive des ressources	
6.6.12 Conception pour la collaboration et la durabilité	100
6.6.13 Efficacité	101
6.6.14 Le réseau AIUL	102
6.6.15 Progrès de l'AIUL	103
6.7 Conclusion	104

7

L'IMPACT DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC) DANS L'ÉDUCATION

7.1 Introduction	105
7.2 TIC dans l'éducation	106
7.3 Utilisation pédagogique des TIC en classe	108
7.4 TIC et le processus d'apprentissage	109
7.5 Appropriation des TIC à l'école	111
7.6 Centralité de la personne dans l'utilisation des TIC	112
7.7 Conclusions	113
ANNEXE	116

8

LES INSTITUTIONS LASALLIENNES D'ÉDUCATION SUPÉRIEURE AUX PHILIPPINES: RÉPONDRE AUX DEMANDES DU MARCHÉ DU TRAVAIL

8.1 Introduction	
8.2 De La Salle Philippines	118
8.3 Profil des répondants	
8.3.1 Discipline académique	
8.3.2 Profil d'emploi	120
8.4 Éducation et emploi	122
8.5 L'éducation dans les IÉS Lasalliennes aux Philippines	
8.5.1 Conditions d'étude et services offerts	123
8.5.2 Connaissances et compétences	124
8.6 Conclusion	128

9

ÉPILOGUE – DEUXIÈME PARTIE L'ÉDUCATION A LA PAIX : UN DÉFI DANS LE MONDE DE L'ÉDUCATION

9.1 Préambule	129
9.2 Réalité de cette partie du monde. Une mosaïque de peuples et de cultures	
9.2.1 Une multitude de peuples	130
9.2.2 Une mosaïque religieuse	
9.3 Quelques informations sur le District	131
9.4 Les compétences du XXI ^e siècle	132
9.5 La mission éducative lasallienne face aux nouvelles vulnérabilités	
9.6 Conclusion	135

CONCLUSION DEUXIÈME PARTIE LA RÉALITÉ ÉDUCATIVE DU XXI^e SIÈCLE NOUS DÉFIE

Discerner communautairement, un acte Lasallien fondateur	138
--	-----

TROISIÈME PARTIE

PRÉSENTATION

RÉPONDANT À L'AVENIR 140

10

LA QUALITÉ EDUCATIVE

DANS LES PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

DANS LES ÉCOLES LASALLIENNES AU XXI^e SIÈCLE

UNE ÉTUDE DE CAS

10.1 Introduction 141

10.2 La qualité et ses processus

10.2.1 Conceptualisation de la qualité

10.2.2 Gestion de la qualité 142

10.3 Qualité éducative

10.3.1 Dimensions 143

10.3.2 Par rapport à la construction d'indicateurs

10.4 Qualité éducative lasallienne 144

10.5 Méthodologie

10.5.1 Plan 147

10.5.2 Population et échantillon 148

10.6 Résultats

10.6.1 Présentation des données 149

10.7 Discussion 151

10.8 Conclusions 155

CONCLUSION - TROISIÈME PARTIE

EN RÉPONSE À L'AVENIR

Quelle est l'école lasallienne que nous rêvons de construire
en cohérence avec les besoins du monde d'aujourd'hui? 157

REFERENCES 158

AUTEURS 172

PROLOGUE

Le 45^e Chapitre Général des Frères des Écoles Chrétiennes et la 2^{de} Assemblée Internationale de la Mission Éducative Lasallienne (AIMEL) ont poursuivi la réflexion entamée au 43^e Chapitre général (2000) sur notre association pour le service éducatif des pauvres. Ces deux récents rassemblements internationaux ont réaffirmé la volonté de l'Institut d'accroître notre engagement éducatif envers les pauvres.

Outre de décrire *qui nous sommes*, nous devons aussi dire *pour qui nous sommes*. Le *pour qui* donne aux Frères comme aux Laïcs une direction commune orientée vers la mission dans leur ministère d'éducation humaine et chrétienne.

Fidèles à nos origines, nous exprimons la passion qui nous anime : un service d'éducation humaine et chrétienne, préférentiellement avec les pauvres, dans le contexte du XXI^e siècle. Tous nos élèves sont inclus dans notre vue de l'éducation basée sur l'Évangile : tous sont enfants de Dieu et les destinataires de la Bonne Nouvelle de Jésus-Christ. Nous les invitons tous à découvrir le Royaume de Dieu à travers des actions concrètes de solidarité avec les pauvres et les vulnérables. Nous, Lasalliens, Frères et Laïcs, créons et maintenons des communautés éducatives où l'Évangile est proclamé chaque jour. Pour cette raison, une *Déclaration sur la Pédagogie Lasallienne* est basée sur notre appel à être ministres de Dieu et ambassadeurs de Jésus-Christ.

Le 45^e Chapitre Général (2014) a créé le *Conseil International de la Mission Éducative Lasallienne*, CIMEL (Circulaire 469, Proposition 12). Parmi les responsabilités de ce Conseil figurent le développement et l'intégration des caractéristiques de l'identité lasallienne dans l'ensemble de nos communautés éducatives et la mise en œuvre et l'évaluation des lignes d'action proposées par la 2^e AIMEL (2013), et ratifiées par le Chapitre Général.

Par la suite, le Conseil Général a approuvé les statuts du CIMEL et en a changé le nom en *Conseil International de l'Association et de la Mission Éducative Lasallienne* (CIAMEL). Le Conseil est « un organisme délibératif et collaboratif de Frères et de Partenaires représentant l'Institut à niveau mondial » (Circulaire 470, p. 21). Les statuts susmentionnés sont destinés à tous ceux qui participent à la mission lasallienne (CIAMEL, 2015, 2.1.2). Le mandat du CIAMEL inclut la publication d'une *Déclaration sur la Pédagogie Lasallienne*.

Cette *Déclaration sur la Pédagogie Lasallienne* exprime la vision éducative lasallienne pour le XXI^e siècle. Notre vision est enracinée dans la passion de Dieu pour les pauvres (R. 18) ; elle inspire la mission lasallienne qui est une entreprise coopérative de Frères et de Laïcs. Ensemble nous assurons la vitalité de la mission en créant et en développant des structures d'organisation, de formation et de recherche dans lesquelles chacun peut approfondir la compréhension de sa propre vocation et de la mission lasallienne (R. 19).

En 2019, nous célébrerons le tricentenaire de la mort de Jean-Baptiste de La Salle. La joie anticipée de la célébration de l'anniversaire est renforcée par la présence de plus de 90 000 éducateurs lasalliens qui procurent quotidiennement le bien-être de plus d'un million d'enfants, de jeunes et d'adultes, dans 77 pays aux cultures et religions diverses. 2

Les réalités du contexte éducatif contemporain complexe exigent constamment de nouvelles réponses dans notre effort pour aider nos étudiants à découvrir le Royaume de Dieu. L'exclusion sociale, les idéologies fondamentalistes, le racisme, la xénophobie nous appellent ainsi que nos étudiants à trouver des stratégies concrètes et pratiques qui favorisent la solidarité, l'inclusion, le dialogue et la tolérance. Nos communautés éducatives lasalliennes doivent être des signes de paix, de compassion et de réconciliation.

J'espère que la prochaine *Déclaration sur la Pédagogie lasallienne* aidera toutes les institutions lasalliennes à devenir des centres de développement humain intégral où chaque personne peut rencontrer Dieu et ses frères et sœurs dans un effort commun pour faire avancer les valeurs du Royaume de Dieu.

Conscients d'être ministres de Dieu et ambassadeurs de Jésus-Christ auprès des enfants, des jeunes et des adultes que Dieu a confiés à nos soins, nous nous réengageons dans le développement continu d'une pédagogie inspirée par l'Évangile et initiée par Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères. Notre réengagement est un signe d'espérance alors que nous célébrons le 300^e anniversaire de la mort du Saint Fondateur.

***F. Robert Schieler fec
Supérieur Général***

PROPOSITION MÉTHODOLOGIQUE

Un itinéraire de discernement

Un an après la mort de Jean-Baptiste de La Salle, parut la première version imprimée de la *Conduite des Écoles Chrétiennes* (1720). Il s'agissait d'une œuvre collective, née de l'effort de presque quarante ans de pratique scolaire, d'une communauté qui avait découvert peu à peu sa raison d'être, son identité tissée par sa mission éducative. Bien sûr, La Salle avait été le leader indiscutable, mais le travail scolaire avait été développé par une centaine d'hommes qui avaient donné leur vie au service de l'Évangile par l'école. Remarquons, en passant, que nous connaissons à peine les efforts quotidiens de la plupart d'entre eux.

Nous approchons donc du tricentenaire de la première publication du directoire scolaire fondamental des Lasalliens, qui sert de référence pour l'éducation en France et dans le monde pour plus de deux siècles. Depuis 1720, nous sommes témoins de 22 éditions de la *Conduite des Écoles Chrétiennes*, la dernière datant de 1916. Il ne s'agit pas, bien entendu, d'un document statique. Son dynamisme obéit à une recherche permanente de l'Institut, unissant son désir de demeurer fidèle à la tradition reçue, mais sans cesser d'être ouvert aux questionnements de la réalité. Ce difficile équilibre a marqué la vie de l'Institut au long de son histoire.

Par ailleurs, l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes célèbre avec un profond respect les 50 ans de la *Déclaration sur le Frère dans le monde d'aujourd'hui* (1967), œuvre collective du 39^e *Chapitre Général*. Nous avons là, sans aucun doute, un document de référence par sa profondeur, sa clarté et sa projection vers le futur.

Le chemin vers une Déclaration

Le 45^e *Chapitre Général*, prenant en compte la proposition de la 2^{de} *Assemblée Internationale de la Mission Educative Lasallienne* (AIMEL), nous invite, pendant cette période 2015-2020, à discerner communautairement le discours pédagogique propre que, comme Lasalliens, nous pouvons partager avec la communauté éducative internationale. Il s'agit donc de mettre en évidence notre tradition de discernement collectif pour produire un document qui continue à tisser des liens de communion dans la diversité du monde lasallien.

Nous savons vers où nous allons, mais nous avons besoin de laisser les portes ouvertes à l'Esprit, qui continue de parler par chaque Frère et chaque Lasallien. Ainsi, en suivant ce processus en esprit de foi, nous avons proposé un chemin de cinq ans de recherche et de réflexion partagée, nous appuyant sur le réseau éducatif et sur les instances d'animation et de réflexion éducatives de tout l'Institut. Dans ce tissu complexe, nous apprécions de manière spéciale le soutien des établissements d'Enseignement Supérieur Lasalliens, invités par la *Règle 2015* à développer un intérêt particulier pour la justice sociale et à lutter contre les pauvretés (R.17.1).

Coordonnés par le *Conseil International de l'Association et de la Mission Éducative Lasallienne* (CIAMEL), nous avons prévu un processus de recherche pendant les cinq prochaines années, chacune centrée sur une idée-force que l'on proposera en consultation à tout l'Institut. L'ensemble des échanges – la discussion, la critique scientifique, le discernement et la rétro-alimentation de l'ensemble de l'Institut – nous aideront à créer un corpus que nous mettrons entre les mains d'une commission préparatoire. Cette commission aura finalement pour mission de rédiger un brouillon de *Déclaration*. Ce brouillon sera étudié à nouveau par l'ensemble de l'Institut, au cours du processus de préparation de la 3^e AIMEL, prévue pour Mai 2020. Une fois rédigé, le document final sera présenté au 46^e *Chapitre Général*, en Mai 2021, pour discussion et approbation définitive. 4

La *Déclaration* sera centrée sur la Pédagogie Lasallienne pensée à partir des défis du XXI^e siècle. Pour cela, nous avons identifié quelques thèmes centraux : la compréhension de l'école à partir du contexte actuel ; l'identité et la spiritualité des éducateurs lasalliens ; le dialogue foi-culture dans l'école lasallienne et, finalement, la défense des droits des enfants et des jeunes et la construction d'une nouvelle citoyenneté. Chaque thème central sera étudié en principe par une équipe multidisciplinaire qui produira une publication qu'on soumettra à l'étude de l'Institut.

La *Déclaration* ne dira pas tout, mais centrera le dialogue sur notre patrimoine éducatif/ spirituel et l'ouverture aux nouvelles réalités éducatives. Ce processus nous rendra susceptibles et disponibles pour penser la rénovation de l'Institut. Ce sera un document pour promouvoir le dialogue entre nous et les autres acteurs éducatifs à l'intérieur et à l'extérieur de l'Église.

Comment lire cette première publication

Le texte que nous offrons est à peine le premier pas de notre itinéraire. Il devra être lu comme une proposition et être discuté dans toutes les instances d'animation éducative de l'Institut.

À la fin de chaque partie de la publication, on proposera une méthode pour l'analyse. Nous espérons recevoir vos apports entre janvier et juin 2017, à l'adresse électronique suivante : declaration@lasalle.org

La *Revue Numérique de Recherche Lasallienne* offrira un résumé et une étude critique des réactions que l'on recevra dans l'Institut tout entier. Nous maintiendrons ainsi le dialogue ouvert et nous nous confronterons mutuellement dans une recherche commune.

Remerciements

En tant que *Conseil Général* nous exprimons notre reconnaissance envers le CIAMEL, spécialement en la personne de sa Présidente Alisa Mackensy, pour l'aide reçue pour coordonner cette publication. Nous remercions aussi l'*Association Internationale des Universités Lasalliennes* (AIUL), en la personne de son Président, le Fr. William Mann, pour nous avoir donné la possibilité d'établir un calendrier commun de recherche dans le domaine éducatif.

Nous remercions les personnes et les établissements éducatifs qui ont collaboré à la tenue du Séminaire de Recherche Lasallienne qui eut lieu à Rome du 9 au 13 Mai 2016 et qui permit la production de cette publication : le Dr Felipe Gaitán Alcalá de l'Université La Salle de Mexico ; la Dra Irma Lucía Bórquez de l'Université La Salle Noroeste ; la Dra Carmen Amalia Camacho de l'Université La Salle de Bogotá ; la Prof Itziar Muniozguren Colindres du Secteur de Bilbao, District ARLEP ; la Dra Luciana Backes de l'UNILASALLE de Canoas ; Fr Patricio Bolton du District d'Argentine-Paraguay ; la Dra Rebecca Hopkins de Saint Mary's Université du Minnesota ; Prof Michel Choukri, responsable de la MEL en Egypte, District du Moyen Orient ; la Dra María del Rosario Ortiz Carrión et l'Ing. Enrique Aguilar Vargas de l'Université La Salle Bajío ; la Dra Maricar Prudente de l'Université La Salle de Manille ; la Mtra. Luisa Ibarra et la Mtra. Patricia Huerta Páez, toutes deux du Centre d'Études Supérieures La Salle de Monterrey (CESLAS).

Chacune et chacun d'eux a bénéficié de l'appui des Recteurs d'Université et des Frères Visiteurs respectifs, ainsi que des groupes locaux de recherche pour le succès de cette activité. Finalement, nous remercions le Frère Diego Muñoz León, Secrétaire pour le *Service Recherche et Ressources Lasalliennes*, à la Maison Généralice, pour son travail de coordination générale de la recherche.

F. Gustavo Ramirez Barba fec
Conseiller Général pour l'Association et la Mission Educative Lasallienne

PREMIÈRE PARTIE BOÎTE À OUTILS

Nous commençons un long parcours de réflexion et de discernement autour de l'École Lasallienne au XXI^e siècle. Nous avons donc imaginé une boîte à outils pleine d'ustensiles, chacun destiné à une utilisation spécifique.

En premier lieu, nous présentons une lecture contextuelle de l'itinéraire pédagogique de l'Institut depuis sa fondation jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Pour suivre doucement ce chemin, nous proposons des définitions essentielles et des critères de lecture concrets. Nous présentons également des documents de base produits par les Frères pendant cette période. Mais, avant tout, nous avons tenté de sauver l'histoire pédagogique vécue par les Frères depuis plus de deux cents ans.

Deuxièmement, nous avons osé lire une nouvelle facette de la contribution des Frères des Écoles Chrétiennes à l'éducation de l'enfance et de la jeunesse de la France du XIX^e siècle. Les outils fournis par l'histoire culturelle nous permettent de comprendre l'unicité d'une communauté religieuse insérée dans le monde séculier de l'éducation. À n'en pas douter, cette facette contribuera à la réflexion que nous avons faite sur notre identité et sur l'impact de notre proposition éducative.

Troisièmement, nous avons commencé à entrer en contact avec les réalités et les défis de l'éducation lasallienne du XXI^e siècle. C'est pourquoi nous proposons les premiers résultats d'une enquête visant à caractériser les modèles pédagogiques des établissements éducatifs lasalliens de toutes les Régions de l'Institut. Ce travail nous rapproche de la richesse de la diversité éducative lasallienne mondiale et nous invite à maintenir une réflexion systématique sur nos pratiques quotidiennes afin d'offrir au monde entier une proposition cohérente.

Enfin, nous terminons avec un *épilogue* qui nous ramène à la métaphore de la boîte à outils. Cette métaphore nous invite à entrer dans un processus de métacognition; elle nous guide dans une réflexion épistémologique sur le sens de ce qui est Lasallien, l'expression de son identité et la raison d'être d'une pédagogie et d'une pratique éducative.

La première partie se termine par une *conclusion* qui nous propose une réflexion à partir des questions clés et une méthodologie pour la préparation des Notes à adresser au *Conseil International de l'Association et de la Mission Educative Lasallienne* (CIAMEL), au cours du premier semestre 2017.

UNE LECTURE CONTEXTUELLE DE L'ITINÉRAIRE PÉDAGOGIQUE LASALLIEN DU XVII^e AU XIX^e SIÈCLE EN FRANCE

Le difficile équilibre entre conserver le patrimoine pédagogique et répondre aux nouveaux défis

F. Diego Muñoz León fec
Service Recherche et Ressources Lasalliennes
Maison Généralice, Rome

1.1 Introduction

Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) développa, pendant une quarantaine d'années, ses deux œuvres fondamentales : la Communauté des Frères des Ecoles Chrétiennes et le réseau d'écoles chrétiennes gratuites et spécialement accessibles aux enfants des artisans et des pauvres de la France monarchique de Louis XIV, mais obstinément ouvertes à tous sans exception¹.

C'est pourquoi, La Salle et ses Frères créèrent un nouveau style de vie consacrée, hors des canons ecclésiastiques de leur époque. Ainsi, ensemble, ils s'associèrent pour le service éducatif des pauvres, s'engageant à soutenir un projet commun dans l'obéissance et la stabilité. Peu à peu, ils prirent conscience d'être une communauté de communautés, capable d'assumer la responsabilité du travail scolaire, du matin jusqu'au soir, et d'assurer sa continuité et sa cohérence dans le temps. Dans ce but, non seulement ils consolidèrent l'organisation de leur vie commune laïque, mais ils développèrent aussi un *corpus scolaire*² qui leur donna unité et consistance.

Cette expérience fondatrice accompagna l'Institut sur son chemin jusqu'à la Révolution Française. Supprimé en France par l'Assemblée Législative en 1792 et rétabli par Napoléon Bonaparte en 1802, l'Institut renforça pendant le XIX^e siècle sa manière propre de comprendre sa pédagogie et son activité scolaire, dans un climat de conflit, essayant de ne pas renoncer à son identité originelle. Cependant, en 1904, il fut à nouveau supprimé sur le territoire français. La Maison généralice et le Gouvernement Central durent se déplacer, d'abord en Belgique, ensuite

¹ Cette assertion n'est pas fortuite. Jean-Baptiste de La Salle fut traduit plusieurs fois en justice, non pour accepter les pauvres, mais pour laisser entrer dans ses écoles les enfants de familles qui n'étaient pas inscrites sur le Registre des pauvres de la paroisse. Ainsi, La Salle pourrait être vu comme le promoteur, dans la France monarchique et absolutiste, de ce que nous appelons aujourd'hui le droit démocratique à l'éducation pour tous.

² Corpus : ensemble de connaissances ; dans ce cas relatif à l'école et au travail du Maître dans la classe.

de façon définitive à Rome en 1936. L'Institut prendra chaque fois davantage un visage international. La seconde guerre mondiale ayant pris fin, pendant les 20 années qui suivirent, se développa dans l'Institut, parmi les Frères, un mouvement de rénovation, en lien avec la dynamique de l'Église, jusqu'à ce que le 39^e *Chapitre Général* atteigne son point d'inflexion : une nouvelle *Règle*, une nouvelle façon de comprendre le Frère dans le XX^e siècle, sa vocation, sa mission et son identité de religieux laïc. Ces 50 années qui nous séparent du Concile Vatican II ont été provocantes et nous laissent encore beaucoup de tâches à accomplir. L'une d'entre elles concerne la compréhension de l'association pour le service éducatif des pauvres, que nous réalisons, en tant qu'Église laïque, avec plus de 90 000 éducateurs dans le monde entier.

C'est pourquoi, en cette seconde décennie du XXI^e siècle, quand nous souhaitons réfléchir sur la *Pédagogie Lasallienne*, nous nous interrogeons sur les principes de ce corpus scolaire, sur ces idées-force qui naquirent comme réponse à la réalité de pauvreté et de marginalisation des enfants et des jeunes d'une époque loin de nous ; cependant, nous courrons le danger de rester paralysés par l'expérience fondatrice. Nous avons besoin, en conséquence, d'aller plus loin que l'expérience vécue par les Frères des XVIII^e et XIX^e siècles, pour prendre conscience du dynamisme pédagogique lasallien et des fruits éducatifs qui sont arrivés jusqu'à nous au début du XX^e siècle, fruits que nous continuons d'assumer aujourd'hui, dans un mélange de vénération et de coresponsabilité charismatique, parfois sans un discernement adéquat.

L'objectif du présent chapitre est de provoquer une relecture contextualisée de l'itinéraire vécu par l'*Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes* depuis ses origines jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Il ne s'agit pas de proposer une synthèse historique, mais de pointer ce qui pourrait nous servir à comprendre la pédagogie que nous avons héritée de nos Frères au début du XX^e siècle. De cette façon, nous pourrions comprendre sa vitalité et sa pertinence en dialogue avec les éducateurs de notre temps.

1.2 Un XVII^e siècle très loin de nous

Il n'est pas possible de comprendre l'école dans la France du XVII^e siècle en dehors des paramètres de la chrétienté. La société monarchique était chrétienne, même quand il y avait en elle des libertins et des rationalistes parmi les nobles et les bourgeois ; le pouvoir politique des États européens soutenait la finalité religieuse de l'école³. L'Église avait entre ses mains le contrôle du contenu et des pratiques scolaires et sélectionnait les Maîtres.

Une fois que la France adopta, avec presque un siècle de retard, les décisions du Concile de Trente (1545-1563), sa hiérarchie ecclésiastique fortifia la formation des prêtres, le renouveau liturgique et la catéchèse du peuple. Et surtout, elle commença à organiser des écoles paroissiales gratuites afin d'assurer la formation catéchétique de la majorité de la population, plongée dans la sorcellerie et la superstition⁴ et, par conséquent, les éloigner du Protestantisme.

³ cf. Avanzini, 1981, p. 57.

⁴ Le XVII^e siècle fut aussi témoin du développement de la mystique et, avec le cardinal de Bérulle et Madame Acarie, on inaugura le siècle d'or de la Spiritualité Française qui a eu un impact sur l'Église universelle et même dans la formation spirituelle de notre saint Fondateur, à partir de son expérience au Séminaire de Saint Sulpice à Paris.

Dans ce domaine, précisément, de la Contre Réforme Catholique, l'éducation était conçue comme l'intégration des traditions – classiques et chrétiennes – et son objectif fondamental était la vertu morale, augmentant la piété et laissant au second plan les réussites intellectuelles⁵. Particulièrement dans les Petites Écoles des paroisses, on faisait connaître les principales vérités de la foi. 9

Elles tiennent, certes, à venir en aide aux enfants pauvres et, en leur apprenant l'ABC des connaissances, à leur éviter si possible une marginalisation dangereuse et à mieux les insérer dans une société devenue pour eux plus accueillante et pour tous plus tranquille... Mais ces petites écoles ont, d'abord, le souci de faire des chrétiens et, en cette vie, de les préparer à l'autre⁶.

1.3 La Salle et l'impact des Petites Écoles

Le jeune La Salle, en contact avec le mouvement scolaire inspiré par Nicolas Roland à Reims, est invité à collaborer à l'organisation d'écoles pour les enfants pauvres selon le modèle de Rouen. Sa cousine Maillefer lui envoie Adrien Nyel, maître d'école, expérimenté et de confiance⁷, et il organise avec lui sa première école dans sa ville natale, le 15 avril 1679, sur la paroisse Saint Maurice. Il s'agit d'une école paroissiale. C'est le début de son itinéraire scolaire. Cependant, les écoles organisées par La Salle et les premiers Frères, dont le nombre s'accroît progressivement pendant 40 ans, vont au-delà du modèle de l'école paroissiale habituelle « pieuse ». Poutet (1970) affirme que, comme Maîtres,

...ses Frères n'étaient pas des catéchistes dont l'école servait d'appât pour rassembler les enfants autour de leur chaire, mais des éducateurs qui ne pouvaient développer pleinement l'intelligence et le cœur de leurs élèves sans leur procurer le double aliment des connaissances profanes et religieuses... La Salle prit pour fondement de ses exposés les droits de la vérité, la recherche objective de ce qui est certain, non pas l'apologétique et encore moins la polémique.⁸

Certes, c'est pendant le XVII^e siècle que l'école commence à être prise en compte comme instrument social massif, soit pour former les nouvelles générations catholiques fidèles à la Tradition de l'Église et au Pape au moyen de la catéchèse scolaire, soit pour préparer les nouvelles générations de Protestants comme lecteurs et interprètes de la Parole de Dieu dans leur langue maternelle. Si l'université avait été une création du Moyen Age et les Collèges la grande nouveauté de la Renaissance, selon Gauthier et Tardi (2013), le XVII^e siècle, poussé par le mouvement scolaire catholique et protestant inaugure une expression consciente et ordonnée de la manière de faire et d'organiser la classe, en réponse à la présence de Maîtres expérimentés qui systématisent leur savoir et le partagent avec d'autres. Ce n'est pas autre chose que la naissance de la Pédagogie⁹.

⁵ cf. Bowen, 1981/2001, p. 170.

⁶ Cailleau, 2001, p. 517.

⁷ Nyel est beaucoup plus qu'un Maître. C'est un consacré qui forma une communauté de frères à Rouen, au service des écoles pour les pauvres ; il n'apporta pas seulement l'initiative. Il était disciple du Père Nicolas Barré (cf. CL 48, p. 20-32).

⁸ Poutet, 1970, p 203.

⁹ cf. Gauthier et Tardi, 2013, p 105.

Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères communient avec les préoccupations des Maîtres de leur époque : une nouvelle sensibilité envers l'enfant, une méthode inspirée de la nature comme expression de la perfection divine, la massification de l'enseignement par la méthode d'enseignement simultané, la préoccupation pour la gestion du temps et de l'espace scolaires, la conduite des enfants par la vigilance et les corrections, les registres scolaires, les catalogues et l'usage courant du livre comme instrument culturel. Ce nouveau savoir méthodique qui apparaît au XVII^e siècle, nous le trouvons dans la *Ratio Studiorum* (1599) des Jésuites ; dans la *Grande Didactique* de Comenius (1632) ; dans *l'École Paroissiale ou manière de bien instruire les enfants dans les Petites Écoles*, de Jacques de Batencour (1654) ; dans les *Remontrances* de Charles Démia (1666). Et, bien sûr, dans la *Conduite des Écoles Chrétiennes*, guide élaboré ensemble par La Salle et les Frères, dont nous connaissons un premier manuscrit de 1706 et une révision en 1717 et, postérieure à la mort du saint Fondateur, la première version imprimée en 1720, et ensuite 22 éditions dont la dernière en 1916.

L'école des Frères ne pouvait entrer dans le schéma de la catéchèse pieuse : il fallait – pour assurer le succès scolaire et vaincre le rejet de l'école par les parents analphabètes – développer un processus de codification des savoirs particuliers des Maîtres, qui les aident à être efficaces et parvenir à des résultats évidents. La Salle et les premiers Frères « étaient des hommes de leur temps et de leur terre », comme rappelait le Frère Irlide dans la *Circulaire N° 21*, du 6 janvier 1881. Ils avaient besoin d'exprimer la richesse d'un savoir construit à partir de la pratique¹⁰. Ainsi naquit la *Conduite des Écoles Chrétiennes*, comme outil de travail quotidien.

Pour atteindre leur objectif, les écoles chrétiennes des Frères développaient un curriculum fondé sur l'enseignement de la lecture, de l'écriture, du calcul, du catéchisme et des règles de la bienséance et de la civilité chrétiennes. Les trois premières disciplines donnaient des instruments indispensables pour développer la connaissance ; le catéchisme était essentiel pour l'identité de l'appartenance sociale et ecclésiale dans un milieu de chrétienté ; les règles de bienséance et de civilité aidaient à créer des liens de communication dans une société fortement hiérarchisée. Ces contenus aidaient aussi à la préparation professionnelle que l'enfant recevait déjà dans sa famille, qui appartenait généralement à une corporation d'artisans où il apprenait le métier. D'où le fait que l'impact de l'école des commencements n'ait pas été la formation d'une génération intellectuelle, mais le développement de compétences professionnelles pour les enfants des artisans afin d'améliorer leurs conditions socio-économiques et leur identité dans la société de leur époque. Ainsi La Salle et les Frères exprimaient leur ferme conviction de participer au salut des enfants, étant donné que Dieu veut que tous parviennent à la connaissance de la vérité¹¹. Il n'y avait donc pas de salut sans une vie digne, grâce au travail enrichi par les instruments du savoir-connaître et du savoir-faire.

¹⁰ À propos de cette expérience, nous reprenons le concept de Pédagogie de Zuluaga (1999, p 14)... « avec le discours qui rend le Maître capable d'être le support d'un savoir spécifique circonscrit dans les pratiques qui ont lieu dans les pratiques du savoir, et comme le lieu théorique qui conceptualise tant l'enseignement que les multiples relations conceptuelles et les pratiques avec lesquelles entre en relation l'enseignement. »

¹¹ cf. MR 193, 1.1.

1.4 Les tensions politiques et l'école chrétienne

11

Jean-Baptiste de La Salle meurt en 1719. Il laisse entre les mains des Frères un Institut de 100 membres, organisé en petites communautés et qui a un réseau de 22 écoles en France et une école pontificale à Rome, dont le Maître fut le Frère Gabriel Drolin. Nous sommes au début du XVIII^e siècle français.

Paul Hazard, dans son livre sur la crise de la conscience européenne (1961), compare deux modèles de société française : la hiérarchie, la discipline et l'ordre, contrôlés par l'autorité et réglementés par les dogmes, dessinent le monde des hommes du XVII^e siècle ; tout cela sera totalement rejeté par les hommes du XVIII^e siècle, leurs successeurs immédiats¹². Pendant le règne de Louis XIV, la société française commence de vivre un changement profond : il s'agit des tensions provoquées spécialement par les liens avec le Gallicanisme et le Jansénisme ; si on y ajoute, pendant le XVIII^e siècle, l'irruption des philosophes et le développement de la raison, de la science, de la technique et de l'économie dans la vie de la bourgeoisie française en augmentation, nous avons les ingrédients nécessaires pour qu'à la fin du siècle se prépare une authentique révolution contre le statu quo monarchique et catholique.

En ce qui concerne le gallicanisme, il s'agissait d'un ensemble de tendances, de pratiques et surtout de doctrines relatives au pouvoir spirituel de l'Église française depuis ses origines et qui s'opposait à certaines prérogatives du Pape et de l'Église sur l'État français¹³ ; pour cette raison, l'État comme l'Église en France voulaient garder leur indépendance par rapport à Rome. Ceux qui, au contraire, défendaient la fidélité au Pape et à l'Église romaine, étaient appelés ultramontains ; en fait, La Salle s'était montré ouvertement fidèle au Souverain Pontife.

D'autre part, le Jansénisme, tel qu'on l'entendait au *grand siècle*, était un courant du catholicisme qui, au nom de la théologie de saint Augustin, résistait ouvertement contre certaines postures eschatologiques et morales répandues dans l'Église. En ce sens, le Jansénisme attaquait le libre arbitre de l'homme défendu par les Molinistes (Jésuites) et exigeait une pastorale sévère de conversion, arrivant à un rigorisme et un pessimisme eschatologique qui devenait asphyxiant¹⁴. Lorsque le Pape, finalement, condamna les propositions du livre de Quesnel par la Bulle *Unigenitus*, en 1713, Louis XIV dut imposer son autorité pour que l'Église de France l'accepte, sous estimant la vigueur intellectuelle et la force combattive des jansénistes. La Salle, fidèle à l'Église de Rome, se manifesta publiquement en faveur de la Bulle et orienta les Frères dans ce sens, à la fin de sa vie.

De plus, pendant le règne de Louis XIV, le rationalisme se renforce. Hazard (1961) affirme que, lorsque l'autorité royale et l'autorité religieuse s'affirmaient comme inamovibles, c'était parce qu'elles étaient menacées de mort¹⁵. Lentement, les croyances traditionnelles commençaient à être critiquées et questionnées. La religion chrétienne était ouvertement vue comme une somme de préjugés et de formalismes qui limitaient la liberté de l'homme. Rationalistes et Libertins, à

¹² Préface de Hazard, 1961 p. VII.

¹³ cf. Abad, *Dictionnaire Louis XIV*, 2015, p. 558.

¹⁴ cf. Abad, *Dictionnaire Louis XIV*, 2015, p. 683.

¹⁵ cf. Hazard, 1961, p. 126.

l'intérieur ou hors de France, commençaient leur chemin vers un mouvement de protestation sociale qui sera repris par les Philosophes du XVIII^e siècle, spécialement Voltaire, La Chalotais et Rousseau.

12

Ces tendances qui devinrent finalement des mouvements politiques opposés à la monarchie, mirent en question l'expansion des écoles chrétiennes avant la Révolution Française. Pour leur part, les Frères ne cessèrent pas de se déclarer publiquement chrétiens, fidèles au Pape et à l'Église de Rome et en assumèrent les conséquences.

Malgré tout, le mouvement en faveur de l'instruction, pendant le XVIII^e siècle, continuait son expansion. Avanzini (1981) affirme que :

Les écoles seraient même devenues trop nombreuses, ce qui fait déjà que « les campagnes manquent de bras », gémissent certains notables, car beaucoup d'enfants poursuivent leurs études dans les Collèges des villes, après quoi ils renoncent à la profession de leur père pour faire carrière religieuse ou juridique : le breton La Chalotais...dénoncera ce fatal enchaînement en 1763.¹⁶

En effet, prenant en compte les données statistiques recueillies par Avanzini (1981), nous constatons que l'œuvre des écoles se répand pendant le XVIII^e siècle : en 1729 les Frères ouvrent un Noviciat à Avignon ; en 1750, ils ouvrent une première école en Suisse ; en 1751, il y a 532 Frères. En 1767, ils sont déjà 715. La Maison Généralice s'installe à Paris en 1771 et l'Institut s'organise en trois provinces : Occidentale (Paris) ; Orientale (Lorraine) et Méridionale (Avignon). En 1774, les Frères ouvrent une œuvre en Martinique ; en 1778, ils s'installent dans la région de Toulouse. En 1779, les statistiques de l'Institut indiquent qu'il y a 760 Frères qui tiennent 137 écoles avec 441 classes et 32 999 élèves. Finalement, en 1790 il y aura 920 Frères avec une présence en Italie¹⁷.

Les écoles des Frères offraient un enseignement primaire de qualité, elles assuraient la continuité et la sagesse d'une communauté d'éducateurs qui maintenaient leur fidélité à un projet commun ; de plus leur proposition s'était élargie avec la création de cours semi-professionnels qui répondaient aux besoins de la petite bourgeoisie qui ne trouvait pas dans les Collèges la formation qu'elle souhaitait pour ses enfants. Houry (2001) affirme que cela permit à l'Institut de développer une recherche pédagogique qui tendait à soutenir une éducation chrétienne de meilleure qualité, la formation continue des Frères et un complément financier pour le fonctionnement de l'Institut dans son ensemble¹⁸. Pourtant, les Frères étaient encore considérés comme des « barbares » par les Jansénistes :

¹⁶ Avanzini, 1981, p. 224 : Ce fait est démenti par les Frères eux-mêmes dans le *Manuscrit 43* de la *Conduite des Écoles Chrétiennes* de 1806 : « Comme dans plusieurs villes il est certains notables qui se figurent que nos instructions font tort à l'agriculture et aux arts mécaniques, en inspirant aux enfants l'idée de changer d'état, il est très important que l'inspecteur ou le premier maître de chaque école ait un registre contenant le nom de tous les enfants qui quittent l'école, l'état de leur père et celui qu'ils embrassent eux-mêmes. Ce catalogue est très propre à détromper les esprits prévenus au sujet de nos écoles, et il a produit des effets merveilleux là où les circonstances ont fait juger à propos de le montrer. » (*Notes de Pédagogie Chrétienne*, p. 427).

¹⁷ cf. Avanzini, 1981, p. 225.

¹⁸ cf. Houry, 2001a, p. 317.

Ignorantins [*ignorants*], en quelque sorte par état, de la doctrine et des règles de l'antiquité (hors du latin, pense notre savant personnage, point de salut ; mais il attribue, selon les besoins de sa cause, un très large champ à la prétendue « ignorance » de ses adversaires), les Frères ne connaissent ni la nature de la justice chrétienne, ni les caractères de la vraie conversion, ni les épreuves nécessaires pour s'en assurer. Ils n'ont point d'autre méthode ni d'autre pratique dans la dispensation des sacrements que celles que suggèrent le molinisme et la Bulle *Unigenitus* prise à la lettre. »¹⁹

À mesure qu'avance le XVIII^e siècle, les Frères comme Maîtres de l'enseignement populaire et chrétien, publiquement fidèles au Pontife romain et témoins de la foi catholique, affrontent une opposition de plus en plus radicale des jansénistes et des philosophes, en plus de tous les partisans opposés à l'obsolescence de l'Ancien Régime. C'est pour cela que l'expulsion de la Compagnie de Jésus hors de France en 1763, et les édits d'août 1763 et mars 1764 qui enlevaient à l'Église le contrôle de l'éducation, rendirent plus difficile aux Frères le travail scolaire²⁰.

1.5 Vers un nouvel ordre éducatif

Rigault (1938) affirme que pendant le XVIII^e siècle naquit une nouvelle pédagogie française, grâce à l'influence de l'empirisme et de l'anti dogmatisme de John Locke (1632-1704) dans l'éducation ; de la vision chrétienne de l'éducation de Charles Rollin (1661-1741) et son *Traité des Études* de 1726 et surtout de la publication par Jean Jacques Rousseau (1712-1778) de *l'Émile ou de l'Éducation* en 1762, dont la proposition introduit une nouvelle façon d'assumer les principes de l'éducation hors des canons chrétiens.

Rollin, Recteur de l'Université de Paris – et d'origine janséniste – s'appuyant sur la vision de Locke et de Fénelon, approfondit la psychologie des enfants et ses conséquences sur le travail du Maître. Il s'intéresse aux innovations lasalliennes, il reconnaît chez La Salle ses efforts pour établir l'ordre et le silence, la lecture en français, et la nécessité que le Maître se charge de la conduite des enfants et des jeunes. Rigault (1938) relève chez Rollin son intérêt pour retrouver l'importance du Maître chrétien :

C'est un homme entre les mains de qui Jésus-Christ a remis un certain nombre d'enfants qu'il a rachetés de son sang et pour lesquels il a donné sa vie... Il les lui a confiés pour conserver en eux le précieux et l'innestimable dépôt de l'innocence... Voilà ce qui est la fin et le but de l'éducation.²¹

Opposé à cette vision chrétienne, qu'il considère comme décadente, Rousseau affirme la nécessité de commencer une nouvelle pédagogie basée sur la conviction que l'homme est, par nature, un être essentiellement libre et bon, capable de développer la vertu, maître de lui-même, et n'a besoin d'être esclave d'aucune consigne²². L'éducation doit offrir l'ignorance totale de Dieu et de la vie surnaturelle. Il s'agit d'une nouvelle manière d'apprendre, basée sur l'expérience des choses et non de la connaissance des mots ; la nature devient le centre des

¹⁹ Rigault, 1938, p. 406.

²⁰ La disparition des Jésuites de France représenta un grave problème pour la réorganisation de l'enseignement, surtout des Collèges et Universités. Note de Rigault, 1938, p. 411-412.

²¹ Rigault, 1938, p. 581.

²² cf. Rigault, 1938, p. 572.

préoccupations de l'enfant. Finalement, on rejette les opinions des adultes, la morale et la religion²³ ; tout cela est une conséquence directe du rejet du dogme du péché originel.

14

Les deux visions entrèrent en conflit ouvert. Rigault (1938) signale que les Frères, pendant le XVIII^e siècle, ne participèrent pas aux luttes pédagogiques et ne formulèrent pas une déclaration de principe contre les humanités classiques. Travaillant sans doubles intentions, dans leur domaine propre, ils ne censuraient ni ne s'opposaient à aucun²⁴. On ne trouve, dans les documents de l'Institut, aucun manifeste contre les philosophes du XVIII^e siècle. Mais il y a bien une préoccupation et une critique de la formation initiale des jeunes Frères. Ainsi, le Rapport élaboré par le Frère Paschal, Assistant du Frère Agathon, en 1786, *Sur les causes de la désertion de nos jeunes Frères et sur les moyens de les prévenir, au moins en partie*, répond au désir que notre Institut prenne conscience du moment qu'il vit, d'une extrême tension. La baisse du nombre de Frères atteignait plus de la moitié des entrées. L'avenir était incertain²⁵.

Le Frère Agathon était l'homme indiqué pour comprendre l'esprit lasallien à la fin du XVIII^e siècle. Il exerçait la charge de Supérieur Général depuis 1777 et, en 1792, il fut emprisonné et condamné à mort pendant la Révolution Française, mais il se sauva à la chute de Robespierre, contrairement au Frère Salomon, son Secrétaire, qui fut martyrisé à l'Église des Carmes, à Paris, avec 212 autres prêtres et religieux, parmi lesquels l'Église en reconnaîtra 191 comme Bienheureux en 1926, notre Frère étant l'un d'eux.

Le Frère Agathon travailla inlassablement pour renouveler la pensée pédagogique de l'Institut, pour adapter la *Conduite des Écoles Chrétiennes* aux temps nouveaux et pour renforcer la formation des jeunes Frères. En 1785, il publia, à Melun, *Les douze vertus d'un bon Maître, par Monsieur de La Salle, Instituteur des Frères des Écoles Chrétiennes, expliquées par le Frère Agathon, Supérieur Général*²⁶. Sans prétendre à l'originalité, il fonda ses idées sur le *Traité des Études* de Rollin et sur la tradition de l'Institut, développant et organisant les vertus énumérées par le saint Fondateur dans le *Recueil de différents petits traités*.

Quel était l'esprit des Frères au moment de la Révolution Française ? Rigault (1938) l'explique en faisant référence au travail du Frère Agathon :

Maintenir intégralement les traditions pédagogiques de l'Institut, rappeler aux Maîtres la grandeur et les obligations de leur tâche, commenter et développer l'œuvre écrite du Fondateur, mettre au point, avec respect, sa *Conduite des Écoles*... voilà, en matière d'éducation, le travail auquel le Frère Agathon se livre, sans la moindre intention de polémique, dans la haute et sereine intelligence de ses responsabilités, des aspirations de son époque.²⁷

Cependant, en dépit de l'effort des Frères pour demeurer au service éducatif, l'Assemblée Nationale française décrète, le 18 août 1792, qu'« un État réellement libre ne peut souffrir la présence en son sein d'aucune corporation, pas même celles qui, consacrées à l'enseignement

²³ cf. Gauthier et Tardi, 2013, p. 147.

²⁴ cf. Rigault, 1938, p. 586.

²⁵ cf. Bédel, 2002, « Le Rapport du Frère Assistant Paschal », p. 126-134.

²⁶ cf. Rigault, 1938, p. 589.

²⁷ Rigault, 1938, p. 587.

public, ont mérité de la Patrie. »²⁸ Par ce Décret, l'Institut était supprimé en France et, seuls les Frères d'Italie et de Suisse, continueront le projet des écoles chrétiennes :

15

L'Institut, fondé depuis un siècle par le saint chanoine de Reims et fidèle à la religion catholique, en tant qu'uni à l'Église et au Saint-Siège, eut l'honneur d'être associé aux tribulations du clergé français. Ainsi, en effet, beaucoup de Frères furent emprisonnés à Paris. Le Frère Salomon, Secrétaire Général, fut emmené comme prisonnier au couvent des Carmes et massacré avec un grand nombre d'illustres et saintes victimes.²⁹

1.6 La première moitié du XIX^e siècle et les luttes post révolutionnaires

L'événement fondateur de la Révolution Française fut peut-être, selon Cholvy (2001), non pas la prise de La Bastille, ni la Déclaration des Droits de l'homme, mais l'approbation par l'Assemblée Nationale, le 12 juillet 1790, de la *Constitution Civile du Clergé*. Cet événement provoqua, en effet, une fracture profonde et permanente dans la vie politique et religieuse française au long du XIX^e siècle et qui allait déterminer deux modèles opposés de construction du pays : le ratio-libéral et le catholico-traditionnel³⁰. Les Frères, éducateurs chrétiens publics, affirmeront leur point de vue pédagogique avec fermeté, mais sans intention d'entrer dans des diatribes politiques.

Sous l'Ancien Régime, deux sociétés – civile et ecclésiastique – demeuraient intimement unies, affectant tout le champ de l'action sociale³¹. À partir de 1790 ; le catholicisme sera expulsé progressivement sur le terrain de la contre-révolution ; c'est pourquoi les héritiers de la Révolution tenteront de promouvoir une véritable guerre de religion, assurant progressivement la laïcisation de l'État français et la discrimination de la société. Par conséquent, cette guerre, plus passionnelle dans les pays catholiques que dans les pays protestants, aura comme objectif l'opposition à un clergé hiérarchiquement organisé, dépendant d'une autorité universelle, avec la capacité de limiter la liberté de conscience de la population³². L'Église catholique, pour l'esprit moderne du XIX^e siècle, représentera le passé, la tradition, l'autorité et le dogme. Pour Hobsbawm (1987-2012), l'anticléricalisme est un facteur essentiel dans la mesure où l'Église se manifeste contre l'idéologie de la raison et du progrès, et spécialement quand la bourgeoisie et les syndicats trouvent un motif de lutter ensemble contre l'obscurantisme et la superstition³³.

Immédiatement après la Révolution, le désir de l'école pour tous persista dans la société française. Mais quand l'éducation passa sous le contrôle de l'État, Bonaparte n'avait pas les moyens humains appropriés pour cela. C'est pourquoi il invita les congrégations religieuses, qui avaient surgi dans les siècles antérieurs, à se réorganiser. Les Frères acceptèrent le défi et le firent avec une grande force ; de plus, une multitude de fondations nouvelles se développèrent à leur exemple³⁴. Le 3 mai 1802, Bonaparte autorisa le retour des Frères en France. Le Frère

²⁸ *Circulaire 112*, p 12.

²⁹ *Circulaire 112*, p. 12-13.

³⁰ cf. Cholvy, 2001, p. 9.

³¹ cf. Rémond, 1974, p. 194.

³² cf. Rémond, 1974, p. 199-200.

³³ cf. Hobsbawm, 1987/2012, p. 238.

³⁴ cf. Pénisson, 2001, p. 157.

Gabriel Marie, Supérieur Général, le rappelle dans la *Circulaire N° 112* du 15 avril 1902, qui rappelle le centenaire de la restauration de l'Institut. Le 17 mars 1808, Napoléon promulgue le Décret qui crée l'Université Impériale, stipulant dans l'article 5 que les écoles primaires auront « comme base de leur enseignement, les préceptes de l'éducation catholique », et dans l'article 109 que « Les Supérieurs de ces congrégations pourront être membres de l'Université. »³⁵ Pendant la période fragile de la Restauration, on conserve officiellement, pour l'époque, la finalité chrétienne de l'école³⁶.

Cependant, en France, le resurgissement religieux sera contrebalancé en permanence par l'anticléricisme des élites et l'ignorance d'une grande partie du peuple. La Révolution de juillet 1830 sera fortement anticléricale et commencera, progressivement, la laïcisation de la monarchie, en particulier, la disparition de Dieu comme sujet des discours officiels³⁷. Cependant, la promulgation de la Loi Guizot du 28 juin 1833, agira comme un véritable Concordat scolaire³⁸, en ce sens que cette loi :

...oblige toutes les communes à ouvrir une école et de la mettre à la disposition de ceux qui cherchent les moyens d'acquérir de l'instruction. Cette école pouvait être confiée à des Instituteurs formés par les Écoles Normales, par les congrégations, mis à la disposition des municipalités par les ordres religieux qui ont comme activité traditionnelle l'enseignement.³⁹

Les Frères qui avaient déjà revu la *Conduite des Écoles Chrétiennes* en 1811, et l'avaient pratiquement réimprimée – avec quelques modifications – en 1819, 1823 et 1828, réunirent un *Comité Général* en 1834 pour procéder à une analyse et actualisation de leur manuel scolaire, désormais soumis aux limites du contrôle de l'État. Ils réaffirmèrent la supériorité du Mode simultané d'enseignement, par rapport au Mode mutuel lancastérien⁴⁰, l'introduction de nouvelles matières comme l'histoire, la géographie et le dessin linéaire ; la recherche de l'excellence éducative face à la compétence d'autres établissements ; le rôle plus actif du Maître dans la classe et, finalement, l'émulation chez les enfants et l'interdiction des châtiments corporels dans l'école⁴¹.

1.7 Chemin vers la 3^e République Française

L'Institut a connu une croissance exponentielle pendant le XIX^e siècle. Entre 1830 et 1850, il comptait 3 201 Frères ; de 1850 à 1875, 6 729⁴². Le Frère Philippe constitue un événement

³⁵ Avanzini, 1981, p. 67.

³⁶ Avanzini, 1981, rappelle que l'article 30 de l'Ordonnance du 29 février 1816 disait ceci : « La Commission de l'Instruction Publique veillera avec soin à ce que, dans toutes les écoles, l'instruction primaire soit fondée sur la religion. » p. 67.

³⁷ cf. Cholvy, 2001, p. 30.

³⁸ Cholvy reprend les mots de l'historien Claude Langlois, faisant référence à la place que le catéchisme, qu'il soit catholique ou protestant, doit avoir comme matière principale de l'école (cf. Cholvy, 2001, p. 30).

³⁹ Rémond, 1974, p 88-89.

⁴⁰ Les Frères s'opposèrent ouvertement à l'utilisation du Mode Mutuel ou lancastérien, promu par les autorités éducatives du moment. Ce Mode était plus économique pour les municipalités mais ses résultats, qui au début semblaient plus rapides, au fond demeuraient superficiels. Les Frères, avec la défense du Mode simultané dans les écoles, ne faisaient pas autre chose que défendre le rôle du Maître dans la classe.

⁴¹ Pour une étude plus complète, voir Houry, 2013, p. 149-166.

⁴² cf. Bédel, 2004, p. 145.

marquant dans l'histoire lasallienne de ce siècle. Son généralat dura de 1835 à 1874. Pendant cette période, on créa 1 002 nouvelles œuvres éducatives, dont un quart hors de France. Ces deux faits rendent compte de la vitalité éducative des écoles des Frères. Mais aussi, comme il était arrivé à l'époque du Frère Agathon, l'Institut ressentait une grande faiblesse due aux sorties, renvois ou morts prématurées de beaucoup de jeunes Frères. Bédel (2004) fait référence aux conséquences pour l'Institut de cette croissance démesurée au milieu du XIX^e siècle⁴³.

17

Un autre aspect à souligner, c'est l'incompréhension qui se manifestait de la part des Supérieurs français, pour adapter le dynamisme de l'Institut aux nécessités nouvelles de contextes éducatifs au-delà de l'Europe. Ce fut le cas du drame vécu par les Frères des États-Unis, qui n'arrivèrent pas à faire comprendre aux Frères français la nécessité de revoir l'interdiction d'enseigner le latin, comme le stipulait la *Règle* depuis les origines. Entre 1853, époque du Frère Philippe, et 1923, fin du généralat du Frère Imier-de-Jésus, l'Institut perdit sa présence dans le monde de l'éducation tertiaire nord-américaine⁴⁴.

Pendant ce temps, en France, avec la discussion de la *Loi Falloux*, entre le 15 et le 19 février 1850, était mis en discussion le rôle de la religion dans l'enseignement et on s'acheminait ouvertement vers la laïcisation. En cette seconde moitié du XIX^e siècle, une nouvelle mentalité venait de naître, appuyée sur la force du rationalisme, du naturalisme, du libéralisme et du positivisme, qui ne réussissaient pas à être compris par la théologie du moment⁴⁵. Les catholiques français vivaient une spiritualité plutôt rigoriste, héritière du jansénisme et alimentaient leur foi dans un discours apologétique. Le Pape Pie IX (1846-1878), par la publication du *Syllabus Errorum*, en 1864, avait accentué encore plus le fossé entre le monde moderne et l'Église⁴⁶.

Au niveau politique, le libéralisme avait été la réponse à l'inégalité de l'Ancien Régime. Mais la société libérale vécue jusqu'à ce moment-là n'avait offert des opportunités qu'à une minorité. Ainsi, viendra le temps de la démocratie et la recherche des droits pour tous. Rémond (1974) affirme que l'enseignement commence à avoir, par conséquent, un rôle éminent dans les luttes politiques. Il y a un premier objectif quantitatif à atteindre : l'enseignement primaire doit être universel. C'était le but des *Lois Ferry-Goblet*, entre 1879 et 1889. Le second objectif sera plus idéologique : la démocratie demandera de soustraire l'enseignement à l'influence de tous ses adversaires, des traditionnalistes et spécialement de l'Église. Ce sera le motif principal pour lequel l'enseignement de la fin du XIX^e siècle sera pris dans la lutte sur la question religieuse⁴⁷.

⁴³ cf. Bédel, 2004, « Aspects de la vie interne de l'Institut », p. 111-120.

⁴⁴ cf. Killeen, 2013, p. 179. Immédiatement avant le Chapitre Général de 1923, les Frères reçurent l'autorisation du Saint-Siège pour étendre leur enseignement aux études classiques. Mais, pendant le problème, les Frères qui avaient entrepris ce processus furent exilés des États-Unis ; malgré tout, aucun ne quitta sa vocation. C'est un exemple des difficultés que vécut l'Institut pour se situer dans un monde multiculturel.

⁴⁵ cf. Avanzini, 1981, p. 70.

⁴⁶ Pas même le Pape Léon XIII (1878-1903), quand il publia la première Encyclique à caractère social – *Rerum Novarum* – en 1891, ne put combler le vide entre l'action de l'Église et les mouvements sociopolitiques de son époque. Quand il demanda aux catholiques français d'adhérer à la République, il ne fut ni compris, ni accepté. (Cholvy, 2001, p. 117).

⁴⁷ cf. Rémond, 1974, p. 88.

Avec notre regard du XXI^e siècle, si éloigné de cette époque-là, nous pourrions dire que c'étaient deux mondes qui ne surent pas dialoguer, même quand ils avaient des objectifs communs. De fait, l'Église n'avait pas une armature théologico-intellectuelle capable de saisir la dynamique politico-sociale de son époque. Pas même l'appel du Pape Léon XIII qui invitait à comprendre la question sociale (1891) ne reçut un bon accueil dans la France catholique de ce moment-là.

18

Les lois sur l'éducation – les plus importantes – qui auront un impact direct sur les œuvres des Frères, sont les suivantes :

- 1879 - Obligation d'ouvrir une École Normale pour Maîtres et Maîtresses d'école dans chaque Département français. Rigault affirme qu'un des grands objectifs de la Franc-maçonnerie était de séparer la femme de l'influence de l'Église⁴⁸.
- 1881 - Gratuité absolue des établissements scolaires publics. Les autorités communales se chargent de payer les Maîtres, avec l'aide de l'État. Les pauvres désertent en grand nombre l'école chrétienne⁴⁹.
- 1882 - L'enseignement sera laïque, neutre et universel, obligatoire pour les enfants de 6 à 13 ans. De plus, la neutralité confessionnelle oblige à exclure le catéchisme de l'enseignement officiel et à empêcher l'entrée du prêtre et du religieux dans l'établissement public⁵⁰.
- 1886 - Le personnel des écoles publiques sera exclusivement laïc. Sont exclus les membres des congrégations religieuses⁵¹.
- 1889 - Obligation de 3 ans de service militaire pour les Maîtres appartenant à des congrégations enseignantes. Pour les Maîtres Laïcs, il n'est obligatoire que pendant 1'an⁵².

1.8 Réponses éducatives des Frères à la fin du XIX^e siècle

Même quand les lois éducatives créent un enseignement public gratuit et laïc, les Frères réalisent un effort sans précédent pour fortifier un réseau d'écoles libres, dans le but de répondre aux besoins des familles qui demandent leurs services⁵³. Bien sûr, la déchristianisation de la société française se répandait, mais il est sûr aussi qu'il demeurait encore une population dont l'identité restait chrétienne⁵⁴, convaincue de la nécessité d'un enseignement religieux pour les nouvelles générations.

Quelles furent les conséquences des lois sur l'éducation dans l'itinéraire des Frères en France ?

⁴⁸ cf. Rigault, 1949, p. 204. Ce même fait peut être compris aujourd'hui comme une manière de revendiquer le droit de la femme à l'éducation et, en général, à la vie de la société.

⁴⁹ cf. Rigault, 1949, p. 205.

⁵⁰ cf. Rigault, 1949, p. 208.

⁵¹ cf. Rigault, 1949, p. 212.

⁵² cf. Rigault, 1949, p. 218.

⁵³ cf. Houry, 2001a, p. 138.

⁵⁴ Chrétien du XIX^e siècle en France : Cholvy (2001) caractérise la spiritualité de cette époque comme sévère, héritière de l'esprit janséniste ; qui alimente sa piété en Jésus-Christ et sa dévotion au Sacré-Cœur ; rigoriste par rapport à la réception des sacrements ; mariale et très liée aux saints. Le développement de la vie contemplative est très important pour travailler à l'évangélisation.

Les Frères ratifient leur fidélité au patrimoine pédagogique hérité des temps de la fondation. Ils renforcent leurs convictions pédagogiques et les mettent en pratique dans un réseau d'écoles « libres » primaires, secondaires et techniques, soutenues économiquement par les familles et des fondations. Ayant été défenseurs de la gratuité de l'enseignement, ils devaient maintenant s'adapter pour survivre dans cette nouvelle réalité scolaire.

L'Institut lui-même s'occupe de la formation permanente de ses membres. On renforce les programmes et les méthodes d'enseignement, la préparation et la supervision du travail scolaire, l'organisation de jurys internes pour évaluer périodiquement l'étude de la doctrine chrétienne et la formation pédagogique des Frères. Ils se préparent ainsi pour obtenir les diplômes officiels exigés par les lois scolaires de la République. Certains d'entre eux commencent à être connus comme professeurs de haut niveau, « têtes bien faites et bien pleines »⁵⁵, dotés de science et de capacité pour le débat public.

Malgré l'anticléricisme républicain, l'Institut demeure une référence dans le monde éducatif français, de sorte que certains Frères sont appelés dans des instances officielles pour présenter leur point de vue sur l'enseignement et la pédagogie⁵⁶.

Dans les écoles des Frères, la priorité est accordée à l'enseignement religieux et on critique la neutralité en éducation. Les *Circulaires administratives* des Frères Supérieurs de l'époque et les textes pédagogiques des Frères discutent l'hypocrisie d'une option qui se répercute négativement sur la formation de l'homme... « sans religion, pas d'éducation »⁵⁷.

Dans l'Institut on compose des manuels scolaires et des œuvres de pédagogie pour renforcer la formation des Frères et particulièrement des Enseignants Laïcs qui remplacent les Frères dans les écoles publiques ou qui travaillent avec eux dans les écoles libres. Suivant la tradition associative de l'Institut, on recueille les observations personnelles relatives au travail des écoles, en se basant sur l'expérience et l'engagement avéré des plus anciens dans la classe, on tire des conclusions en accord avec les nouvelles compétences développées et on répartit le travail de rédaction à des personnes ou équipes spécialisées, on contrôle la production avec l'aide d'un comité responsable et on propose le texte final aux autorités pour approbation définitive. Ce travail rappelle la dynamique vécue par La Salle et les premiers Frères pour l'élaboration de la *Conduite des Écoles Chrétiennes*.

Les Frères renforcent la formation dans les Pensionnats repris avec force dès le milieu du XIX^e siècle. Leurs enseignements servent même de modèle pour des innovations universitaires. Ils orientent ainsi leurs étudiants vers des carrières qui n'exigent pas le baccalauréat classique, s'adaptant aux besoins régionaux. Entre 1870 et 1900, ils développent des œuvres spécialisées et postsecondaires, s'ingéniant à offrir de nouvelles options éducatives : cercles ouvriers catholiques,

⁵⁵ Rigault, 1949, p. 144.

⁵⁶ Ainsi le rapporte Rigault (1949) quand, en 1897, le Frère Exupérien est invité au Conseil Supérieur de l'Instruction Publique (p. 153).

⁵⁷ *Notes de Pédagogie chrétienne*, 1897, p. 139.

patronages, associations d'amis, syndicats... tout cet effort contribuait à diminuer les causes sociales de conflits et d'isolement, la haine et les injustices⁵⁸.

Et surtout, les Frères participent aux Expositions Universelles et rendent compte de la qualité du travail dans leurs écoles. Le Frère Gabriel Marie, dans la *Circulaire* 96, informe les Frères que l'Institut a obtenu, à l'Exposition Universelle de Paris, 58 prix : 3 grands prix, 13 médailles d'or, 21 médailles d'argent, 14 médailles de bronze et 7 mentions honorables⁵⁹.

1.9 Pensée pédagogique des Frères

Nous signalons une série d'œuvres pédagogiques écrites par les Frères entre 1897 et 1909. Toutes représentent une étape de synthèse pédagogique.

Notes de Pédagogie chrétienne pour servir à la préparation d'une nouvelle édition de la Conduite des Écoles, d'après les principes du Bienheureux J.-B. de La Salle, Paris, Procure générale, Rue Oudinot 27, 1897.

Éléments de Pédagogie Pratique à l'usage des Frères des Écoles Chrétiennes, Paris, Procure générale, 27, Rue Oudinot, 1901.

Part. I – L'Éducation.

Part II : L'Enseignement en général.

Éléments de Pédagogie Pratique à l'usage des Frères des Écoles Chrétiennes, Paris, Procure générale. 27, Rue Oudinot, 1902.

Part II – Méthodologie spéciale.

1^{ère} Section : Enseignement de la Religion, de la Langue Maternelle, de l'Histoire et de la Géographie.

Directoire Pédagogique à l'usage des Écoles Chrétiennes. Paris, Procure générale, 27 Rue Oudinot, 1903.

Edmond Gabriel : *Manuel de Pédagogie à l'usage des Écoles catholiques*, Tours, Maison Mame et Fils, Imprimeurs-Éditeurs. Paris, Maison Poussielgue, Librairie, Rue Cassette, 15, 1909.

Quelles sont les idées-force qui définissaient la physionomie pédagogique des Frères des Écoles Chrétiennes à la fin du XIX^e siècle en France ?

1. La pédagogie implique de guider l'enfant dans sa croissance dans une perspective explicitement chrétienne.
 - a. La pédagogie est à la fois science et art. Science comme la connaissance raisonnée des principes fondamentaux de l'éducation ; art dans la manière de les mettre en pratique. Science et art, la

⁵⁸ cf. Rigault, 1946, p. 385-386.

⁵⁹ *Circulaire* 96, p. 1.

finalité de la pédagogie est d'éduquer, c'est-à-dire de guider l'enfant tout entier, de diriger toutes ses facultés vers le bien et vers Dieu.⁶⁰

- b. L'objet de la pédagogie est la formation de l'homme et du chrétien. On doit faire de l'enfant un homme complet, donc que toutes ses facultés physiques, intellectuelles et morales soient harmonieusement développées ; un citoyen utile à la société, capable d'accomplir tous ses devoirs sociaux ; un chrétien sincère, c'est-à-dire un homme religieux et moral, qui croit à une fin surnaturelle et qui agit en conséquence, qui ait foi en Jésus-Christ et observe ses commandements.⁶¹
 - c. L'éducation consiste à motiver et diriger l'activité libre de l'homme pour lui faire acquérir toute la perfection que comporte sa nature. C'est le développement continu de ses potentialités et de ses facultés, jusqu'à ce que soit atteint l'idéal surnaturel que Dieu lui enseigne. Et dans la mesure où l'homme l'atteint, il atteint ainsi son destin : connaître Dieu, l'aimer, le servir en ce monde et, en conséquence, acquérir la vie éternelle.⁶²
2. L'enfant a besoin de la conduite d'un adulte capable de porter dignement le nom sacré de « Maître Chrétien ».⁶³
- a. Tous les sophismes de *L'Émile* de Rousseau conduisent au principe erroné : « L'homme naît bon ». Le sens commun nous dit qu'en lui-même l'enfant est incapable de développer toute ses potentialités. Il porte en lui les conséquences du péché originel : le bien et le mal sont en lui. C'est pourquoi il doit combattre et, autant que possible, détruire en lui les mauvais instincts pour assurer le développement et le triomphe des bons. On n'y arrive pas par la seule instruction ; il faut y ajouter l'éducation morale⁶⁴.
 - b. L'éducateur est appelé à connaître ses élèves. Entre eux les différences sont nombreuses en ce qui concerne les tempéraments, la constitution physique, le caractère moral, les dispositions d'esprit, la volonté et le cœur. Le Maître peut arriver à les connaître mieux, non seulement en étudiant la psychologie des enfants et en prenant des notes permanentes de leurs attitudes, mais aussi en gardant mémoire de sa propre expérience personnelle comme élève⁶⁵.
 - c. Le Maître est conscient que la vertu s'inspire, et ne s'enseigne pas, et qu'elle s'inspire de l'exemple. Dans la conduite d'un Maître vertueux il y a une clarté qui permet de comprendre la beauté du devoir, une attirance qui fait désirer la pratique du bien et une persuasion qui tend à soumettre la volonté par l'autorité. Ce qu'est le Maître, c'est ce qu'il veut que soient ses disciples ; ainsi son comportement sera une éloquente exhortation au bien⁶⁶.
3. L'école doit utiliser tous les moyens possibles pour une formation intégrale de l'élève : « Il vaut mieux des têtes bien faites que des têtes bien pleines. »⁶⁷

⁶⁰ *Notes de Pédagogie chrétienne*, p. XIII.

⁶¹ *Notes de Pédagogie chrétienne*, p. XIII et p. 1.

⁶² *Notes de Pédagogie chrétienne*, p. 5.

⁶³ cf. *Circulaire 98*, p. 2.

⁶⁴ cf. *Notes de Pédagogie chrétienne*, p. 93.

⁶⁵ cf. *Eléments de Pédagogie pratique*, p. 54-55.

⁶⁶ cf. *Eléments de Pédagogie pratique*, p. 31-32.

⁶⁷ *Notes de Pédagogie chrétienne*, p. 69.

- a. Le corps est le siège de l'âme et participe de sa dignité. C'est pour cela que l'éducation physique doit participer à sa finalité. D'où l'importance de l'hygiène personnelle, de la gymnastique, des jeux et de l'éducation des sens⁶⁸.
 - b. L'éducation intellectuelle doit offrir à l'élève les outils nécessaires pour assimiler et féconder l'enseignement reçu. Il s'agit d'enrichir la perception, la culture de la raison, la mémoire et l'association des idées, l'imagination, l'attention et les opérations propres de la pensée abstraite, telles que le jugement, le raisonnement et l'usage du langage⁶⁹.
 - c. L'éducation morale a pour objectif d'éclairer la conscience et fortifier la volonté de l'enfant, le tout d'après le modèle de Jésus-Christ. Chaque enfant a son caractère particulier, déterminé par son tempérament et ses habitudes. L'éducation doit influencer sur l'orientation de ses idées et des ses jugements pratiques, la gestion de ses sentiments et le développement de ses actes. Pour sa part, le Maître doit prendre conscience que les vertus et les bonnes habitudes s'apprennent surtout par imitation et dans un milieu approprié⁷⁰.
 - d. L'éducation sociale doit initier l'enfant et le jeune à leurs droits et devoirs comme citoyens. Les profondes transformations sociales, économiques et politiques obligent l'école à préparer les élèves à la pratique réciproque et constante de la charité, de la vie fraternelle, pour les obliger à sortir de leur indifférence égoïste et à vivre en communion de sentiments avec leurs concitoyens et compatriotes⁷¹.
 - e. L'éducation religieuse consiste à développer les dispositions naturelles et surnaturelles qui portent l'enfant à aimer Dieu et à vivre selon sa Loi. À travers elle, il apprend à connaître Jésus-Christ, Médiateur et Sauveur, à vénérer l'Église, à estimer la grâce et les sacrements. Il est ainsi amené à la pratique des vertus chrétiennes⁷².
 - f. La première place, dans l'enseignement des écoles chrétiennes, est occupée par l'instruction religieuse, car un disciple de Jean-Baptiste de La Salle doit se préoccuper avant tout de former des chrétiens : c'est l'objectif primordial de sa mission⁷³.
4. L'enseignement doit s'adapter aux besoins de l'enfant. « L'école est pour l'enfant et non l'enfant pour l'école »⁷⁴.
 - a. L'enseignement est la communication méthodique d'un ensemble de connaissances du Maître aux élèves qu'il instruit. La valeur de l'enseignement dépend en premier lieu de l'excellence de l'objectif qu'il se propose et de certaines conditions générales.⁷⁵
 - b. L'instruction consiste en un ensemble de connaissances précises et coordonnées que l'élève assimile grâce à un travail personnel. Mais l'école ne forme pas l'élève pour des examens ou des concours, mais pour la vie sociale. L'homme le plus instruit de notions livresques n'est pas le

⁶⁸ cf. *Notes de Pédagogie chrétienne*, p. 43.

⁶⁹ cf. *Notes de Pédagogie chrétienne*, p. 89.

⁷⁰ cf. *Notes de Pédagogie chrétienne*, p. 110.

⁷¹ cf. *Eléments de Pédagogie pratique*, p. 134.

⁷² cf. *Notes de Pédagogie chrétienne*, p. 133-134.

⁷³ cf. *Notes de Pédagogie chrétienne*, p. 179.

⁷⁴ *Circulaire 96*, p. 13.

⁷⁵ *Eléments de Pédagogie pratique*, p. 263.

- mieux préparé pour réussir dans une carrière donnée, c'est l'homme prêt à comprendre les idées, à les partager, enrichissant ainsi sa propre expérience et celle des autres.⁷⁶
- c. La grande préoccupation de l'enseignement actuel est de devenir pratique, c'est-à-dire de s'adapter aux besoins de la vie et d'y répondre à partir des connaissances acquises à l'école. Il faut éviter avant tout la passivité dans la classe. Pour cela, le Maître doit assurer la participation de l'élève pour travailler les contenus, développant si possible toutes ses facultés de façon harmonieuse⁷⁷.
 - d. L'unité de l'enseignement tire sa raison d'être de l'esprit commun qui l'anime et qui n'est autre que l'esprit chrétien. On l'obtient aussi dans la mesure où le Maître comprend qu'aucune spécialité n'est dissociée du reste ; aucune n'est une fin en soi. Toutes les connaissances sont interconnectées et participent à l'éducation intégrale de l'enfant⁷⁸.
 - e. L'enseignement doit être rationnel et adapté à l'intelligence des élèves, vif, actif, progressif, appliqué et contrôlé, soutenu par des méthodes bien étudiées, pratique, moral et chrétien. Avec la didactique, on apprend l'art d'enseigner, il s'agit de chercher et de formuler les principales règles et de mettre en pratique les meilleures méthodes d'enseignement. Ces règles reposent sur la nature même de l'esprit et sur l'essence des choses qui sont l'objet de son activité⁷⁹.
5. Les Maîtres sont associés, construisent leur projet éducatif commun, apprennent les uns des autres dans des conférences et des mémoires pédagogiques. Cet exercice contribue à la vitalité de la *Conduite des Écoles Chrétiennes* et à sa rénovation permanente.
- a. La conférence pédagogique est un débat institué entre quelques professeurs qui, sous la présidence d'un Maître expérimenté, discutent de sujets en relation avec l'éducation ou l'instruction. Parmi ses avantages, la conférence pédagogique présente les suivants : elle offre aux Maîtres l'occasion de s'interroger sur les aspects professionnels et de mettre en commun leurs idées, leurs façons de faire et les résultats les plus satisfaisants, de renouveler chez certains l'ardeur dans l'accomplissement de leur devoir d'état - ardeur que la monotonie même de leurs occupations tend à réduire chaque jour - elle permet au président de ces réunions de donner des conseils qu'il juge opportuns.⁸⁰
 - b. Le mémoire pédagogique est une composition à orientation didactique et sa forme est littéraire et simple. Son principal mérite est la justesse des appréciations et le caractère pratique de ses conclusions. Après sa lecture en conférence pédagogique, on propose une discussion pendant laquelle chacun émet son opinion en toute liberté, indiquant ce qui lui paraît particulièrement important et les points sur lesquels il n'est pas d'accord avec l'auteur. Celui-ci défend son point de vue si les arguments de ses opposants ne l'ont pas convaincu ; finalement, le président résume les observations et formule son propre jugement.⁸¹

⁷⁶ *Eléments de Pédagogie pratique*, p. 264.

⁷⁷ cf. *Circulaire 96*, p. 9-11.

⁷⁸ cf. *Circulaire 96*, p. 12.

⁷⁹ cf. *Notes de Pédagogie chrétienne*, p. 168 et 266ss.

⁸⁰ *Notes de Pédagogie chrétienne*, p. 405.

⁸¹ *Notes de Pédagogie chrétienne*, p. 405.

1.10 La Conduite des Écoles Chrétiennes de 1903

Rigault (1949) rappelle que l'ouvrage *Éléments de Pédagogie pratique* naît des observations recueillies par le Frère Paul Joseph pendant l'Exposition Universelle de Paris en 1900 et travaillées par un Comité de la *Maison généralice*⁸² (82) située Rue Oudinot à Paris. À partir de ces deux œuvres, la nécessité d'actualiser la *Conduite des Écoles Chrétiennes*, dont la dernière édition datait de 1877, devenait évidente.

Mais cette actualisation paraissait très délicate : on ne devait pas toucher sans circonspection à un texte si vénérable. Afin de prendre le temps de la réflexion, et pour assurer des discussions sérieuses, ils se résolurent à publier en premier lieu un « essai », rédigé en totale indépendance par un des éducateurs chrétiens les plus qualifiés.⁸³

Cet essai est le *Directoire pédagogique* de 1903. Écrit par des Maîtres de l'enseignement primaire, il expose les éléments essentiels de l'organisation scolaire, son règlement intérieur, les processus d'initiation de l'enfant à la vie chrétienne, l'organisation pédagogique et les principes généraux de l'enseignement, l'enseignement des diverses matières inscrites au programme et le maintien de la discipline. Rigault affirme que le *Directoire* naquit d'un esprit sage, préoccupé de précision et en recherche de résultats pratiques dans l'école⁸⁴.

Les Frères maintiennent leur position, apprise pendant des siècles : il ne s'agissait pas de débattre, mais d'affirmer ce qui continuait de donner du sens à l'éducation chrétienne dans les écoles. Ainsi, avec la publication de la *Conduite des Écoles Chrétiennes* de 1903, ils proposent le modèle d'une école née d'une expérience éprouvée par deux siècles de vicissitudes.

Malgré tout, le 7 juillet 1904, avec la *Loi Combes*, l'*Institut des Frères des Écoles Chrétiennes* est de nouveau supprimé en France. À ce moment-là 10 600 Frères travaillent et se retrouvent sans destin évident en France, pendant qu'environ 4 400 Frères continuent leur mission dans les cinq continents.

1.11 Conclusion

La *Pédagogie Lasallienne*, née de l'expérience originale de Jean-Baptiste de La Salle et des premiers Frères des Écoles Chrétiennes, en France, à la fin du XVII^e siècle, continua son difficile itinéraire de dialogue dans une société en voie de changement. Les Frères conjugèrent, parfois avec beaucoup de réserves, leur désir d'être fidèles au patrimoine pédagogique reçu avec la nécessité de répondre aux nouveaux besoins éducatifs de leurs élèves.

Le XVIII^e siècle français représente la fin progressive de l'Ancien Régime, dans lequel était née l'école lasallienne. Au milieu de ce monde turbulent, profondément engagés dans la fidélité au Pape et à l'Église de Rome, et défendant le droit à l'éducation des enfants des artisans et des

⁸² Le Centre administratif et de gouvernement de l'Institut, la Maison Généralice, où vivait le Régime (actuellement le Supérieur Général, son Conseil et les Services Généraux de l'Institut).

⁸³ Rigault, 1949, p. 162.

⁸⁴ cf. Rigault, 1949, p. 163.

pauvres, les Frères furent combattus par les mouvements politiques et les philosophes de leur époque. Arrivés à la Révolution Française, ils sont tout simplement supprimés.

Au début du XIX^e siècle, les Frères sont appelés à participer à une éducation contrôlée par l'État moderne. Vivant les avatars de la politique française, l'école entre lentement dans la discussion politique entre libéraux et monarchistes, jusqu'à ce que la 3^e République française s'achemine vers l'organisation de l'école publique, gratuite, laïque et obligatoire, dont elle les expulse et les oblige à se cantonner dans des écoles libres, c'est-à-dire, privées et payantes.

Les Frères ont été des hommes de leur temps, qui ont dû naviguer entre deux eaux : la fidélité au patrimoine pédagogico-spirituel hérité et le défi de tenir des écoles dans une société changeante. Ils ont répondu en accord avec l'armement intellectuel, pédagogique et spirituel de chaque époque, avec ses lumières et ses ombres. Ils furent tenaces à défendre leurs options fondamentales comme religieux dans une Église incapable de dialoguer avec le monde moderne. Peut-être, par opposition à ce monde, ils ne surent pas exprimer créativement l'originalité de leur identité laïque au milieu de la société. Ainsi, comme spécialistes d'un emploi profane, ils firent en sorte que leurs écoles continuent de bien fonctionner. Cette recherche de qualité fut leur porte d'entrée dans le XX^e siècle.

ÉDUIQUER À PARTIR DES BESOINS ET ENSEIGNER CHRÉTIENNEMENT DANS UN MONDE SÉCULARISÉ

*Didactique Lasallienne dans le système éducatif français.
1679 – 1916*

*Dr. Felipe Gaytán Alcalá
Dra. Alma Rosa Hernández Mondragón
Dra. Marcela Rosario Salazar Ibáñez
Arturo Camillo Salcedo
Université La Salle de Mexico*

2.1 Introduction

« Il y a des peuples qui voient la vie comme un destin ou une condamnation...éduquer signifie proposer aux individus de comprendre la vie d'une autre manière, là où chacun constitue une fidélité de sa propre existence. »¹ Inger Enkvist résume ainsi l'importance de l'éducation dans les sociétés modernes. Ceci n'est pas nouveau, c'est la continuité de processus antérieurs – de personnages et d'organisations – qui ont marqué des changements dans les sociétés à partir d'une notion de ce que doit être éduquer, des différentes conceptions de l'école et des processus pédagogiques et didactiques nécessaires pour l'obtenir.

L'une des traditions éducatives qui demeurent en vigueur, c'est celle que commença Jean-Baptiste de La Salle et le modèle éducatif qu'il lança en France dès la fin du XVII^e siècle et que les Frères ont continué dans le monde entier². Ce modèle n'est pas en lui-même une théorie ou une attitude, mais un échafaudage qui met en relation des procédés organisationnels et scolaires, des procédés pédagogiques et des moyens didactiques pour l'enseignement et l'apprentissage. Tout cela apporta une dimension nouvelle aux processus interactifs entre enseignant et élève dans la classe et aussi entre l'école et la société. C'est pourquoi, on peut analyser des coïncidences ou des conflits entre les théories éducatives dominantes et le modèle lasallien, qui vivent une sorte de relation pendulaire au long du temps.

¹ Enkvist, 2015, p. 46.

² cf. *Conduite des Écoles Chrétiennes*, CL 67.

Ce qui est sûr, c'est que le modèle lasallien a eu, au cours de l'histoire, un rôle social, politique et épistémologique éminent, pour montrer l'école comme une représentation du monde social³, et pour présenter une synthèse d'un moment historique condensé dans les idées pédagogiques et éducatives d'une époque. Ces idées ont évolué, ont disparu ou ont simplement permis la transition d'une époque à l'autre.

27

L'école lasallienne, à travers la *Conduite des Écoles Chrétiennes*⁴ et son concept d'éducation (dans ce cas la didactique lasallienne dans le système éducatif français), permet de pénétrer dans l'écheveau des relations et des tensions d'une époque précise de l'histoire française. Celle qui permet de comprendre l'importance que l'éducation joua dans l'irruption des masses pauvres et des artisans dans un monde encore fragmenté par des états de vie et des privilèges ecclésiastiques. Les Frères des Écoles Chrétiennes⁵ participèrent certainement à ce processus sans avoir une conscience claire du changement d'époque.

Au temps du roi Louis XIV, les individus, selon leur condition familiale et leur origine, occupaient de manière « naturelle » leur place dans chacun des états sociaux, sans mobilité de l'un à l'autre. Celui que l'on connaît comme le « Tiers-État » (le premier était la Noblesse, le second le Clergé) était formé d'artisans, de petits commerçants, de domestiques et de paysans, et aussi d'une bourgeoisie naissante. Bien qu'il représentât la plus grande partie de la population, ce secteur était minoritaire en droits et amoindri dans ses capacités académiques. La pauvreté, alors comme aujourd'hui, ne concernait pas seulement le revenu ou la propriété, mais aussi l'accès restreint aux biens et à l'usage des libertés. Avec la modernité et le développement naissant du capitalisme en France, ce secteur, qui faisait pression pour occuper un plus grand espace public, connaîtra son irruption pendant la Révolution Française, même lorsque l'épisode révolutionnaire sera accaparé par une partie de la noblesse et de la nouvelle bourgeoisie⁶.

Saint Jean-Baptiste de La Salle fut une figure historique d'une transition entre un milieu religieux - fermé au monde profane - et un autre séculier ; transition qui sera accélérée par différents processus, tels que : les découvertes scientifiques dont il fallait enseigner la compréhension, les changements économiques et l'exigence des corporations pour passer de l'artisanat au monde ouvrier et, peut-être, celui qui définirait le mieux la tension historique de l'école lasallienne, l'interrelation entre l'éducation et la politique à partir du concept de laïcité.

Bien que les Frères des Écoles Chrétiennes fussent confrontés à l'État laïque, ils pouvaient mieux comprendre cette tension que les ordres religieux de l'époque, comme les Jésuites ou les Oratoriens⁷. En tant que laïcs consacrés, les Lasalliens eurent une entière présence dans le monde séculier à travers leur mission éducative, sans mettre de côté leur identité comme porte-voix de l'Évangile dans leurs enseignements. Ils furent un pont de transition entre une vision morale religieuse et une éthique laïque, pont qui se rompit définitivement en 1904, sur exigence du

³ cf. Chartier, 2005.

⁴ cf. *Cahiers lasalliens* 62.

⁵ cf. Gauthier, 1999.

⁶ cf. *Cahiers lasalliens* 67.

⁷ cf. Baubérot, 2005.

pouvoir politique. Les premiers enseignants des écoles ne furent pas clercs, ni les participants ultérieurs à la mission⁸.

Le présent chapitre a comme objectif de comprendre le sillon que l'école lasallienne laissa dans les processus éducatifs d'une société, particulièrement dans la société française où elle prit naissance, et qui pourrait être une piste pour comprendre les processus similaires là où les Frères des Écoles Chrétiennes émigrèrent et où ils sont encore présents.

La perspective théorique et méthodologique s'articule sur une histoire culturelle⁹, dont le concept clé est la représentation du monde social, traduit en images, paroles et discours dans le milieu éducatif, avec lesquels les individus et les groupes sociaux articulent les actions, regardent et résolvent les problèmes, pour comprendre et changer leur contexte et préfigurent un avenir désirable. Cela implique que la représentation sociale fournisse une analyse des discontinuités entre les images et les mots, le contrôle du discours par les groupes dominants et les pratiques sociales qui traduisent ce pouvoir dans la relation entre les groupes et les individus¹⁰.

Méthodologiquement, selon Braudel (1997), on définit la période étudiée comme un temps historique qui ne se guide pas sur les événements mais sur des structures constantes, au long d'une période que l'historien définit de manière artificielle (diachronique) et qui condensent les relations et les représentations en épisodes qui donnent clairement du sens à des périodes déterminées (synchroniques). La coupure temporelle proposée (1679-1916) n'est pas simplement chronologique, mais une période dont les successions ont une signification en elles-mêmes, susceptibles d'expliquer leurs continuités et leurs ruptures¹¹. Pour la période lasallienne en France, le temps initial renvoie à la fondation des premières écoles lasalliennes, tandis que la fin se réfère à la radicalisation de l'État français, lorsqu'il interdit l'éducation religieuse, détermination qui, ajoutée à la première guerre mondiale, provoqua l'exil de beaucoup de religieux et la plus importante diaspora dans le monde¹². (12)

Ce chapitre se divise en trois parties : la première aborde le concept d'école lasallienne comme école populaire, école du peuple ou école chrétienne pour les pauvres ; la seconde partie aborde la mission pédagogique et la *Conduite des Écoles Chrétiennes* ; la troisième propose une brève analyse de la didactique lasallienne et les avatars de l'enseignement.

2.2 École Lasallienne : école populaire ou école « pour » le peuple ou école chrétienne pour les pauvres ?

Avant l'arrivée de saint Jean-Baptiste de La Salle, au XVII^e siècle, il existait une constellation d'écoles et de collèges qui constituaient l'univers scolaire en France, depuis les Collèges et Universités où allaient les enfants des nobles, jusqu'aux écoles religieuses destinées à la formation du clergé et de ses élites. Pour les enfants du Tiers-État, existaient des écoles de

⁸ cf. Zeitles, 2010.

⁹ cf. Chartier, 2005.

¹⁰ cf. Koselleck, 2003.

¹¹ Le Goff, 2014, p. 15.

¹² cf. Braudel, 1993.

charité dirigées par le bas clergé diocésain, les paroisses et quelques mécènes. Toutes étaient gratuites, et pour cela, travaillaient dans des conditions précaires.

Ces écoles avaient comme objectif d'offrir aux individus les apprentissages de base, comme la lecture et l'écriture, afin de s'insérer dans le monde. C'était déjà un grand acquis si nous tenons compte qu'à cette époque, en France, 80% de la population étaient analphabètes, et que beaucoup d'écoliers abandonnaient l'école pour devenir apprentis dans les diverses Corporations d'alors¹³. La famille et la corporation d'artisans déterminaient le futur d'une personne ; l'école se voyait comme une annexe et en tout cas comme le milieu pour la formation catholique, proposant un catéchisme qui ne changeait pas la trajectoire de vie des personnes.

L'expansion désordonnée d'écoles et de collèges pendant la première moitié du XVII^e siècle encouragea la monarchie, avec Louis XIV à sa tête, à proclamer un Édit pour organiser et réguler l'apparition de telles institutions¹⁴. Dans ce but, le roi octroya, en 1666, des *Lettres Patentes* qui reconnaissaient et facilitaient le travail des écoles. La monarchie, appuyée par l'Église, cherchait à avoir le contrôle de l'école, non tant par l'administration elle-même, que par la préoccupation exprimée par Richelieu, en ces termes : « Les lettres ne doivent pas être indifféremment enseignées à tous, car un État deviendra vite monstrueux si tous les sujets qui l'habitent deviennent sages. »¹⁵

Il faut rappeler que le modèle d'éducation en France reçut l'empreinte des Jésuites à partir de la *Ratio Studiorum* de 1599, dans laquelle ils standardisaient les plans et programmes pour tous leurs Collèges. Après le modèle jésuite apparut celui des Oratoriens (Congrégation de l'Oratoire de saint Philippe Néri) au début du XVII^e siècle, dont la finalité était l'instruction des jeunes et l'enseignement des valeurs catholiques pour le salut de l'âme. Un des principes des Oratoriens était que les membres de leur congrégation ne seraient pas liés par des vœux, mais seulement par la charité¹⁶.

Après ces prédécesseurs, en 1679, apparurent les premières écoles fondées par saint Jean-Baptiste de La Salle dans la ville de Reims. La proposition lasallienne était orientée vers la formation des artisans et des pauvres aux valeurs chrétiennes, mais pas à l'enseignement des métiers, car cela était entre les mains des corporations. Très vite, La Salle se rendit compte que, pour atteindre son objectif, il devait former un corps de Maîtres qui puisse réaliser ce travail : comme laïcs ayant la vocation enseignante et en accord avec les normes spirituelles établies par l'Église catholique.

Bien que saint Jean-Baptiste de La Salle soit mort en 1719, l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes qu'il avait fondé, reçut en 1724 des *Lettres Patentes* de la monarchie, et en 1725 la *Bulle d'approbation* du Saint-Siège, grâce à l'importance acquise par les écoles qu'il avait organisées. Mais le chemin ne fut pas facile, car en beaucoup d'endroits la noblesse et le clergé se méfiaient du travail des Frères ; à certains moments, Jean-Baptiste de La Salle lui-même dut

¹³ Julia, 1988, p. 76.

¹⁴ cf. Chartier, 1976.

¹⁵ Julia, 2014, p. 78.

¹⁶ cf. Poulat, 2012.

abandonner le lieu de sa mission évangélisatrice à cause de pressions de certains groupes de la noblesse et du clergé. Mais cela ne découragea pas le travail d'évangélisation des Frères des écoles Chrétiennes par l'éducation¹⁷. 30

Mais qu'étaient ces écoles ? Quels étaient leurs objectifs dans cette mission pastorale ? Les écoles lasalliennes, si elles avaient bien la mission d'éduquer les enfants des artisans et des pauvres de France, n'étaient pas des écoles de charité comme celles qui existaient, car leur mission était de former la personne dans sa dignité et pour son insertion dans la société, par une éducation civique orientée vers la discipline, l'hygiène personnelle, la courtoisie et les bonnes manières. Plus loin nous signalerons sa centration sur la personne et sa différence avec les écoles protestantes qui proliféraient en France à la même époque. Pour l'instant, nous pouvons ajouter que leur travail se cantonna dans les villes et non dans les campagnes, parce que dans les premières il était possible de soutenir économiquement une communauté de Maîtres et pas seulement un Maître isolé.

L'école de charité s'organisait particulièrement pour la formation à des emplois subalternes, c'est-à-dire que sa mission consistait à s'occuper de la dimension transcendante de ses élèves plutôt que de leur fournir les éléments de base pour leur vie dans la société. En revanche, les écoles lasalliennes ne se proposaient pas seulement de former les écoliers à des emplois subalternes, mais aussi pour une éthique relationnelle¹⁸ qui les rende capables de se reconnaître dans l'autre à partir des bonnes manières et bonnes habitudes des valeurs chrétiennes.

Pour saint Jean-Baptiste de La Salle, la correction du corps, sa discipline et les bonnes habitudes permettraient à l'individu d'entrer dans la vie et d'avoir un avenir dans son métier et dans sa communauté¹⁹. Les écoles lasalliennes, pour cela, ne peuvent être cataloguées comme écoles de pauvres, comme celles de charité ou comme les écoles paroissiales, dans lesquelles la mission d'assistance donnait le sens de l'éducation qu'elles proposaient. Elles ne peuvent non plus être cataloguées comme écoles populaires, car ce concept définit le milieu populaire comme standardisé que l'on accepte communément. En tout cas, ce furent des écoles chrétiennes pour les pauvres, dans lesquelles le sens de leur action était de promouvoir le dépassement des personnes à partir d'une condition socioéconomique préétablie, qui pouvait être surmontée ou enrayée. De plus, dans ces écoles, l'éducation proposait certains éléments nécessaires de survie sociale et religieuse²⁰.

Les écoles chrétiennes, à cause de la représentation sociale qu'elles produisirent, eurent un impact dans les endroits où elles s'établirent, car elles apportèrent comme un complément de capacités et de valeurs religieuses pour les individus qui se répandaient dans les corporations d'artisans, faisant aussi confiance à la famille comme communauté chrétienne par antonomase. La facilité d'un tel impact sur ses élèves s'explique par la stratégie éducative de Monsieur de La

¹⁷ cf. *Cahiers lasalliens* 61.

¹⁸ cf. *Cahiers lasalliens* 62.

¹⁹ cf. *Cahiers lasalliens* 61.

²⁰ cf. *Cahiers lasalliens* 67.

Salle, qui concentra ses activités dans les zones urbaines, jamais dans des milieux ruraux, et dans les écoles primaires plutôt que dans les Collèges²¹.

Le fait que les écoles lasalliennes se concentrent dans les villes engendra divers avantages : premièrement, garantir la présence des élèves pendant des périodes stables, ce qui permettait que, à la différence des enfants des campagnes qui s'absentaient pendant les saisons des travaux agricoles, ils pouvaient atteindre les objectifs de formation ; deuxièmement, les enseignants avaient davantage de facilités pour travailler dans les zones urbaines, car la communication avec la Congrégation était plus fluide²² ; troisièmement, on pouvait assurer la présence d'au moins trois Frères dans chaque communauté, car seules les villes pouvaient faire face au coût de trois personnes dans une école. Par conséquent, il était plus facile d'intégrer l'école comme complément de vie des élèves que dans la corporation comme lieu d'apprentissage du métier et de la relation avec les parents. À l'école, en tout cas, il revenait d'être formatrice aux valeurs de l'Évangile et de fournir certaines capacités (lire, écrire, compter) pour administrer le travail des élèves²³.

Autre caractéristique de l'école lasallienne : elle se limita aux petites écoles – appelées ainsi à cause du nombre de classes, de Maîtres et d'élèves qu'elles accueillaient – et parce qu'elles étaient destinées au Tiers-État, proposant une formation limitée qui n'était pas reliée aux Collèges destinés aux élites de la noblesse et à la formation ecclésiastique, encore moins à l'Université²⁴. Les petites écoles représentaient un avantage pour les Lasalliens, car pendant que dans les Collèges, la régence retombait entre les mains du clergé et des séminaristes – orientés vers la théologie et la philosophie, avec l'obligation d'enseigner en latin – les Frères reliaient l'éducation aux valeurs et aux bonnes manières, à la vie ordinaire des élèves. Si les écoles des Frères enseignaient le latin (mais seulement au dernier niveau de la lecture) elles enseignaient aussi le français comme langue maternelle, ce qui permettait de s'insérer dans le monde. De fait, saint Jean-Baptiste de La Salle écrivit un *Syllabaire français*, ce qui permettait aux élèves aussi bien de s'engager dans la société qu'à se situer dans les corporations²⁵.

Pour les Lasalliens, la finalité de l'éducation était d'inculquer les valeurs chrétiennes aux jeunes enfants des artisans et des pauvres, à partir d'une éducation évangélisatrice qui leur permette d'affronter le monde séculier qui commençait à cette époque. Pour eux, il s'agissait de retrouver la dignité de la personne à partir des bonnes manières, la discipline et l'hygiène personnelle, mais surtout, à partir des valeurs chrétiennes²⁶.

Mais les Frères des Écoles Chrétiennes provoquèrent un effet non désiré par leur action, un effet contingent à ce qu'ils cherchaient²⁷ : mettre en marche une action plus de caractère profane, orientée vers l'insertion des individus dans la société, soulignant leur dignité comme personnes et augmentant la correction dans les relations sociales. Cela engendra, en perspective, la semence

²¹ cf. Braudel, 1993.

²² cf. *Cahiers lasalliens* 67.

²³ cf. Juliá, 1988.

²⁴ cf. Chartier, 1976.

²⁵ cf. *Cahiers lasalliens* 67.

²⁶ cf. Zeitles, 2010.

²⁷ cf. Weber, 2012.

d'une éthique civique séculière, plutôt qu'un endoctrinement dans les principes religieux chrétiens. Ce résultat se verra quelques décennies plus tard, pendant la Révolution Française, dans l'exigence des droits de l'homme et du citoyen, déclaration qui garde une faible empreinte de ce que furent les écoles lasalliennes²⁸. 32

Un autre aspect non reconnu dans l'histoire des écoles lasalliennes fut de provoquer un cadre de comparaison entre l'éducation catholique et l'éducation protestante. Si ces deux traditions ne s'affrontèrent pas directement, il est certain que l'Église catholique favorisa l'établissement des petites écoles pour arrêter l'influence que les luthériens et les calvinistes pouvaient avoir dans le Tiers-État. Le point de discorde ne fut ni la didactique, ni la pédagogie, mais le concept axiologique autour de la personne²⁹. Les Protestants considéraient la personne comme une unité divine possédant la liberté de connaître et d'interpréter la Parole de Dieu, questionnant l'exégèse du Magistère ecclésial sur les textes bibliques. Pour eux, tous les hommes étaient déjà prédestinés par l'action et la grâce du Seigneur, mais comme chacun ne savait pas s'il était sauvé ou non, il fallait travailler ici et maintenant pour garantir son salut. Cela changea tout le concept catholique d'un ascétisme extramondain qui considérait l'homme comme instrument de la contemplation de Dieu, et un ascétisme intramondain dans lequel l'individu est un instrument de l'action transformatrice de ce monde³⁰. Les écoles protestantes étaient fixées dans cet ascétisme intramondain, où la liberté d'interpréter les textes permettait aux élèves d'accéder à la transformation du monde. Mais alors, paradoxalement, la liberté de la personne se trouvait sujette des textes bibliques et de leur interprétation³¹.

Sur ce point, l'école lasallienne, comme école catholique, promouvait un ascétisme intramondain chez ses élèves, à partir du développement de la personne et le respect de sa dignité, de ses connaissances, de ses capacités sociales et ses bonnes manières. Dans cette proposition, les valeurs chrétiennes et la lecture de l'Évangile n'étaient pas le centre d'interprétation mais le fond qui motivait l'action dans le monde. Voilà la différence dans le concept de personne entre les deux propositions : tandis que le protestantisme promouvait la liberté des croyants dans la centralité de la Parole de Dieu, pour les Lasalliens, l'important était d'agir dans le monde, ce qui permettait de comprendre la raison et le sens des valeurs chrétiennes. C'est pourquoi le Lasallianisme a été promoteur d'une éthique civique chrétienne pour le monde séculier, plus qu'une résistance dogmatique au monde en changement³².

Donc, si les processus pédagogiques se centrèrent sur l'insertion et le développement de la personne, dans ses habitudes et coutumes dans une société changeante, il est certain aussi que l'accélération de ce changement social, le déclin de la monarchie et l'irruption des masses sur la scène politique dépassèrent le concept tracé et graduel du développement de l'élève conçu par les écoles lasalliennes, plaçant la mission éducative de l'Institut sur un terrain incertain. La suppression de la Compagnie de Jésus par Louis XV, en 1764, provoqua un réaménagement du système scolaire français, car beaucoup de régents, qui enseignaient dans les Collèges, étaient

²⁸ cf. Walzer, 2008.

²⁹ cf. Walzer, 2008.

³⁰ cf. Weber, 2012.

³¹ cf. Walzer, 2008.

³² cf. Poulat, 2012.

des Jésuites. En 1763, le Commissaire de Paris ouvrit un concours pour des places d'enseignants dans les Collèges et Universités sans l'exigence expresse d'être clercs ou religieux. Pour la première fois, l'incorporation d'enseignants laïcs dépendait du pouvoir politique. Monsieur de La Salle avait prévu cela dans les premières écoles chrétiennes, un siècle auparavant, mais seulement dans les petites écoles³³.

La dispute politico-cléricale dans le domaine éducatif ouvrit un débat sur la tournure et l'orientation pédagogique des institutions. Les Collèges conservèrent leur rigidité structurelle accrochés aux humanités qui considéraient le latin, la théologie et la philosophie comme les pierres angulaires de l'éducation des enfants et de la formation des enseignants, telles qu'elles étaient conçues depuis le XVI^e siècle, c'est-à-dire deux siècles auparavant³⁴. Ce préambule servira pour la définition du milieu éducatif de la Révolution Française, dominé par les mouvements jacobins caractérisés par leur anticléricisme, particulièrement leur anti catholicisme dans le domaine public³⁵.

L'éducation comme espace de pouvoir et de citoyenneté pour construire la République, fut essentielle face au pouvoir ecclésiastique. C'est pour cela qu'on expulsa tous les Ordres religieux et l'Église catholique en général du milieu scolaire. Auparavant, l'Assemblée Nationale, en 1789, avait promulgué la création d'un système éducatif national, décret selon lequel, dans chaque localité ou commune, il devait exister au moins une école, accessible à tous, et une école normale dans chaque Département sous la devise « Pourquoi l'enseignement devrait-il être le seul métier privé de l'apprentissage nécessaire pour enseigner ? » Cela faisait référence aux enseignants qui se spécialisaient en théologie mais étaient dépourvus des outils didactiques qu'exigeait le moment historique³⁶.

Des années auparavant déjà, La Salle formait ses enseignants afin qu'ils disposent des outils didactiques nécessaires pour s'occuper des enfants dans les écoles chrétiennes. La formation lasallienne vint d'en bas et de façon isolée : la majorité des candidats à l'enseignement étaient des personnes avec une formation pédagogique limitée ou nulle, et appartenant généralement à des catégories sociales très basses. Avant tout, cette mission éducative fut exercée comme un apostolat, et elle eut recours à un financement privé pour construire les premières écoles normales en France, en dehors des circuits de l'élite des collèges ou des séminaires³⁷.

Mais la Révolution Française, à partir de sa radicale expression jacobine, accapara le contrôle des collèges et des écoles, sans aucune distinction d'ordre religieux. Pour l'Assemblée, l'Église catholique était la seule qu'il fallait limiter face à la République³⁸. Les Lasalliens comme organisation disparaissaient de l'espace public pendant quelques années (1792-1803), jusqu'à ce qu'ils reprennent leurs activités, jusqu'à participer à la transition de la République à l'État napoléonien, au début du XIX^e siècle français.

³³ cf. Baubérot, 2005.

³⁴ cf. Rodriguez, 1993.

³⁵ cf. Serrano, 2008.

³⁶ cf. Juliá, 1988.

³⁷ cf. *Cahiers lasalliens* 67.

³⁸ cf. Rodriguez, 1993.

Mais avec le temps, viendront les épisodes de la demande de l'État de garder la direction éducative et le principe de laïcité dans les procédés d'enseignement et même dans l'organisation scolaire. En 1833, le gouvernement français édicta la *Loi sur l'Enseignement Primaire* dans laquelle on établissait la liberté de l'enseignement face aux canons ecclésiastiques liés à la théologie et à la philosophie. Dans cette loi on introduisait de nouvelles disciplines et une marge d'action pour les enseignants laïcs dans leur travail pédagogique³⁹. Cette loi fut aussi le cadre dans lequel les Loges maçonniques organisèrent en France la « Ligue de l'enseignement » dans le but de promouvoir une éducation non confessionnelle dans le système éducatif français.

Plus tard, en 1877, le Ministre de l'Instruction Publique, Jules Ferry, fit voter une loi qui instituait l'école laïque, établissant les préceptes pour une éducation morale et une instruction civique hors du cadre religieux⁴⁰. Dans la « Lettre » qu'il adressa aux Enseignants français, Ferry leur indiquait leur obligation d'éduquer moralement et civiquement signalant que, tandis que l'instruction religieuse revenait aux familles et à l'Église, l'instruction morale était de la responsabilité de l'école.

Le processus de laïcisation pendant la 3^e République française se radicalisa avec la *Loi de séparation de l'Église et de l'État* de 1905, votée sous le gouvernement d'Emile Combes, dans laquelle on interdisait toute forme d'enseignement aux Congrégations religieuses. Cela obligea au moins 30 000 religieux, dont beaucoup de Maîtres, à s'exiler en d'autres pays, y compris en Amérique Latine⁴¹.

Le rôle du Lasallianisme fut intéressant, face au laïcisme de nature jacobine et anticléricale du XIX^e siècle, étant donné que son organisation religieuse était suivie dans le monde entier. Bien que son identité congréganiste fût toujours religieuse, dans le monde séculier sa mission éducative se distingua par le principe de facilitation du développement des enfants d'une catégorie socioéconomique défavorisée, ayant peu d'opportunités dans le monde social et économique, sous l'égide d'une éthique chrétienne, car les enseignants lasalliens comprenaient la nécessité de construire des valeurs chrétiennes pour un monde séculier.

C'est pourquoi, face à un anticléricisme jacobin, les Lasalliens constituaient une grande inconnue pour l'État laïque d'alors : la mission évangélique appartenait sans aucun doute au milieu religieux, mais la mission éducative de former la personne pour un monde profane les plaçait dans le camp jacobin de la morale civique. Cette thèse avait peut-être été claire dès le début pour leur Fondateur, d'où les désaccords qu'il eut avec une partie du clergé et de la noblesse ou également, un siècle plus tard, les Frères avec la République et ses porte parole.

Pour mieux comprendre cette relation, nous analyserons maintenant le contexte pédagogique et le développement de la *Conduite des Écoles Chrétiennes*.

³⁹ Chartier, 1976, p. 91.

⁴⁰ Chartier, 1976, p. 152.

⁴¹ Baubérot, 2006, p. 76.

2.3 La Conduite des Écoles Chrétiennes : éduquer pour l'insertion

35

Toute organisation requiert un cadre normatif qui lui donne une certitude dans ses procédés, ses fonctions et ses résultats. L'école ne fait pas exception, c'est pourquoi elle se pense toujours dans sa législation, dans ses règles d'interaction et en explicitant les objectifs qu'elle poursuit.

Pour les écoles chrétiennes, le document organisationnel du scolaire, du pédagogique et du spirituel, est représenté par la *Conduite des Écoles Chrétiennes*, document qui pour son époque fut un apport important, car il est non seulement un aspect normatif mais aussi proactif, en précisant les processus pédagogiques et les outils didactiques. La *Conduite* fut le grand cadre dans lequel les enseignants et les élèves comprirent leur rôle et les règles d'interaction, car elle harmonisait les valeurs chrétiennes avec les actions éducatives.

La différence entre la valeur et la norme fut essentielle au début de la communauté des Frères des Écoles Chrétiennes. Les valeurs sont des préceptes implicites dans les relations sociales qui, si elles engendrent une confiance entre les participants, considèrent aussi des sanctions effectives au-delà des sanctions morales. En revanche, les normes sont des mécanismes explicites d'interaction qui établissent des portées et des limites dans les relations, en même temps qu'elles établissent des sanctions graduelles pour les fautes ou des promotions pour leur accomplissement⁴².

Si donc la *Conduite* est plus qu'un règlement qui promeut des activités et définit des lignes proactives pour le travail dans les classes, il est certain aussi qu'elle insiste sur le fait que le principe de certitude dans l'enseignement-apprentissage et dans l'organisation scolaire est essentiel pour la viabilité du projet : « L'homme est si sujet au relâchement, et même au changement, qu'il lui faut des règles écrites pour le retenir dans son devoir. »⁴³ Par exemple, la *Conduite* était organisée en quatre parties et traitait dans la dernière : de l'autorité, des fonctions du formateur des nouveaux maîtres, des qualités que doivent acquérir les maîtres et de ce que doivent accomplir les élèves⁴⁴. Chacun des paragraphes essayait de régler la dimension scolaire, pédagogique et spirituelle. L'Évangile était le fondement ultime de la mission lasallienne. Mais, quels étaient les défis pédagogiques pour les écoles chrétiennes, dans un monde séculier et avec une modernité en puissance qui provoquait les principes religieux et politiques dans la France de cette époque ?

Les Lasalliens de ce contexte historique lurent les clefs de l'époque dans laquelle ils étaient immergés dans un esprit d'incertitude, conscients de la nécessité d'intervenir dans la réalité. Il n'est pas neutre que leur identité ait fusionné le religieux et le séculier et que l'éducation soit leur mission principale. Comme religieux, ils comprirent deux choses fondamentales : la prééminence de l'ordre devant le chaos de la modernité et la nécessité d'accueillir le besoin de changement à partir du niveau le moins protégé, celui du Tiers-État, des artisans et des pauvres.

⁴² cf. Berger, 1988.

⁴³ *Cahiers lasalliens* 61, p. 8.

⁴⁴ cf. *Cahiers lasalliens* 61.

L'ordre fut un principe directeur aussi bien pour l'enseignement que pour la formation des enseignants et l'organisation scolaire. Dans les préceptes, on note l'insistance sur la discipline et l'ordre, nécessaires pour atteindre les finalités de l'apprentissage et pour l'insertion des élèves dans un monde social où ils feront irruption comme force de travail et comme masse politique, avec une nouvelle notion de citoyenneté. La discipline était fondamentale surtout si on tient compte de la provenance socioéconomique des maîtres et des élèves et du défi de synchroniser les actions, les attentes et la convivialité scolaires, spécialement parce qu'une grande partie des écoles chrétiennes manquait d'appui administratif et que le travail devait se faire dans l'autogestion éducative de la communauté⁴⁵.

Avec l'ordre et la discipline, la communauté des Frères fit en sorte que les écoles soient proches de la paroisse, bien que réalisant leurs travaux et activités la porte fermée. La stratégie de l'isolement était officiellement expliquée comme le besoin d'éviter le bruit et la violence des rues, et pour garantir la sécurité des élèves en classe.

Dans tout récit on trouve le vrai, le faux et le fictif. Carlo Ginzburg (2006), dans son livre *Il filo e le tracce. Vero falso finto* [Le fil et les traces. Vrai faux feint], affirme que le vrai, dans les récits historiques, est ce qui peut s'expliquer par sa causalité et par l'enchaînement logique de son succès, tandis que le fictif c'est ce que les individus historiques perçoivent et lui donnent sens dans leur contexte. Le fictif ne signifie pas fausseté, car ceci serait une tromperie. Le fictif, c'est, avant tout, une façon cohérente de percevoir la réalité, bien qu'elle ait beaucoup de fantaisie ou de désir⁴⁶.

Le récit de l'école fermée et éloignée pour éviter le bruit et la curiosité, garantissant la sécurité, comme disent certains documents, est un récit qui contient une fiction, une certaine perception de la réalité. Mais en fouillant dans les motivations et actions lasalliennes, nous voyons qu'en réalité fermer l'école et s'éloigner du monde était un élément qui permettait de garantir le processus d'enseignement-apprentissage sans la pression du monde familial et des exigences du marché du travail. Se fermer et s'éloigner, c'était recréer un monde en ordre, un milieu propice pour réussir le devoir éducatif et garantir l'autorité sur l'ensemble des élèves et des enseignants qui voyaient leur présence pressée et incertaine dans le monde profane.

Les Lasalliens connaissaient les inconvénients que présentaient les Petites Écoles par rapport aux collèges. Ces collèges demeuraient isolés du monde, recréant leur propre condition privilégiée en tant qu'élite de la noblesse ou du clergé, tandis que les écoles lasalliennes étaient l'option pour le Tiers-État qui avait du mal à survivre. Pour celui qui allait à l'école, l'étude ne signifiait par le passage au collège, encore moins à l'université.

Ainsi la *Conduite des Écoles Chrétiennes* trouvait sa première motivation autour de l'ordre, dans des écoles fermées et isolées⁴⁷. Mais les Frères furent confrontés à la réalité de ceux qu'ils devaient former pour la vie chrétienne, par leur évangélisation : les pauvres et les artisans. En ce

⁴⁵ cf. *Cahiers lasalliens* 61.

⁴⁶ cf. Ginzburg, 2005.

⁴⁷ cf. *Cahiers lasalliens* 61.

domaine, s'articulèrent deux défis que les premiers Lasalliens cherchèrent à résoudre en termes pédagogiques : la pauvreté et le concept d'enfance.

Les écoles chrétiennes s'efforcèrent de s'occuper des fils des artisans qu'il fallait former et avec lesquels on pouvait travailler de façon suivie, avant qu'ils ne fassent partie des corporations, négociant avec les familles à propos de l'importance de l'école pour les jeunes. La Salle choisit de préparer des Maîtres pour la campagne dans des « séminaires » appropriés étant donné que les cycles agricoles rendaient difficile l'assistance suivie à l'école en interrompant le processus d'apprentissage des élèves⁴⁸.

En 1762, les Frères ouvrirent un cours d'architecture, élargirent l'enseignement des règles d'arithmétique et les principes de géométrie pratique, ainsi que la tenue des livres de comptes pour la nouvelle classe sociale d'artisans ; laquelle s'appropriera peu à peu les villes en formant une nouvelle force commerçante. Au cours du XVIII^e siècle, ils ouvrirent une douzaine de Pensionnats où l'on enseignait les nouveautés techniques et scientifiques qui furent connues dans les milieux commerçants. Ceux-ci commençaient à former une nouvelle élite.

Avec le temps, l'attention aux artisans et commerçants produisit des fruits. Il y eut un moment où on accorda des *Lettres Patentes* au Pensionnat de Marseille, en disant qu'il était destiné aux fils des principaux commerçants, en vue de leur offrir une éducation chrétienne et des capacités pour le commerce. Cet internat comptait 50 élèves en 1752 et 150 en 1789, et dans les Registres apparaissent les noms des grandes familles commerçantes de l'époque, venues de différents pays méditerranéens⁴⁹.

Mais ce seul fait fit accroître la vocation lasallienne pour les générations d'artisans qui viendraient dans le futur immédiat. De plus, l'impact du travail des Frères amena à mettre en valeur un enseignement technique qui permit à l'Institut d'ouvrir une trentaine d'écoles de dessin, et amena les autorités urbaines dans lesquelles s'ouvraient ces écoles à chercher à remplacer l'enseignement traditionnel par une instruction orientée vers un savoir pratique. La raison de l'ouverture de ces écoles de dessin venait de ce que le début du travail tracé sur papier était nécessaire pour la plus grande partie des activités mécaniques. Leur enseignement était demandé à cause de l'apparition croissante d'ateliers et de fabriques et encouragé par les communautés d'arts et métiers. Sans s'en rendre compte, les écoles chrétiennes aidèrent au développement de la personne, mais aussi au passage de l'artisan et des corporations à l'ouvrier et aux fabriques.

En même temps que l'attention aux pauvres surgit le dilemme de l'enfance – terme moderne qui désigne les étapes du développement cognitif et biologique de l'être humain – qui pour l'époque de notre étude, n'était tout simplement pas pris en compte. De fait, les enfants du Tiers-État étaient considérés comme main d'œuvre potentielle et leur entrée dans le monde du travail dépendait en grande partie de leurs capacités à devenir apprentis ou à s'engager dans d'autres

⁴⁸ N.E. Dans la *Conduite* aussi, les Frères sont souples quand ils prennent en compte le temps dont les élèves ont besoin pour accomplir leurs travaux familiaux, y compris dans les périodes de semailles et de récoltes. Dans les villes aussi, il y avait une agriculture urbaine, importante pour la subsistance et le commerce.

⁴⁹ Juliá, 1988, p. 36.

activités. Pour un enfant de 12 ans, c'était un devoir d'entrer dans un emploi et à un âge plus avancé il était presque impossible de demeurer dans l'école. Les écoles de charité les réunissaient tous dans la même classe sans distinction. 38

Pour les Lasalliens, le fait de répartir les écoliers par niveaux et de promouvoir les plus avancés comme inspecteurs, était une forme autogérée de coordination et de reconnaissance des étapes que les élèves devaient franchir. Bien que la tâche de nommer inspecteurs des élèves de niveaux avancés fût davantage un moyen pour les maîtres et pour les écoles d'optimiser les rares moyens disponibles, cette division motiva pour que les élèves-inspecteurs des niveaux avancés prennent conscience du chemin parcouru et que ceux des premiers niveaux sachent jusqu'où ils devaient aller. Cependant, cette façon de s'organiser eut aussi une conséquence non désirée : en exerçant un effet de miroir entre les élèves et leur destin, dans leur processus de croissance et de maturation, leur faisant entrevoir les différences entre cesser d'être enfants et commencer à devenir adultes.

Autre conséquence du traitement de l'enfance dans le concept lasallien de l'éducation, ce fut l'incorporation des parents, non comme tierces personnes dans l'école, mais comme accompagnateurs du processus de passage de l'enfance à la jeunesse, car dans ce dialogue, les Frères arrivaient à trouver des chemins qui assuraient une présence prolongée des élèves, leur assistance régulière, déplaçant dans le temps la décision des parents d'incorporer l'enfant dans les activités productives comme apprenti ou comme travailleur dans les ateliers ou les fabriques⁵⁰.

Dans ce devenir de la mission évangélique auprès des pauvres, de l'enfance et de l'éducation, il reste à exposer un élément important : comment la didactique elle-même identifie les Frères des Écoles Chrétiennes.

2.4 Didactique Lasallienne : les modèles de l'enseignement

La didactique lasallienne eut une grande influence sur le système éducatif français, car elle proposa divers changements que l'État devait ensuite instituer comme des nouveautés. Des changements didactiques qui concernent le processus d'enseignement dans la classe et son impact sur la vie de l'élève, sur le profil de l'enseignant et sa formation, et sur l'éducation qu'on appelle civique ou morale civique que soulignèrent avec emphase les Jacobins pendant le XIX^e siècle⁵¹.

Les changements dans la didactique des collèges et écoles en France furent le fruit de la modernité, de l'exigence du capital pour étendre et déplacer les formes traditionnelles de production. Les collèges en général enseignaient à la noblesse afin qu'elle fasse partie du corps des juristes ou des fonctionnaires qui auraient à gouverner des régions ou même le pays. D'autres collèges, davantage liés aux ordres religieux s'adonnèrent à la formation du clergé et de ses auxiliaires. Dans ces institutions, l'enseignement se centrait sur la théologie, la philosophie et l'apprentissage du latin. Les techniques et les développements scientifiques n'eurent pas de

⁵⁰ *Cahiers lasalliens* 61, p. 113.

⁵¹ cf. Poulat, 2012.

place pendant de nombreuses années. Peut-être ces matières étaient-elles l'exclusivité de l'université et des associations de producteurs ou de savants ? Pour leur part, les petites écoles et les écoles de charité, confiées au bas clergé ou à des mécènes locaux, instruisaient au niveau élémentaire pour l'insertion dans la vie communautaire⁵². 39

L'expulsion des Jésuites et les places vacantes de professeurs mises au concours par l'État, auquel pouvaient participer des Laïcs, permit une ouverture de disciplines techniques et l'utilisation, dans l'enseignement, du français comme langue maternelle⁵³.

Avant ce changement, les écoles élémentaires lasalliennes proposaient déjà des matières techniques, d'organisation et d'administration du travail. Il est certain que ce n'étaient pas des écoles techniques, ni professionnelles, car cela dépendait des corporations, comme il est certain qu'à côté du catéchisme on enseignait aux élèves quelques éléments d'administration et, surtout, la discipline et l'ordre pour la vie. Les matières de nature pratico-technique étaient : le calcul, l'arithmétique, le dessin et l'architecture.

L'audace d'enseigner ces contenus vint d'une expansion des écoles lasalliennes et de la mise à profit de cette expérience qui motiva, en 1744, à Boulogne-sur-Mer, l'ouverture, pour la première fois, d'un cours de perfectionnement de l'écriture, de l'arithmétique, de la comptabilité double avec le change étranger, un cours destiné aux fils de commerçants de la ville. Ces cours payants servirent à financer les petites écoles gratuites qui avaient toujours besoin de mécènes ou de moyens pour se maintenir⁵⁴.

Les Lasalliens transférèrent de façon progressive ces changements - qui jusqu'alors se donnaient dans les ateliers ou les corps de métiers - à leur manière d'enseigner en s'adaptant à leur temps.

Les contenus et les formes didactiques n'ont pas de sens si on ne comprend pas le rôle de l'enseignant dans un tel processus. Auparavant, l'enseignant avait davantage un rôle de maintien du *statu quo* que de promoteur du changement. Le système éducatif lui-même l'amena à cette situation et c'est pour cela qu'on pensa à un profil d'enseignant laïc et promoteur de la morale civique, à partir de la Révolution Française et plus tard avec la République⁵⁵. Mais l'enseignant lasallien – déjà durant l'étape monarchique et pendant le passage de la Révolution et de la République – était un agent de changement. L'Institut s'attacha toujours à former ce Maître, en premier lieu à la spiritualité chrétienne, en second lieu aux techniques didactiques, pour sa mission dans l'école.

La Salle fonda une des premières écoles normales en France, dès le XVII^e siècle. Il avait aussi prévu la relève générationnelle des enseignants dans la *Conduite des Écoles Chrétiennes*, non comme un simple « passage de poste », mais en assurant la contextualisation du travail d'enseignant, s'occupant des besoins de chaque époque et de chaque endroit. Le Réseau lasallien

⁵² cf. Chartier, 1976.

⁵³ cf. Juliá, 1988.

⁵⁴ Juliá, 1988, p. 76.

⁵⁵ cf. Juliá, 1988.

conçut les deux dimensions – pédagogique et didactique – qui donnaient sens à son travail pour atteindre son but de former des Maîtres⁵⁶.

40

La dimension structurelle considérait que les techniques et le projet éducatif faisaient partie de la vie et du contexte de l'éducateur. Il n'était pas possible de penser à des techniques imprévues de la personne et vice-versa. La dimension des contenus supposait la clarté dans le service éducatif des pauvres et dans la vocation de Maître à partir de la vision chrétienne et, avec cela, l'engagement de valeurs religieuses dans les relations humaines. Tout cela introduisit une approche personnaliste dans les relations avec l'élève, assurant que les techniques ne demeurent pas inhumaines. De cette manière, on évita que les techniques soient simplement instrumentales ou, à l'extrême, aient une incidence sur l'autorité dogmatique du sage sur l'apprenti. Cela fit que l'insertion de la philosophie lasallienne⁵⁷ dans le mouvement de la Renaissance et l'emphase sur la dimension humaine eût une affinité, sinon proche, du moins empathique⁵⁸.

Ce qui précède fit que l'éducation lasallienne pencha davantage vers une éthique chrétienne que vers un endoctrinement ecclésial. Et cela lui permit de bien comprendre les changements voulus par l'État français dans le domaine de l'enseignement sur la poussée d'un laïcisme anticlérical. La *Loi de l'Enseignement* de 1833, qui établit la liberté de l'enseignement, ouvrit la confrontation avec les collèges qui fonctionnaient à cette époque. Cette Loi offrit une occasion aux Lasalliens de revoir leur conception personnaliste de l'éducation, dans laquelle les enseignants, s'ils recevaient les linéaments pédagogiques de la *Conduite*, conservaient toujours un espace où la vocation de l'enseignant et les techniques laissaient un espace de liberté dans l'exercice de l'enseignement-apprentissage en classe.

La même chose arriva avec la *Loi* de Jules Ferry, dans laquelle on interdisait les contenus religieux dans l'enseignement et on exaltait une morale civique, séparant les obligations de l'école, de la famille et de l'Église, la première devant éduquer au civisme et les deux autres aux valeurs religieuses⁵⁹.

Pour la communauté des Frères des Écoles Chrétiennes, la dimension éthique des relations humaines et la centralité de la personne contenaient implicitement la manière d'introduire les élèves dans la société, sous le principe du respect et de la confiance dans les valeurs chrétiennes. Les Lasalliens de cette époque comprirent peut-être les signes des temps, mais les secteurs jacobins de l'État jetèrent simplement à terre tout effort qui venait du milieu religieux, même quand il était analogue et empathique avec la proposition de construire une citoyenneté avec la morale laïque au temps de la 3^e République.

⁵⁶ cf. *Cahiers lasalliens* 62.

⁵⁷ N.E. Là, le concept de « philosophie lasallienne », utilisé par les auteurs, répond davantage au style propre qu'à un construit philosophique déterminé par la Communauté des Frères.

⁵⁸ cf. *Cahiers lasalliens* 67.

⁵⁹ cf. Baubérot, 2005.

2.5 Ex cursus : le lasallianisme est français, mais pas universel

41

Le projet lasallien surgit comme une vocation religieuse orientée vers l'éducation, dans le contexte d'une modernité précoce. Les conséquences non désirées de son projet éducatif produisirent des stimulants pour le travail industriel aux dépens de l'artisanal, une formation civique laïque des secteurs sociaux exclus et un redimensionnement de l'école comme facteur de changement. Tout cela ne fut pas une stratégie explicite des Lasalliens en France, mais la nécessité de répondre en leur temps à partir de ce qu'ils croyaient être une façon chrétienne de revenir aux valeurs communautaires, sans se rendre compte qu'en réalité ils les sécularisaient.

Mais le modèle éducatif lasallien n'était pas universel en cette période entre les XVIII^e et XIX^e siècles. Son esprit à cette époque s'insérait dans une France bouleversée par les changements politiques et les changements industriels d'une modernité qui devait influencer sur l'Europe. Ceci apparaît parce que dans la seconde moitié du XIX^e siècle, le lasallianisme s'aventure aux marges de cette modernité et s'établit dans d'autres contextes, en un temps différent, mais sous l'égide d'un modèle lasallien français que les Frères d'alors croyaient universel.

Il y a deux expériences qu'il faudrait analyser en profondeur, mais que nous citons ci-après. L'une fut celle des Frères à Singapour et l'autre celle des États-Unis, deux moments diamétralement opposés et qui mirent entre parenthèses cette universalité française.

L'aventure asiatique commença lorsque, à l'invitation d'un prêtre français missionnaire, les Frères allèrent à Singapour et fondèrent leur mission en 1867. C'était dans un port qui jusque-là maintenait une population flottante aux caractéristiques complexes, étant alors une partie de la couronne anglaise. Ce port concentrait des marchands chinois, juifs, arméniens, arabes, américains et indiens. Les communautés chinoise et indienne dominaient, la seconde constituant le milieu le plus bas de l'échelle sociale. De plus, comme port de commerce, la ville favorisait une série d'activités illégales comme la prostitution et les salles de jeux ou de paris, dans lesquelles proliféraient les sociétés dites secrètes ainsi que des groupes qui administraient ce type d'activités illicites⁶⁰.

Les Frères se heurtèrent alors au défi de construire une communauté éducative qui ne partait pas d'une identité religieuse commune, ni de l'intégration d'une idée civique dans une société. Même le gouvernement anglais les abandonnait à leur sort, maintenant seulement des contrôles minimaux de son gouvernement, tels que les impôts et la sécurité publique. L'universalité lasallienne se heurta à une réalité qui la dépassait : ces communautés ayant des croyances diverses – bouddhisme et brahmanisme – et une population flottante en continuel mouvement, sans construction d'une citoyenneté qui permette au moins l'idée d'une éthique civique⁶¹. Ce ne fut pas avant 1877 que se constitua un Protectorat chinois et en 1889 le gouvernement local réalisa une croisade contre les dites sociétés secrètes, ce qui permit une relative stabilité et créa les bases d'un modèle de pays encore inexistant jusque-là. Ce fut donc pendant cette période de 1867 à 1874 que fonctionnèrent les écoles avant de fermer pendant six ans.

⁶⁰ cf. Rickfles, 2010.

⁶¹ cf. Brown, 1997.

Plus tard, en 1881, les Frères questionnent la primauté de « l'esprit français » dans la pratique éducative et sa vision légaliste sur les principes éducatifs. Malgré tout, ils essayèrent de s'approcher de ce modèle dans une société éloignée de la modernité française, plus proche d'une modernité qui suivait un capitalisme rampant⁶². 42

L'expérience des États-Unis fut différente et éloignée. L'arrivée des Frères aux États-Unis pendant la première moitié du XIX^e siècle, conduisit à établir leur présence dans une société religieuse mais non ecclésiastique, où l'éthique et la morale religieuses se présentaient comme des critères individuels pour guider la conduite de chacun, mais non aux institutions religieuses qui les sanctionnaient. À la différence de la France, le catholicisme était minoritaire dans une société dont la marque puritaine régissait les divers ordres de la vie sociale.

Face à cela, certains Frères choisirent de réintroduire les programmes catholiques traditionnels dans les écoles, tels que l'enseignement du latin, cherchant à construire une dimension catholico-ecclésiastique à partir de son principe éducatif : citoyens catholiques de droit français. En 1853, quelques Frères ouvrirent un établissement sur ce modèle traditionnel, très semblable à celui des Jésuites, modèle qui avait été abandonné en France des années auparavant. Des pamphlets qui circulèrent à l'époque dénonçaient les institutions éducatives lasalliennes pour avoir abandonné « l'esprit français » en cherchant à le remplacer par un esprit de foi⁶³. Par contre, un autre groupe de Frères promouvait un enseignement selon l'expérience française de contextualisation : enseigner dans la langue maternelle, laisser le latin de côté et se saisir des techniques et sciences de l'époque.

La confrontation dans la communauté des Frères aux États-Unis fut sur le point de provoquer un schisme interne, cependant les directives venues de France et le sens de l'obéissance obtinrent que les Frères finissent par observer l'esprit français en terres puritaines.

En fin de compte, l'universalité de l'éducation lasallienne, encadrée par la modernité française, découvrit que sa tradition est aussi artificielle et historique que le contexte qui la vit naître. La France n'était pas la civilisation universelle, ni l'éducation lasallienne moderne et transhistorique.

2.6 Conclusion

La période française, qui va du XVIII^e au début du XX^e siècle, marqua les chemins de l'école moderne. Le passage des collèges, dominés par une pédagogie destinée à perpétuer les états de vie, et les ruptures qui vinrent tant de la Révolution Française que de la République elle-même, conduisirent à voir l'éducation comme un champ dans lequel se disputaient les modèles de société des générations qui devraient transformer l'horizon du savoir et du vivre ensemble. C'est là que surgirent des concepts comme laïcité et laïcisme, avec leurs charges respectives d'idéologie, ainsi que la transformation historique de l'enseignant comme l'axe de cet espace de dispute.

⁶² cf. Bédel, 2006.

⁶³ cf. Bédel, 2006.

Dans ce contexte surgit une idée en accord avec l'esprit de l'époque, comme celle qui poussa saint Jean-Baptiste de La Salle et la congrégation connue ensuite comme *Institut des Frères des Écoles Chrétiennes*⁶⁴. Avec La Salle on voit la nécessité d'éduquer pour ordonner ce temps, non à partir des élites mais à partir de l'état le plus bas, comme les artisans. Sans le vouloir, La Salle anticipe le temps de l'irruption des masses dans l'espace public, s'adressant non seulement à la classe sociale des commerçants et des artisans qui remplaceront les élites ; mais aussi aux anciens emplois des pauvres ; cependant ceux-ci tout en dynamisant les secteurs sociaux par leur travail comme ouvriers, ne cesseront pas d'être pauvres.

La mission lasallienne eut une affinité sélective⁶⁵ avec l'éthique civile et la citoyenneté qu'on développait depuis la monarchie et qui atteignit sa splendeur avec la République. La notion pédagogique du développement de la personne, l'ordre et la discipline, coïncidaient parfaitement avec l'idée d'une morale civique qui, sans qu'on le reconnaisse, avait ses racines dans le christianisme qui se construisit en Europe⁶⁶. Seulement, cette affinité connut une rupture avec le jacobinisme et sa radicalité par rapport au monde religieux, à tel point qu'en 1904, il exigea l'exil des Frères des Écoles Chrétiennes de France.

Actuellement, nous pouvons synthétiser l'héritage de La Salle en trois points essentiels :

- premièrement, l'idée des Lasalliens d'intégrer les enfants des artisans et des pauvres dans le monde social, ce qui fit que ces générations furent acteurs de la transition d'un régime traditionnel de production vers un autre monde de caractère industriel ;
- deuxièmement, bien que l'Institut soit toujours parti du cadre évangélisateur pour sa mission, en mettant la personne au centre, il lui donna aussi un sens de liberté et de responsabilité qui apportèrent leur part à l'idée naissante de citoyen déjà en gestation en France et qui deviendrait le modèle pour le reste du monde occidental et chrétien ;
- troisièmement, la figure de l'enseignant et la didactique lasallienne n'eurent jamais un sens essentialiste et inamovible, comme celui des modèles des collèges qui défendirent la tradition humaniste des siècles antérieurs comme une vérité. En ce sens, les Frères contextualisèrent le travail du Maître, son identité et son rôle dans les écoles.

À partir du document intitulé *Conduite des Écoles Chrétiennes*, dans lequel on reconnaît le travail de formation du Formateur de nouveaux Maîtres, jusqu'à la posture du réseau lasallien d'établir des dimensions structurelles et de contenu, comme parties intégrantes du magistère, nous pouvons dire que l'histoire éducative en France, depuis trois siècles, a progressé de façon telle qu'elle a une dette envers Jean-Baptiste de La Salle.

⁶⁴ cf. Juliá, 1988.

⁶⁵ cf. Weber, 2014.

⁶⁶ cf. Habermas, 2008.

RÉALITÉS ET DÉFIS DE L'ÉDUCATION LASALLIENNE POUR LE XXI^e SIÈCLE

Carmen Amalia Camacho, Université La Salle, Bogotá, Colombie.

Irma Lucia Borquez, Université La Salle Noroeste, Mexico.

Itziar Muniozguren Colindres, District ARLEP – Espagne-Portugal.

L'école élémentaire de la *Conduite des Écoles Chrétiennes* contient d'immenses intuitions psychopédagogiques. Mais la complexité de l'éducation actuelle exige une professionnalisation plus grande et un travail en équipe continu. Bien qu'on ne prétende pas à une unité de méthode, on doit aller vers un système de convictions psychopédagogiques qui fondent et donnent de la cohésion à ces intuitions. Telle est la raison de notre proposition, de faire une relecture de la pédagogie lasallienne, pour la connaissance des éléments plus clarificateurs et cohérents des courants pédagogiques actuels, orientés vers le futur.

(Rifkin, 2011)

3.1 Le chemin parcouru¹

Pour avancer vers l'élaboration d'une *Déclaration sur la Pédagogie Lasallienne pour le XXI^e siècle*, nous avons besoin de comprendre la diversité du monde éducatif lasallien. En effet, nous constatons dans les Statistiques officielles de 2015 que dans les œuvres éducatives de l'Institut travaillent 93 429 éducateurs/éducatrices, s'occupant de 1 038 080 étudiants dans 993 institutions éducatives réparties sur 77 pays, dans les 5 continents ; les Educatrices – les femmes lasalliennes – représentent 53,7% du personnel enseignant.

Dans les écoles lasalliennes on vit une tradition éducative vieille de plus de 300 ans ; cependant, devant la complexité du monde actuel, les Lasalliens sont invités à répondre aux défis de l'éducation au XXI^e siècle, à partir d'un espace de recherche collective. Il s'agit donc, de partir du plus basique de notre service : le travail dans la classe et en d'autres lieux de formation. À partir de là, notre témoignage pourra être compris par une société interculturelle et interreligieuse, globalisée, profondément inégalitaire, où une grande quantité d'enfants et de jeunes vivent des pauvretés anciennes et nouvelles, ayant besoin d'adultes signifiants, témoins de l'amour de Dieu².

¹ Synthèse élaborée à partir du Rapport de Recherche sur l'étude de « Modèles Pédagogiques des Écoles Lasalliennes du XX^e siècle et débuts du XXI^e », réalisée pendant l'année 2015-2016.

² Document LR003, p. 1-3.

Dans le cadre de ces réflexions, spécialement fondées sur la tradition éducative des écoles lasalliennes, s'inscrivent les recherches originales de cette étude. On cherche à caractériser les modèles pédagogiques des institutions éducatives lasalliennes des différents pays et contextes dans lesquels l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes est présent dans ses diverses œuvres. On cherche aussi à dessiner de nouvelles réponses éducatives adaptées aux réalités historiques, sociales, politiques, économiques et de formation dans les sociétés actuelles. Aujourd'hui, sont indispensables : l'engagement, la solidarité et la spiritualité en tant que clefs pour former des sociétés plus justes, fraternelles et conscientes de la nécessité de construire des relations harmonieuses et équilibrées avec elles-mêmes, avec les autres et avec la nature.

Avec cette intention, cette étude part d'une question directionnelle très précise : comment le *Modèle Pédagogique Lasallien* a-t-il retrouvé du sens pendant le XX^e siècle, pressentant les défis du XXI^e à la lumière d'une tradition éducative vieille de plus de trois siècles ?

Comme conséquence logique de cette interrogation, naquit le besoin d'établir si les composantes des modèles pédagogiques des écoles lasalliennes du XX^e siècle diffèrent des composantes propres de n'importe quel modèle éducatif ou si, en maintenant les composantes habituelles, elles les reconfigurent, les incorporent ou en proposent d'autres. En lien avec cette interrogation on a établi, comme point de départ de la discussion, que tout modèle pédagogique se construit à partir d'un regard, d'une intention ou d'un but de formation, dans lesquels sont implicites une série d'horizons formateurs qui, à leur tour, orientent les relations et interrelations entre les différentes composantes du modèle.

En ce sens, la formation lasallienne aujourd'hui possède quelques fondements consolidés dans la tradition des écoles chrétiennes créées par saint Jean-Baptiste de La Salle et enrichies par l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes pendant trois siècles. Etant donné que ces modèles s'inscrivent dans différents pays, on doit explorer ce qu'il y a de commun et ce qu'il y a de différent, où se trouve l'empreinte lasallienne, comment on lui a redonné sens ; si elle a disparu ou, au contraire, si on l'a revitalisée avec l'histoire et les rêves des hommes et des femmes qui se nourrissent de cette tradition et lui redonnent vie dans leurs travaux.

Pour faciliter cette exploration, on a établi certaines catégories qui permettent de configurer les différentes dimensions de ce qu'on pourrait appeler le *Modèle Pédagogique Lasallien* : mission des institutions éducatives, propositions de formation pour orienter les actions éducatives, valeurs développées, relations entre enseignants et étudiants, communauté, formation des enseignants, travail en réseau et soutien.

Comme stratégie, on a choisi le travail en réseau qui permet une articulation entre les différents acteurs concernés et les propositions d'étude. En ce sens, l'équipe de coordination a organisé des groupes locaux qui ont développé la recherche dans les écoles lasalliennes participant au premier échantillon. Ces groupes ont travaillé aussi bien au recueil et à la systématisation de l'information qu'à l'interprétation critique de l'expérience.

Pour la constitution de l'échantillon, on a décidé de choisir en principe un pays de chaque Région Lasallienne : États-Unis d'Amérique pour la Région Amérique du Nord (RELAN) ; Guinée Equatoriale pour la Région Africano-Malgache (RELAF) ; Philippines pour la Région

Asie-Pacifique (PARC) ; Espagne pour la Région Europe-Méditerranée ; et finalement, pour la Région Latino-Américaine (RELAL) on a choisi deux pays : Mexique et Colombie.

46

Pour chaque pays on décida de sélectionner des institutions éducatives de différents niveaux et pour cela on eut recours à la *Classification Internationale Normalisée de l'Éducation 2011* (CINE), proposée par l'Institut des Statistiques de l'ONU pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO, 2013). Le choix des écoles lasalliennes, à l'intérieur de chaque pays, fut confié à des groupes constitués dans chaque Région, sur la base des critères suivants :

1. Prendre comme échantillon une institution des niveaux CIBE 0 et 1 ; une autre institution des niveaux 2, 3 et 4 ; et une autre des niveaux 5, 6, 7, et 8, qui se trouvent dans des franges de populations ayant des conditions socio-économiques différentes. En cas contraire, un échantillon d'un projet qui travaille selon des processus de formation en communauté.
2. Que l'information soit recueillie et systématisée par les groupes de recherche, en accord avec les orientations mentionnées dans le document d'orientation, lequel avait l'intention de faciliter le processus, d'unifier les langages et de planifier le parcours.

Le document de base de la recherche fut structuré en 3 parties :

- I. Contenait le plan général de l'étude : d'où venait-il, quels étaient ses objectifs, la méthodologie à suivre et les dates fixées pour chaque activité.
- II. Inclut les Instruments à appliquer : 1. Matrice de recueil d'information, où l'on chercha comment les écoles lasalliennes déclarent leurs intentions missionnaires, ses modèles pédagogiques et les manières de les mettre en pratique, et comment tous ces éléments se développent dans le quotidien de l'institution (appliqué aux directives). 2. Entrevue moitié structurée avec des groupes particuliers (enseignants et élèves), durant laquelle on questionnerait sur les perceptions et les pratiques, à propos des éléments fondamentaux des modèles pédagogiques institutionnels. Les deux instruments permirent de rechercher à propos des catégories établies.
- III. Matrice d'analyse et de systématisation : elle contenait quelques indications pour l'analyse et la systématisation de l'information et l'élaboration d'un rapport par Région. Pour l'analyse et l'interprétation de l'information, on eut recours à la triangulation. Ce procédé de recherche, selon Denzin (1970) suppose la combinaison de deux théories ou plus, sources de faits, méthodes de recherche ou perspectives des chercheurs dans l'étude d'un phénomène particulier. Dans le cas qui nous occupe, la triangulation permit une interrelation, non seulement entre l'information obtenue aussi bien dans la matrice documentaire que dans les entrevues avec des groupes particuliers, mais aussi le dialogue et l'échange des chercheurs eux-mêmes dans la rencontre d'interprétation critique de l'expérience.

Dans le texte présent, nous mettons seulement les conclusions et les défis rencontrés dans les œuvres lasalliennes qui servirent d'échantillon dans les pays sélectionnés des Régions RELEM et

RELAL, soit un total de 10 institutions dans 3 pays qui couvrent les niveaux proposés par la CINE. Les autres Régions sont actuellement en phase de recueil et systématisation de l'information. 47

La systématisation d'expériences fut la méthode choisie pour retrouver l'expérience des Institutions participantes et, à partir de ce qu'on a trouvé, on propose quelques interprétations qui nous permettront d'entrevoir les défis de la Pédagogie Lasallienne au 21^e siècle. Les thèmes que nous développerons ci-après sont le résultat, encore provisoire, de ce processus, en attendant de réunir les faits de toutes les Régions.

3.2 Réflexion préalable : Demandes sociales à l'éducation du XXI^e siècle

L'éducation comme système social a réalisé un travail fondamental dans la formation des enfants et des jeunes en cherchant à s'adapter et à répondre aux vicissitudes de l'histoire et à ses complexités. Dans le monde actuel son rôle est toujours plus demandé, c'est pourquoi elle doit se maintenir actualisée par rapport aux dynamiques sociales, culturelles, économiques, scientifiques, technologiques. Il s'agit de former les nouvelles générations à l'esprit critique, aux valeurs et capacités suffisantes pour répondre aux changements, sans perdre la conscience de se connaître et de se mettre en relation comme individu avec les idées et les valeurs propres, transformant positivement la réalité dans laquelle on vit.

Dans ce contexte, l'école lasallienne doit se repenser et guetter de nouveaux horizons face aux demandes du XXI^e siècle³. On lui demande de tendre à former des êtres humains qui connaissent leurs propres talents, engagés dans leurs communautés, ayant un développement humain intégral et soutenable. Ce type de formation est indispensable et prétend préserver la vie sur la terre. Cela implique des défis pour l'éducation : former dans et pour la vie, former pour le bien de tous et de chacun, revoir le sens de la qualité de vie et du bien vivre, former dans et pour l'amour de soi, des autres et de la nature.

Retrouver le regard sur la nature à partir de la coresponsabilité et pas seulement à partir de l'utilité implique, pour l'éducation, former des êtres humains capables de prendre de la distance devant ce que les moyens de communication et le marché « vendent » comme qualité de vie. Il est nécessaire de retrouver l'être humain comme personne, faisant confiance en ses valeurs. Il est indispensable de plaider pour retrouver le sens de l'humain, proposant d'autres manières d'entrer en relation et de communier avec création. Revoir la façon dont nous enseignons et apprenons demande non seulement d'utiliser une série de théories de l'apprentissage, mais de nous intégrer à la vie et dans ses diverses manifestations.

En ce sens, il est nécessaire de définir : quoi, comment et quand, il faut un apprentissage déterminé et quelle est sa finalité, en accord avec les besoins spécifiques de la communauté à

³ À ce propos, et comme référents de cette étude, nous énoncerons quelques uns des aspects proposés dans : « Repenser l'Éducation – Vers un bien commun mondial » (UNESCO, 2015) ; l'Encyclique « Laudato Si » du Pape François (2015) ; « Que l'École aille toujours bien – Approche du modèle pédagogique lasallien », Edité par Pedro María Gil et Diego Muñoz (2013) et la conférence sur « La Pédagogie de la Fraternité » présentée par le F. Léon Lauraire à Rome (2015).

laquelle il s'adresse, dans le but de diminuer les problèmes particuliers de cette communauté. Cela requiert des apprentissages situés et significatifs, ce qui implique, tant pour les décideurs de politiques que pour les agents éducatifs, d'être attentifs au devenir des temps afin de dessiner des processus adéquats et pertinents pour ces conditions.

48

Dans le monde actuel, le rôle du Maître a besoin d'être redéfini ; cela signifie même un nouveau regard de l'enseignant sur lui-même, sur l'importance de son rôle face à la construction de nouvelles manières d'être et d'agir dans les dynamiques actuelles. L'émergence des techniques de la communication, la globalisation et les dynamiques propres des temps qui courent, demandent aux systèmes éducatifs des didactiques créatives, innovantes et contextualisées qui donnent à l'élève le protagonisme de son apprentissage, et au groupe d'élèves la construction solidaire de celui-ci.

Les curriculums dans les contextes actuels demandent à être dynamiques, souples, pertinents, ce qui implique pencher davantage vers le développement des capacités propres à chaque personne, le renforcement des compétences requises dans un monde globalisé et la capacité de s'adapter aux dynamiques de chaque contexte avec la solidité morale et la conscience d'habiter dans un lieu commun pour lequel nous devons travailler.

Dans cette même ligne, il est nécessaire de dessiner des procédés d'évaluation qui reconnaissent les rythmes individuels et qui contribuent à l'amélioration des processus formatifs à partir de la reconnaissance des conditions de chaque personne et du contexte, et pour cela il est nécessaire d'accepter l'évaluation comme une partie des processus formatifs, non comme une mesure, mais comme une valorisation, non comme un jugement mais comme une possibilité, non comme condition d'exclusion mais comme motif d'accompagnement.

C'est un défi pour l'éducation que de retrouver le sens éthique, engendrant de nouveaux regards et de nouvelles manières d'éduquer où l'on retrouve la culture, le local, le savoir des peuples à partir d'un regard universel. Cela permettra de comprendre que nous sommes tous responsables du soutien de la planète et de la qualité de vie dans le sens du bien commun, revendiquant le simple comme un état propice au bonheur. Cela impliquera reconnaître et valoriser le savoir au sens plein, en retrouvant le savoir ancestral, ethnique, local, régional et universel. Pour la pédagogie lasallienne cela impliquera maintenir les postulats initiaux dans leur préoccupation fondamentale de donner réponse aux signes des temps, de faire attention aux pauvres, ceux-ci étant entendus, non seulement comme ceux qui manquent de moyens économiques, mais aussi comme les plus vulnérables, en rendant possible leur insertion sociale et professionnelle grâce aux propositions de formation et aux actions concrètes de l'école.

En conclusion, concevoir l'être humain comme personne unique permettra, dans une perspective humaniste et de développement humain, de parier sur une formation intégrale qui contribue à l'insertion sociale et professionnelle de la personne, historiquement située et engagée dans la préservation du milieu. Les relations, cimentées par la fraternité, le dialogue et le respect de la diversité, contribuent à lire les signes des temps et à adapter les actions pédagogiques et didactiques aux caractéristiques et conditions économiques, sociales, politiques, culturelles et personnelles de la population dont on s'occupe. L'éducation, dans une perspective lasallienne,

doit continuer à être un chemin de salut, non seulement dans le sens évangélique mais aussi par son engagement au service de l'équité et de la justice sociale.

3.3 Caractéristiques des modèles pédagogiques des écoles lasalliennes

En commençant cette étude, nous avons des intuitions, des questions, des attentes, mais surtout un énorme enthousiasme de contribuer en partie à l'élaboration de la *Déclaration sur la Pédagogie Lasalliennes pour le XXI^e siècle*. Les expériences vécues dans les échanges avec les communautés éducatives participantes furent nombreuses et merveilleuses. La richesse conceptuelle, pédagogique et surtout humaine, est incommensurable. Non seulement pour ce qu'on a pu mettre en évidence autour des aspects qui caractérisent le *Modèle Pédagogique Lasallien*, mais parce que nous avons pu confirmer que cette proposition éducative de plus de 300 ans, continue d'être vivante et prend chaque jour plus de force à la lumière des problématiques et des besoins du monde actuel. Aujourd'hui, la récupération de la spiritualité comme chemin vers la transformation sociale, et la prise de conscience du mal que nous faisons à notre planète et à nous-mêmes, au milieu de ce consumérisme effréné, sont des besoins imminents, si nous voulons demeurer sur la terre et léguer à d'autres générations des systèmes de vie sains et dans des conditions dignes.

En vue de faciliter une meilleure compréhension des découvertes de cette étude, nous présentons ci-après quelques conclusions relatives aux catégories précédemment proposées, dans l'intention de reprendre et généraliser ce qu'on a entendu des écoles lasalliennes participantes.

3.4 Mission de l'Éducation Lasallienne

En congruence avec les postulats fondateurs, dans les différentes écoles lasalliennes on se déclare en faveur d'une formation intégrale de la personne, dans toutes ses dimensions, la dimension transcendante, l'esprit de foi et les valeurs chrétiennes constituant l'axe fondamental.

Dans les écoles lasalliennes on constitue des communautés éducatives cimentées par des relations fraternelles et on souligne l'engagement en faveur du plus pauvre, le soutien et la participation active dans la solution des problèmes sociaux.

Nous constatons que tant au niveau Institut ou District qu'au niveau des écoles participant à cette étude, on connaît bien les principes éducatifs inspirateurs : mission, valeurs, principes pédagogiques, bien qu'en certaines occasions ils ne semblent pas appropriés pour toute la communauté ou ne sont pas connus de certains acteurs extérieurs, peut-être faute de bons moyens de communication.

Le corps professoral sait clairement quelle est sa mission. Il connaît bien la réalité dans laquelle il est inséré et d'un autre côté, il a une connaissance intellectuelle des principes lasalliens qui animent la mission. Cela ne veut pas dire que tous les vivent avec la même intensité ou que cette connaissance les amène à une complète identification avec eux. À propos des élèves, on note une appropriation des aspects missionnaires de l'institution et ils sont plus visibles lorsque la population scolaire interviewée est plus jeune.

3.5 Propositions de formation

50

Bien qu'il y ait diversité de taxonomies, l'existence de valeurs fondamentales vécues dans les écoles lasalliennes étudiées est évidente, congruente avec les valeurs lasalliennes de foi, fraternité, service, justice, paix, solidarité, intériorité et transcendance.

Le concept de personne, au sens lasallien, s'inscrit dans la conception d'un être humain unique, digne d'être reconnu et promu dans toutes ses dimensions et capacités, et c'est pourquoi son éducation doit être intégrale, humaniste et critique. On reconnaît la personne comme le centre du travail éducatif. Avec différentes définitions, dans les écoles étudiées, on conçoit la personne comme un être aux diverses dimensions, qui réunit des aspects corporels, intellectuels, affectifs, sociaux, culturels et transcendants. L'homme est un projet inachevé, créé à l'image et ressemblance de Dieu, qui a en la personne de Jésus un modèle de vie à suivre.

Dans sa dimension sociale, l'homme vit dans et pour la communauté comme vécu le saint Fondateur dans ses premières œuvres. Dans les écoles étudiées, le sens de l'appartenance et de l'engagement envers la communauté éducative est très important. Aux premiers niveaux éducatifs on inclut visiblement les parents comme membres de la communauté en tant qu'agents éducatifs coresponsables de l'éducation. Les institutions réalisent une large gamme d'actions pour développer ce sens de la communauté : fêtes, commissions de travail, académies et groupes représentatifs pour les questions pastorales, artistiques, sportives, entre autres.

3.6 Relation éducation-société au sens lasallien

Répondre aux besoins éducatifs nouveaux et changeants, spécialement au bénéfice des plus nécessiteux, a toujours été une préoccupation fondamentale depuis les premiers éducateurs lasalliens. Cela s'est vu dans des actions qui répondaient aux signes des temps : travail pour l'environnement, actions de paix et d'équité dans les moments de violence, formation pertinente pour les besoins des contextes et des localités ; éducation de qualité pour tous quelles que soient leurs conditions sociales, politiques, religieuses, entre autres. Le tout dans le cadre d'un pari pour une éducation qui tend vers l'équité, la justice et l'insertion sociale.

On identifie – aussi bien dans les déclarations que dans les perceptions et les actions des auteurs : directeurs, enseignants, élèves – que l'éducation prend du sens dans le contexte social dans lequel elle se situe. De plus, on reconnaît le rôle de l'éducation comme génératrice de réponses pertinentes aux problèmes sociaux des contextes particuliers, surtout à propos des secteurs ou situations de vulnérabilité, tel et comme commença l'œuvre lasallienne pour répondre aux défis sociaux de l'époque. Dans les faits recueillis on a pu apprécier la relation avec la société, nouée dans le service et avec différentes connotations matérialisées dans des pratiques aussi bien dans les programmes qu'en dehors.

Dans certains cas, on conçoit le service comme une assistance sociale. Il y a de nombreux exemples dans lesquels les institutions réalisent des activités destinées à remédier à un besoin concret et urgent de personnes, telles que les collectes pour les missions, les aides aux foyers d'accueil, les apports à des institutions de bienfaisance sociale, l'aide en cas de calamités naturelles, etc. Dans d'autres cas, on conçoit le service comme une promotion sociale, orientée

pour que les bénéficiaires développent une capacité d'autogestion afin d'augmenter leur propre développement, par des activités de capacitation, d'orientation, etc. Finalement, le service est encore conçu et vécu comme une occasion de transformation sociale : on invite les jeunes à devenir agents de changement, en développant des projets à impact communautaire. Ceci est plus fréquent chez les jeunes des classes préparatoires ou en université. Il est notoire que les professeurs et les étudiants se voient eux-mêmes comme agents de changement. Comme on le voit, il existe toute une gamme de sens et de vécus du service qui coexistent, à travers lesquels se concrétise la relation éducation-société.

3.7 Modèle pédagogique lasallien

Si donc il existe une tendance dans les modèles pédagogiques proposés, les différentes écoles lasalliennes maintiennent certains aspects de leur tradition, il y a aussi en elles une diversité de théories et de tendances pédagogiques qui ont en commun la préférence pour le travail coopératif, des didactiques actives, des relations fraternelles entre les différents acteurs de la communauté éducative.

Dans leurs modèles correspondants, les écoles lasalliennes explicitent, entre autres, leurs conceptions de l'apprentissage qui ont en commun une approche constructiviste et humaniste, associée à des apprentissages significatifs ayant du sens pour les étudiants, tant du point de vue cognitif que socio-affectif. À l'intérieur du constructivisme se détachent les apports de l'aspect socioculturel concrétisé dans l'apprentissage situé, collaboratif, avec des projets ou des activités liés à des situations réelles socialement remarquables. Tout cela d'accord avec l'éducation lasallienne qui suppose l'activité et l'implication de l'élève dans son processus d'apprentissage, ainsi que l'importance de toucher les cœurs des jeunes.

En parlant de la pratique dans la classe, les étudiants et les professeurs ne se réfèrent pas de manière très claire aux acquis de l'apprentissage et à l'enseignement constructiviste, définis dans les modèles, bien qu'ils mentionnent l'utilisation de diverses stratégies qui sont associées à ces acquis. Par exemple, ils se réfèrent au travail en équipe et collaboratif ; à la réalisation de projets, à l'emploi des organisateurs graphiques et à la solution de cas, entre autres activités, avec la participation active de l'élève et son implication dans le processus d'étude.

On identifie comme aire d'opportunité : atteindre une plus grande synergie entre la didactique et les conceptions pédagogiques du modèle éducatif que déclarent les institutions, les appuis et mécanismes institutionnels de monitorat pour les atteindre.

Accessoirement, on a pu constater qu'en parlant d'apprentissage, on fait référence à des contenus de différentes sortes, comme les connaissances, l'adresse, les habiletés, les valeurs et les attitudes. On reconnaît l'évaluation des apprentissages comme un cadre pour rendre compte des différents savoirs. Cependant, en certaines occasions, on donne plus de poids à l'évaluation de la connaissance théorique qu'aux attitudes et valeurs démontrées par les jeunes.

En lien avec l'évaluation on utilise divers mécanismes pour superviser de manière continue l'apprentissage des étudiants et prendre les mesures d'ajustement nécessaires. L'évaluation de l'apprentissage, au sens lasallien, a une approche intégrale puisque, non seulement on essaie de

vérifier la connaissance théorique, mais aussi la pratique et la posture. Cependant, en dépit des efforts pour incorporer des évaluations formatives qui permettent le développement autonome des étudiants et l'engagent comme agent de son propre processus, prévaut encore l'évaluation sommative centrée sur des évidences. Cette évaluation empêche d'introduire une évaluation formative et continue qui offrirait une information sur le processus d'apprentissage des étudiants afin de prendre des mesures d'ajustement tant dans l'apprentissage de l'étudiant que dans les stratégies didactiques.

La relation didactique est un accompagnement fraternel, aspect distinctif de la Pédagogie Lasallienne. Sous différentes dénominations, on reconnaît l'élève comme sujet actif dans la construction de la connaissance et les professeurs comme médiateurs qui, par un accompagnement fraternel, guident l'apprentissage harmonique des étudiants, aussi bien dans les domaines académiques que dans la formation de leur personne. Les étudiants voient dans leurs Maîtres des modèles à suivre, intéressés à leur personne, affectueux quoiqu'exigeants.

3.8 Le curriculum lasallien

Dans les propositions de programmes des écoles lasalliennes on note une tendance marquée vers l'introduction d'apprentissages nécessaires pour l'insertion professionnelle et la réussite dans une vie digne, des programmes ouverts aux tendances éducatives actuelles et spécialement capables de donner une réponse aux besoins et caractéristiques de leur communauté et environnement, avec l'ambition de former des personnes engagées dans la solution des difficultés sociales et le bien commun. Dans les différents niveaux éducatifs étudiés on repère des lignes ou axes de programmes orientés vers la formation intégrale en prenant en compte la dimension transcendante de la personne.

Du point de vue lasallien, la conception de l'apprentissage a comme point de départ la compréhension de l'étudiant comme centre de toutes les actions formatives et, dans ce sens, on dialogue avec différentes perspectives. Parmi elles se détachent les modèles socio-constructivistes, les pédagogies actives, l'apprentissage significatif et les contenus situés ; il semble que ce soient les préférés des Lasalliens. On reconnaît la nature sociale de l'acte éducatif, ainsi que le sens humain et social de ce qu'on apprend dans la formation intégrale.

3.9 La formation des enseignants

La formation des enseignants a été, au sens lasallien, l'un des postulats fondateurs et une priorité des pratiques quotidiennes des écoles lasalliennes. En elles l'enseignant est vu comme un professionnel de l'éducation, en recherche permanente de sa qualification personnelle et professionnelle.

On attribue au saint Fondateur l'innovation de former les professeurs comme une stratégie pour créer une synergie dans le processus éducatif, en fondant les premiers centres de formation d'enseignants. En accord avec cela, les œuvres lasalliennes étudiées ont défini des profils d'enseignants et des programmes de formation qui privilégient autant la formation pédagogique que la formation spirituelle.

Les actions que les différentes institutions mettent en œuvre pour rendre possible cette formation : conférences, aide d'experts, participation à des diplômes et études post-graduelles, entre autres. Bien qu'on reconnaisse que ces actions contribuent, dans une bonne mesure, à la qualification des enseignants, dans certaines institutions on plaide pour une meilleure formation en spiritualité, en évaluation et en recherche, afin d'apporter une meilleure réponse aux défis de l'éducation au XXI^e siècle. 53

3.10 La Communauté éducative

Dans le cadre de la Pédagogie Lasallienne la communauté est essentielle car, à travers elle, on grandit comme personne, comme famille, comme institution. Dans ce sens, nombreuses sont les actions entreprises dans chacune des institutions éducatives lasalliennes : école de parents, conseils académiques pour ceux qui participent démocratiquement en tant que dirigeants, administrateurs, enseignants, étudiants, parents et autres acteurs.

Chaque membre de la communauté est conscient de la valeur de sa présence et de son travail pour atteindre les objectifs missionnaires, cependant, et en plus d'être un facteur très positif, cela demande de travailler pour générer de plus grands liens entre les Frères et les Laïcs qui font partie de l'œuvre, afin de rendre réel le postulat du « travailler ensemble et par association ».

3.11 Le travail en réseau

Donc, si La Salle est une institution internationale, présente dans les cinq continents depuis plus de 300 ans, son travail est encore débutant et faible. Il est nécessaire d'avoir accès à davantage d'information sur les autres institutions lasalliennes de la Région et du monde, afin d'établir des relations et de réaliser des projets et des programmes interinstitutionnels.

Le travail en réseau, surtout en réseau lasallien, est quelque chose qu'on demande dans toutes les œuvres. On mesure son importance comme moyen de partager des expériences réussies, de collaborer à des projets d'intérêt commun, de partager et optimiser des moyens, d'obtenir de la mobilité académique de capaciter le personnel et de partager une identité, entre autres aspects.

Il faut, en conséquence, engendrer les conditions pour arriver aux régions par le développement d'une infrastructure qui facilite les processus, incorporer des technologies de l'information et de la communication à tous les niveaux et les inclure dans les stratégies académiques et de recherche afin de rendre possible la diminution des distances et de consolider les liens de l'Institut au niveau mondial.

3.12 Engagement dans la soutenabilité

Comme il s'agit d'un nouveau concept pour le Lasallianisme, on l'a adapté comme un aspect de son regard contemporain. À partir de l'engagement pour le rendre possible on a construit des programmes académiques inspirés par une formation intégrale qui privilégie la dignité humaine et renforce toutes les dimensions des étudiants, dans le respect de la diversité de culture et l'attention à la singularité des valeurs propres à chaque être.

Dans cet aspect, se situent des initiatives comme l'attention à la diversité, l'insertion sociale et scolaire et une administration qui tend vers le bien-être de toute la communauté éducative, entre autres. Il est nécessaire de promouvoir le renforcement de la spiritualité comme moyen de transcender le matérialisme du monde contemporain. 54

3.13 L'éducation lasallienne face aux défis du XXI^e siècle

L'existence des écoles lasalliennes est le fruit d'une préoccupation qui, depuis ses origines (le saint Fondateur et la première communauté de Frères) s'est engagée dans l'attention aux plus défavorisés de notre société. La Salle au XXI^e siècle doit maintenir vivante cette préoccupation fondatrice et continuer à ouvrir des écoles là où sont les plus défavorisés.

L'école lasallienne souhaite jouer dans l'avenir un rôle important pour affronter la situation complexe de nos sociétés. Elle s'engagera encore plus envers les défavorisés (réfugiés, pauvres, personnes handicapées, etc..) avec un rôle actif dans la protection de l'environnement. Ces postulats initiaux de travail pour les pauvres, la formation intégrale, la fraternité, le soutien entre frères, requièrent des conditions institutionnelles qui les favorisent.

Il devient urgent de créer des stratégies qui permettent aux écoles lasalliennes de lutter à égalité de conditions dans le marché éducatif actuel en conservant ses postulats philosophiques et formateurs initiaux, afin de soutenir et accroître leur vision humaniste, solidement appuyée sur les valeurs chrétiennes. Elles pourraient ainsi contribuer à donner du sens à l'existence humaine dans le cadre d'une société chaque fois plus dépersonnalisée.

Un défi fondateur et chaque fois plus fort pour la Pédagogie Lasallienne est de contribuer à la transformation sociale, générant un impact social transformateur, au moyen de la formation des enfants et des jeunes à la responsabilité sociale, conscients de protéger le monde et les personnes qui l'habitent, ouverts internationalement, interculturels, avec davantage d'expériences de mobilité, de participation à des réseaux internationaux, citoyens du monde. Pour cela, il est prioritaire de créer des structures et des dynamiques organisationnelles, cohérentes avec les situations politiques et socioculturelles du monde en ce moment.

Le rôle des Lasalliens est de contribuer à la transformation sociale, en formant des jeunes à la responsabilité sociale, conscients du monde qui les entoure, qui interviennent comme agents de changement pour construire une société plus juste, équitable et accueillante. Il est impératif de continuer à éduquer la sensibilité pour agir en faveur des plus nécessiteux, du pauvre dans ses diverses manifestations.

Il est nécessaire d'explorer d'autres formes d'accompagnement dans les œuvres éducatives qui désirent travailler selon le *Style éducatif lasallien*. La dimension humaniste et évangélisatrice peut être présente dans ces œuvres sous d'autres formes. Il existe des expériences de ce type en des lieux de culture ou des milieux non chrétiens qui permettraient d'explorer de nouvelles façons d'apporter dans la formation des enfants et des jeunes dans un monde qui cherche l'équité, insertion et justice sociale.

La présence de l'*Éducation Lasallienne* dans le monde est une force dont on doit profiter pour consolider une communauté éducative mondiale qui travaille en réseau et en association, en étroite relation avec le contexte comme facteur primordial pour nourrir et qualifier ses processus formatifs et avec un engagement réel à contribuer à la transformation positive des problèmes sociaux des communautés locales, régionales et mondiales. Les « idéologies » (ensemble d'idées principales) devront se construire et se fortifier dans le dialogue permanent, la rencontre avec l'autre et le travail en équipe qui réfléchissent sur leurs propres pratiques. À partir d'elles, il est possible de construire un savoir pédagogique. En ce sens, il est indispensable de fortifier la formation permanente du Maître sur les plans spirituel, personnel et professionnel, maintenant vivante l'idée de travailler ensemble et par association.

Les postulats éducatifs lasalliens doivent être universels afin de générer des processus identitaires, qui à partir d'un être et d'un faire communs dialoguent avec les contextes spécifiques où se conçoit et se développe le processus formateur. Pour cela, on a besoin d'un modèle éducatif unifié, que dans un dialogue avec les politiques éducatives de chaque pays et leurs particularités, permette de récupérer l'institutionnalité lasallienne, d'augmenter ses forces et d'apporter des alternatives centrées sur les principes fondateurs. Il est nécessaire d'établir des liens formateurs qui permettent d'articuler différents profils et niveaux de formation (éducation de base, moyenne, professionnelle ou post baccalauréat) en développant une éducation pertinente et souple où l'innovation, l'initiative, l'autocritique, la conscience politique et l'autonomie dans la formation, soient des programmes possibles.

Depuis ses débuts, le style éducatif lasallien a trouvé son moteur dans l'appel de Dieu à répondre au Règne – compris comme humanisation et évangélisation des enfants et des jeunes les plus nécessiteux, et de le faire avec l'engagement stable d'un groupe/communauté qui rende possible la mise en pratique du postulat initial de *l'ensemble et par association*. Les protagonistes de cela ont changé (Frères et Laïcs, Hommes et Femmes) les modèles aussi (divers styles de communauté). C'est déjà un grand acquis dans beaucoup d'endroits et, en même temps, c'est un important défi pour maintenir la cohérence entre le *pour quoi* et le *comment* de la proposition de formation lasallienne.

L'histoire de Jean-Baptiste de La Salle et de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes, est pleine d'innovations éducatives. L'Institut au XXI^e siècle doit continuer à innover dans le monde de l'éducation afin de mieux répondre aux besoins des enfants et des jeunes d'aujourd'hui. Nos universités et écoles ne doivent pas avoir peur d'offrir de nouvelles propositions pédagogiques pour répondre aux besoins des enfants et des jeunes. En conséquence, il est nécessaire de continuer à investir dans la recherche afin de pouvoir innover et dans la formation de leaders qui aident à mettre en pratique des propositions créatives.

La Salle au XXI^e siècle doit continuer à être proactif, rompant l'espace fermé des quatre parois – de la classe, des établissements et des pays – pour s'ouvrir au monde. Il est indispensable d'être interconnectés les uns aux autres et de construire des communautés virtuelles d'apprentissage. La Salle est présent dans le monde, ce qui facilite l'échange d'apprentissages, d'expériences, de langues, de cultures, de rencontres... nécessaires pour rendre viable la formation intégrale des jeunes et des enfants d'un monde globalisé, interconnecté, ayant besoin de retrouver des valeurs où le respect de la vie, la diversité ethnique, culturelle, spirituelle et sexuelle, soient possibles.

3.14 Paroles finales

Finalement, en manière de conclusion, comme équipe de travail, nous pouvons affirmer que le processus de recueil et d'interprétation de faits, s'est révélé très enrichissant en lectures, échanges et construction collective. Nous avons trouvé une infinie richesse dans les écoles lasalliennes de deux des Régions de l'Institut. En elles, le souci et le travail permanent pour la qualité académique ainsi que pour la formation humaine et chrétienne font partie du travail quotidien.

Tout ce que nous avons appris et vécu nous engage, en tant qu'éducatrices, dans la rénovation de la Pédagogie Lasallienne. L'expérience vécue nous appelle à continuer une réflexion systématique sur le travail quotidien de nos pratiques, afin de renforcer les aspects fondamentaux de la Pédagogie Lasallienne, guettant des alternatives pour contribuer à la construction d'une société plus juste, accueillante et engagée envers la vie, les personnes et leur environnement.

ÉPILOGUE – PREMIÈRE PARTIE ÉLÉMENTS-CLÉS POUR COMPRENDRE LE CONCEPT DE « LASALLIEN »

*Dra Luciana Backes, UNILASALLE Canoas, Brésil
F. Diego Muñoz León fec, Service Recherche et Ressources Lasalliennes, Rome*

4.1 Introduction

Après avoir pu réaliser un parcours historique et une revue des modèles pédagogiques actuels des écoles étudiées, nous voulons aborder la question des éléments essentiels qui ont construit la réflexion pédagogique et le réseau éducatif lasalliens.

Dans l'expérience des commencements – y compris pendant les XVIII^e et XIX^e siècles – l'adjectif « lasallien » ne fit certainement pas partie du langage habituel de l'Institut. Les premières écoles, dans la *Conduite*, étaient qualifiées de « chrétiennes ». Les Frères étaient « des Écoles Chrétiennes ». La réflexion pédagogique des Frères à la fin du XIX^e siècle était explicitement « chrétienne ». Les Frères s'identifiaient pleinement à l'itinéraire de l'Église catholique et affirmaient leur vocation de consacrés engagés dans le développement des écoles chrétiennes. Insérés dans une ambiance de polarisation qui s'accroît en France pendant le XIX^e siècle, les Frères développèrent un réseau éducatif « libre » ou « privé », clairement chrétien, parallèle à l'enseignement public, à partir de la promulgation des lois scolaires de la III^e République clairement laïcisantes.

Pourtant, à partir de la seconde décennie du XX^e siècle, l'adjectif « lasallien » commence à faire partie du vocabulaire de l'Institut. En particulier, avec l'apparition en 1907 du *Bulletin de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes*, on commence à renforcer l'identité des Frères et du réseau scolaire animé par l'Institut. C'est particulièrement évident quand le F. Maurice-Auguste, fondateur des *Études Lasalliennes* à la Maison généralice de Rome, en présentant le premier volume de la collection *Cahiers lasalliens*, en 1959, défend l'emploi de ce terme :

L'épithète « lasallien » n'a plus, aux yeux de tous, la couleur douteuse d'un néologisme. Depuis quelques décennies, il s'est introduit de plus en plus largement : il désigne commodément – sinon avec bonheur – ce qui, dans l'histoire, la littérature, la pédagogie et la spiritualité, gravite autour de la personne, de l'œuvre écrite et des réalisations sociales du Fondateur de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes, saint Jean-Baptiste de La Salle. (CL 1 : Simple présentation).

Nous constatons chez ceux qui vivent en relation avec l'Institut au 21^e siècle, que le « lasallien » fait partie de notre identité et rend raison de notre façon spéciale de concevoir la pédagogie et d'animer les écoles qui nous sont confiées. Cependant, nous devons rechercher une plus grande cohérence, en réfléchissant sur ce que ce terme peut signifier alors que nous allons vers l'élaboration d'une « Déclaration » sur la pédagogie propre de notre famille éducative dans son ensemble.

58

4.2 La Préface de la Conduite des Écoles Chrétiennes

Prenons le temps de relire la *Préface* de la *Conduite*. C'est un exercice qui nous aidera à retrouver un style propre et pour comprendre le processus de réflexion scolaire vécu par La Salle et les Frères au cours des 40 premières années de l'Institut.

Il a été nécessaire de dresser cette *Conduite des Écoles Chrétiennes* **afin que tout soit uniforme dans toutes les écoles** et dans tous les lieux où il y a des Frères de cet Institut, et que les pratiques y fussent toujours les mêmes. L'homme est si sujet au relâchement et même au changement qu'il lui faut des règles par écrit pour le retenir dans son devoir, et pour l'empêcher d'introduire quelque chose de nouveau et de détruire ce qui a été sagement établi. (CE 0. 0.1)

Cette *Conduite* n'a été rédigée en forme de règlement qu'après un très grand nombre de conférences avec les Frères de cet Institut les plus anciens et les plus capables de bien faire l'école, et après une expérience de plusieurs années, **on n'y a rien mis qui n'ait été bien concerté et bien éprouvé**, dont on n'ait pesé les avantages et les inconvénients, et dont on n'ait prévu autant qu'on a pu, les bévues ou les mauvaises suites. (CE 0.0.2)

Quoique cette *Conduite* ne soit pas faite en manière de règle y ayant plusieurs pratiques qui ne sont que pour le mieux, et qui ne pourront peut-être pas être facilement observées par ceux qui n'auront que peu de talent pour les écoles, et plusieurs d'entre elles étant accompagnées et fortifiées de raisons pour en donner l'intelligence et faire connaître la manière dont on doit se conduire dans leur usage, les Frères cependant **s'appliqueront avec un très grand soin à se rendre fidèles à les observer toutes**, persuadés qu'il n'y aura à n'en omettre aucune, et recevant cette *Conduite* comme leur étant donnée de Dieu, par l'organe de leurs Supérieurs et des premiers Frères de l'Institut. (CE 0.0.3)

.../...

Les Supérieurs des maisons de cet Institut et les Inspecteurs des Écoles s'appliqueront à le bien apprendre et à posséder parfaitement tout ce qu'il y est renfermé, et feront en sorte que les maîtres ne manquent à rien et observent exactement toutes les pratiques qui leur y sont prescrites jusqu'aux moindres, **afin de procurer par ce moyen un grand ordre dans les écoles, une conduite bien réglée et uniforme dans les Frères** qui en seront chargés et **un fruit très considérable à l'égard des enfants qui y seront instruits**. (CE 0.0.5)

Les Frères qui seront dans l'exercice de l'école y liront et reliront souvent ce qui leur convient **pour n'en rien ignorer et pour se rendre fidèles à les pratiquer**. (CE 0.0.6)

Quels étaient les principes essentiels de la pratique scolaire que les Frères les plus expérimentés voulurent mettre par écrit dans ce manuel scolaire, pensant surtout à la formation des Frères plus jeunes ?¹ **59**

Premièrement, pour travailler dans les écoles, il fallait voir clairement les objectifs pratiques qu'on voulait atteindre :

- L'école chrétienne voulait être un espace d'enseignement ordonné, puisque le temps était limité et que les besoins dépassaient les limites des Maîtres.
- Le travail dans les classes obéissait à une modalité régulée et uniforme parce qu'il faisait partie du projet commun d'un réseau d'écoles encore à ses débuts.
- Les Maîtres travaillaient pour obtenir des résultats palpables dans la formation des enfants et des jeunes dont ils s'occupaient, car seuls les résultats pouvaient convaincre les familles analphabètes de l'importance de l'école (cf. CE 0.0.5).

Deuxièmement, le problème à résoudre aux débuts de l'Institut, ce n'était pas l'existence d'écoles mais la faible formation des Maîtres. Pour eux, il fallait assurer :

- Un style propre, choisi communautairement et avec l'aide des Maîtres les plus expérimentés. (cf. CE 0.0.2).
- Une pratique uniforme, car il s'agissait d'un projet nouveau qui devait définir des tâches, des normes et des évaluations standardisées (cf. CE 0.0.01).
- Un accompagnement constant, à partir d'une formation initiale basée sur l'appropriation du projet qui les associait (cf. CE 0.0.3), et consolidée par une formation permanente qui assure sa continuité dans le temps (cf. CE 0.0.6).

4.3 Que l'école aille toujours bien

L'école postérieure à l'époque de La Salle devint un terrain de confrontation idéologique. Les historiens de l'Institut ont insisté plusieurs fois pour que les Frères apprennent de leur saint Fondateur à éviter les controverses inutiles et les diatribes théologiques, philosophiques ou pédagogiques du moment. La Salle fut même emphatique dans son *Testament* quand il demanda aux Frères : l'union entre eux, la soumission à l'Église et l'obéissance aveugle aux Supérieurs de l'Institut. (cf. T.4.0.1)²

¹ « ...la finalité du livre est d'assurer l'unité d'action dans toutes les « Écoles Chrétiennes » de l'Institut fondé par saint Jean-Baptiste de La Salle et de tout jeune Maître qui enseignait, à faire la classe selon les règles de la *Conduite*. » (Hengemüle, 2012, p.11).

² Tel que nous le rappelons dans les chapitres précédents, les Supérieurs Généraux de l'Institut, pendant les XVIII^e et XIX^e siècles, essayèrent de renforcer la tradition des écoles des Frères à être d'accord avec les besoins éducatifs et le cadre légal, spécialement en France. Bien sûr, certains résultats nous paraissent un peu décourageants. Ils n'avaient pas tous les instruments nécessaires pour affronter la réalité de leur temps. Le XX^e siècle n'a pas été très différent, bien que le développement de la théologie, de la pastorale éducative, et de la pédagogie aient apporté des éléments suffisants pour le renouveau de l'Institut, surtout à partir de l'impulsion de l'après guerre (les années 1950) et du Concile Vatican II.

Ainsi, les Frères acceptèrent le défi de consolider l'œuvre initiale, en assumant la responsabilité de l'avenir de la communauté et des écoles de la meilleure manière possible, au milieu d'un monde qui changeait vertigineusement. Cette sensation, y compris d'étouffement devant la réalité, devint évidente en 1946, à la fin de la seconde guerre mondiale, lorsque le 37^e Chapitre Général ratifia la Règle des commencements comme un choix pour s'accrocher à la fidélité au passé³. Ce même mouvement provoqua, par réaction, la rénovation de l'Institut à partir de la base, ce qui devint manifeste surtout pendant les 37^e et 38^e Chapitres généraux, tenus respectivement en 1956 et 1966-67.

Cependant, au-delà de la mise en évidence des possibles limites ressenties au long du développement scolaire de l'Institut pendant trois siècles, ce qui nous intéresse, c'est d'approfondir ce qui a constitué peut-être un style particulier qui a contribué à donner forme à une pédagogie caractérisée comme « lasallienne », engagée dans le succès des écoles animées par les Frères.

4.4 Le binôme maître-élève

L'école est-elle centrée sur le maître ou sur l'élève ? Pour les Frères, il a été clair, dès le début, qu'un processus éducatif a besoin de la présence de Maîtres formés, capables de « guider » selon des critères pédagogiques chrétiens, l'éducation de leurs élèves. Cependant, l'importance de ces adultes significatifs ne doit pas être lue comme un choix du magistéro-centrisme, tel que le proclamait le mouvement de l'École nouvelle en opposition à l'école traditionnelle. Il s'agit de Maîtres dont la première préoccupation – leur raison d'être – ce sont les élèves. C'est dire que tout leur effort consiste à éduquer intégralement ceux qui leur sont confiés. Cette option non plus ne peut être interprétée comme un paidocentrisme pédagogique à outrance.

De fait, ce binôme maître-élève part d'une lecture anthropologique de la condition humaine, blessée par le péché et rachetée par Jésus-Christ. Concrètement, chaque personne est invitée à connaître la vérité et à atteindre le salut⁴. Laisser les enfants à leur guise serait les condamner à une vie dépourvue de sens. C'est pourquoi, les Frères s'étaient opposés radicalement au projet éducatif de Rousseau⁵ dès la fin du XVIII^e siècle. La présence d'adultes dans l'école assurait la cohérence de la mission de l'école.

Donc, du point de vue lasallien, le Maître est un sujet indispensable pour qu'advienne le fait éducatif, en centrant sa préoccupation sur la personne de l'élève afin de l'aider à croître intégralement.

³ La réflexion du F. Michel Sauvage dans « Études Lasalliennes » 18 peut aider pour approfondir ces phénomènes de l'Institut.

⁴ « Dieu est si bon, qu'ayant créé les hommes, il veut qu'ils parviennent tous à la connaissance de la vérité... C'est de quoi Dieu veut que tous les hommes soient instruits, afin que leur esprit soit éclairé par les lumières de la foi... » (MR 193,1,1).

⁵ Aujourd'hui aussi l'école doit affronter le projet de la postmodernité, où l'individu est compris comme « ...personne plurielle dans sa tribu de choix...liens d'affections, d'odeurs, de goûts, de sentiments... » (Maffesoli, 2012, p. 12).

4.5 Le besoin de donner une direction au processus éducatif

61

Pourquoi donc existe l'école chrétienne ? L'enfant n'est pas fait pour l'école, mais l'école pour l'enfant. Ce principe étant entendu – par analogie avec l'Évangile (Mc 2, 27) – il est devenu plus facile de le proclamer que de le vivre. Plus même, si cet « enfant » était vu comme pauvre, venant de familles grandement limitées, nous pouvons associer la passion des Frères pour l'éducation à la passion de Dieu pour les plus pauvres (cf. R. 18).

Concrètement, l'école chrétienne des Frères, au long des décennies, renforça ses normes et ses pratiques, nées dans un dialogue avec la réalité et dans le but d'assurer son succès. Cette école fut une référence pendant des siècles. Les stratégies d'ordre et de discipline furent comprises et assumées à partir du projet de la modernité et largement acceptées par la société. Les châtiments du Maître furent peu à peu supprimés et les récompenses de l'élève renforcées. Malgré tout, à la fin du XIX^e siècle, le mouvement de l'École nouvelle commença à élever des critiques contre les pratiques scolaires traditionnelles et développa le discours sur la liberté dans l'école.

Les Frères, depuis le temps de leur fondation, ont été honnêtes dans la compréhension que l'école est un espace de croissance, de maturation de processus, d'accompagnement progressif. En elle, rien ne s'improvise, tout fait partie d'un projet intégré. La vigilance du maître a toujours été considérée comme essentielle. L'équilibre entre la règle et la vie a constitué un défi permanent et a obéi à des lectures culturelles diverses.

S'il y a quelque chose dont nous pouvons remercier les Lasalliens de tous les temps, c'est de leur désir d'imprimer un horizon explicitement évangélisateur à l'école : l'école a été conçue pour que l'élève parvienne à son plein développement, la mesure de l'homme parfait : Jésus-Christ. En conséquence, l'école lasallienne proclame un Évangile à partir de la liberté de Jésus-Christ, mais aussi à partir de l'exigence de Jésus-Christ⁶. Elle est radicalement évangélisatrice de la condition humaine.

4.6 Tension entre l'uniformité et la diversité

L'école chrétienne a-t-elle un projet dans lequel se trouve la personne ? La fidélité à la personne doit être visible dans l'effort d'une communauté éducative engagée dans un projet commun et constamment évalué.

Le « lasallien » est synonyme de fraternité. Les Frères apprennent comme tels grâce à leur auto-compréhension d'être frères aînés de leurs élèves. La pédagogie lasallienne est une pédagogie fondée sur la fraternité. La *Conduite des Écoles Chrétiennes* n'est pas autre chose que la concrétisation d'une relation fraternelle et exigeante entre un maître et un groupe d'élèves, vivant ensemble matin et soir, dans un espace commun, engagés dans une croissance ensemble.

⁶ Selon Casagrande (2012) « ...dans le champ de l'éducation sont visibles la perte de référent et le manque de clarté des objectifs et des fonctions de l'école. Nous n'avons pas de certitude à propos de ceux que nous enseignons et nous sommes constamment critiqués par la société. » (p. 20)

Mais cette pédagogie a dû s'exprimer dans des stratégies éducatives concrètes. De fait, dans l'école des commencements, le catéchisme occupait une place importante, rendant possible la centralité de la présence de Dieu, la Parole et la Liturgie pour alimenter la foi quotidienne ; les règles de la bienséance et de la civilité se proposaient de rendre visible la charité entre tous, dans un profond respect de la personne de chacun ; de plus, le sérieux de l'enseignement des outils de base était évident pour développer la connaissance grâce à la lecture, à l'écriture, à l'arithmétique, indispensables pour la vie professionnelle et la promotion sociale⁷.

Au cours des siècles, les Frères ont pris en compte les besoins éducatifs de leurs élèves comme des interpellations qui ont modifié peu à peu leur proposition éducative ; et cela malgré l'incorporation d'enseignants laïcs dans les écoles, d'abord timidement à la fin du XIX^e siècle en France, puis massivement depuis les années soixante du XX^e siècle dans tout l'Institut.

Le Lasallien est donc profondément fraternel, et parle d'une relation qui ne peut être pleinement comprise qu'à partir de la foi. C'est pourquoi il ne s'agit pas d'uniformiser les élèves mais de les aider à réaliser leur vocation particulière, dans le respect de leur originalité. Cela a permis à l'école lasallienne de dialoguer avec « toute personne de bonne volonté » pour la construction d'un monde qui intègre toutes les personnes.

4.7 Nécessité de maintenir le dialogue avec le projet éducatif national

Finalement ; comment l'école lasallienne peut-elle être fidèle à un projet éducatif au milieu de tant de réalités éducatives différentes sans perdre son identité ? C'est une question qui inquiète actuellement beaucoup de Lasalliens qui sont soumis à des lois et dispositions éducatives parfois contradictoires avec les valeurs de l'Évangile.

La vocation des Frères, religieux laïcs, a été une opportunité, parfois méprisée, pour progresser dans ce sens. En tant que consacrés au service de l'école, leur vocation n'a pas été pleinement comprise, y compris par le monde ecclésiastique. L'approfondissement de la dynamique de l'association pour le service éducatif des pauvres, ravivée surtout au cours des dernières décennies dans l'Institut, a sans doute aidé à fortifier dans l'Institut le sens fondateur de cette vocation novatrice pour l'Église et pour la société. Vivant dans le monde, dans un travail séculier, les Frères ont été une présence unique, proche des Laïcs éducateurs de toutes cultures et confessions. Ce n'est pas un hasard si des enseignants d'autres religions se reconnaissent pleinement lasalliens.

À partir de la laïcité propre aux Frères, on a commencé à construire un projet éducatif qui a eu un impact sur la dynamique de l'école chrétienne. Et ce style, non déclaratif mais pratique, a marqué une manière particulière de former nos élèves à leurs responsabilités politiques et sociales ; cette dimension éthique, c'est ce qui nous a permis de dialoguer avec les projets éducatifs nationaux, mais pas sans grandes difficultés.

⁷ Lauraire, 2014, p. 20.

4.8 Une école qui se pense elle-même

63

L'école lasallienne continue à chercher sa raison d'être dans la réalité du XXI^e siècle. L'Institut a changé démographiquement mais ses œuvres éducatives accueillent plus d'un million d'élèves dans le monde. Le monde éducatif s'est complexifié énormément et nous devons continuer à participer aux centres de réflexion et de décision sur l'éducation du futur.

Mais nous ne voulons pas donner une impression de triomphalisme. Nous préférons plutôt adopter une attitude de service, de discernement actif, afin d'ouvrir un débat honnête sur les piliers essentiels qui donneront une nouvelle physionomie à l'éducation nécessaire pour les femmes et les hommes du XXI^e siècle.

Cette réflexion a été un essai pour créer une épistémologie⁸ proche de l'itinéraire lasallien. Partant de la réalité et attentifs à la Parole qui nous questionne, nous voulons, comme Éducateurs Lasalliens, nous mettre au service des enfants, des jeunes et des adultes qui ont besoin d'un accompagnement fraternel pour se préparer à la vie.

⁸ Nous avons évité la discussion du mot « épistémologie » et nous avons avancé vers la compréhension du discours lasallien à partir de son originalité.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE POUR CONSTRUIRE NOTRE « CAISSE À OUTILS »

Les questions fondamentales

Nous commençons notre itinéraire vers la rédaction d'un brouillon de *Déclaration sur la Pédagogie Lasallienne pour le XXI^e siècle*. En fidélité et cohérence avec le chemin choisi par Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères de l'Institut, nous vous invitons à participer à un processus communautaire de réflexion et de discernement, à partir de quatre grands thèmes :

1. Les contextes dans lesquels nous vivons notre mission éducative :

Quels sont les aspects les plus saillants de notre contexte qui influent et influenceront sur la mission lasallienne pendant ce siècle ?

2. Les besoins éducatifs de ceux que Dieu nous a confiés :

Quels sont les demandes et les besoins éducatifs qui émergent chez nos élèves, leurs familles, le monde éducatif, la société et l'Église ?

3. Les modèles pédagogiques que nous développons dans notre mission éducative :

Quelles sont les options pédagogico-éducatives qui nous caractérisent comme école lasallienne aujourd'hui ? Quelles pourraient être nos options fondamentales pour l'avenir ?

Quand nous parlons d'options pédagogico-éducatives, nous pensons à certains des thèmes suivants :

- Didactiques dans la salle de classe
- Processus d'apprentissage
- Convivialité et relations interpersonnelles
- Evaluation des processus éducatifs
- Relation avec le curriculum national et international
- Education de la foi et catéchèse explicite

4. Les concepts et les critères fondamentaux qui rendent raison de notre mission éducative :

Quels sont les concepts et les critères fondamentaux qui nous identifient comme école lasallienne ?

Méthode de travail suggérée

Qui coordonne le processus de réception des Notes ?

Le *Conseil International de l'Association et de la Mission Educative Lasallienne* (CIAMEL) invite toute la Famille Lasallienne à participer à ce processus de réflexion et de discernement éducatifs.

À cette fin, le CIAMEL a organisé, pour la période de Janvier à Juin 2017, avec l'appui du *Service Recherche et Ressources Lasalliennes*, un processus de réception de Notes par e- mail à l'adresse suivante : declaration@lasalle.org

En quoi consiste une Note ?

Une Note est l'apport d'un groupe ou d'une communauté lasallienne à la Commission ad hoc qui rédigera le brouillon de la *Déclaration*.

Il s'agit de recevoir des Notes à propos des thèmes suggérés et d'autres que vous voudriez suggérer, de préférence en Anglais, Espagnol, Français ou Italien.

Pour qu'une Note puisse être prise en compte, il faut :

- a. Un titre qui aide et facilite l'identification du thème abordé.
- b. Une brève description du contenu, en forme de résumé exécutif, pas plus de 5 lignes.
- c. L'identification de la communauté ou du groupe auteur de la Note, spécifiant la communauté ou l'œuvre éducative, le District et la Région.
- d. Une adresse e-mail pour faciliter les questions d'éclaircissement, si le Groupe de révision l'estime nécessaire.
- e. Le corps de la Note avec le contenu proposé. De façon particulière, on suggère des concepts, des caractéristiques et des critères qui donnent de la consistance au brouillon de la *Déclaration*.

Quels processus suggérons-nous pour l'élaboration de Notes ?

- Au niveau des Régions :

Nous invitons les instances de coordination de la Mission Educative Lasallienne à favoriser la lecture de cette publication et le travail de réflexion dans tous les Districts, Communautés de Frères et œuvres éducatives lasalliennes.

Seront très appréciées les Notes émanant d'événements régionaux, surtout quand ils aident à comprendre les tendances régionales et mondiales.

- Au niveau des Districts :

Les Conseils de la Mission Educative des Districts peuvent coordonner les événements du District qui peuvent faciliter le dialogue et la réflexion des animateurs des centres éducatifs.

- Au niveau des communautés locales :

Il nous intéresse de connaître les réflexions surgies des communautés et des Centres locaux. Nous accordons spécialement de l'importance aux Notes élaborées en groupe.

Donc, qui peut envoyer des Notes ?

Tous les Lasalliens qui participent au processus de réflexion-discernement aux niveaux : Local, de District ou Régional, spécialement si ces Notes présentent l'opinion d'un groupe et portent sa signature. On n'acceptera pas de Notes anonymes.

Temps de réception et publication des Notes

On recevra les Notes du 1^{er} Janvier au 30 Juin 2017. Dans le numéro de la *Revue Numérique de Recherche Lasallienne* de Novembre 2017, paraîtra l'Index de toutes les Notes reçues et une brève étude critique qui sera remise à la Commission Préparatoire du Brouillon de la *Déclaration*.

DEUXIÈME PARTIE

CONSTRUIRE L'ÉCOLE LASALLIENNE DU XXI^e SIÈCLE

Pourquoi et pour qui penser d'une nouvelle école dans le XXI^e siècle? Les réflexions que nous allons trouver dans la deuxième partie de cette publication sont nées de la préoccupation des Lasalliens pour comprendre les défis qui pose la réalité. Maintenant, il s'agit de « construire », avec les outils disponibles, un nouveau chemin de discernement éducatif. Dans chaque travail est conjugué la richesse de la pensée « globale », c'est-à-dire, ce qui est global/mondial et ce qui est local, assumé dans le quotidienne et avec la dimension universelle.

Comme Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères, se sont laissé interpellé par la pauvreté des enfants des artisans et des pauvres de leur temps, nous commençons ce voyage en faisant une nouvelle lecture sur la vulnérabilité, l'inégalité et l'exclusion éducatives des enfants, des jeunes et des adultes, à partir de la pédagogie lasallienne de fraternité. Cette réalité qui nous interpelle va sûrement avoir des conséquences dans la rédaction de notre *Déclaration*.

Le deuxième thème que nous proposons est né de l'expérience dans l'enseignement supérieur lasallien, dont l'importance a augmenté ces dernières années. Nous faisons partie d'un monde globalisé; nous-mêmes nous nous identifions avec un Institut universel. Qu'est-ce que cela signifiera, alors ? Il s'agira de faire face aux défis de notre diversité culturelle pour vivre un projet commun? Nous espérons à partir de cette proposition, comprendre la complexité des processus d'internationalisation affectant nos espaces locaux, et même la façon dont ce cadre culturel affecte tout ce que nous proposons au sujet de l'association lasallienne.

Le troisième thème naîtra également de l'expérience fondatrice de l'Institut. La Salle et les premiers Frères ont organisé le programme des écoles pour offrir aux enfants et aux jeunes les outils nécessaires pour leur incorporation dans le monde du travail. La recherche que nous proposons, née dans le contexte de l'enseignement supérieur de La Salle aux Philippines, pourrait être une incitation à établir un dialogue avec nos diplômés localement. Quel impact a eu notre proposition éducative dans le contexte où nous développons notre mission? Est-il possible que de ce dialogue nous puissions envisager de nouvelles perspectives pour notre travail d'éducation?

Enfin, l'épilogue nous met en contact avec les défis de l'éducation pour la paix, vécue dans un contexte complexe, comme le Moyen-Orient. L'expérience vécue dans cette région du monde devient exigence fraternelle pour tous les Lasalliens: la vulnérabilité de la condition humaine n'est pas loin de chacun de nous. Comment établir des relations éducatives qui aident à construire la paix dans le monde d'aujourd'hui?

La deuxième partie se termine également par une *conclusion*. Il est suggéré une proposition de réflexion à partir de questions clés et une méthodologie pour l'élaboration de Notes.

LE SERVICE ÉDUCATIF DES PAUVRES DANS L'INSTITUT

*F. Patricio Bolton fec
District Argentine-Paraguay¹
(coord.)*

5.1 Introduction

Si Jean-Baptiste de La Salle regardait le monde d'aujourd'hui – 2016/2017 – il redirait que Dieu est « touché par la détresse humaine et spirituelle des enfants des artisans et des pauvres »² et que « Dieu veut apporter un remède à un aussi grand mal ».³ Il le redirait simplement parce que cette manière de regarder est essentielle à son identité personnelle et communautaire. Jean-Baptiste et ses premiers maîtres construisaient une manière d'être qui consiste en un double dynamisme: contempler et chercher à s'unir à la volonté de salut de Dieu au milieu de la situation d'appauvrissement à partir du monde de l'éducation. Appauvris, volonté de Dieu, communauté et éducation sont les mots clés pour parler d'identité lasallienne.

À chaque époque, la configuration des secteurs appauvris est différente parce que ce sont les dynamismes historiques, sociaux, culturels et économiques qui les configurent en tant que groupes sociaux désavantagés, aliénés, déshérités ; en bref, vulnérables.

Aujourd'hui, dans le monde entier, continuent de croître l'inégalité et la pauvreté. En commençant le XXI^e siècle, nous sommes 7 300 millions d'habitants. Moins de 100 personnes dans le monde possèdent la moitié de la richesse totale du monde. Ces 100 personnes ont ce qui pourrait correspondre à 3 650 millions de personnes. Dans les derniers 40 ans, au niveau mondial, que ce soit entre les pays ou dans les pays comme à l'extérieur de ces pays, a augmenté considérablement l'inégalité économique des personnes et des peuples. Cela nuit à la réduction de la pauvreté, à la qualité des relations dans nos sociétés et à la possibilité de développement

¹ F. Patricio Bolton: Équipe de CEPCEP/FLS et éducateurs invités du District d'Argentine-Paraguay: Nina Quiroga, Virginia Rodríguez, Gustavo Galli, Ale Darre, Ale Rezzonico, F. Aníbal Caballero, Javier Perini, Jacinta Balvín, Cecilia Rojas, Javier Castagnola, Claudia Godoy, Gastón Picone, Nilda Valdez, Gabriela Chaile, Ninfa Pereira, F. Alejandro Bruni, Andrés Bagnoli.

Ont collaboré aussi au Service de Solidarité de l'Institut: F. Amilcare Bocuccia et Angella Matulli; et de PROYDE, Javier Sánchez. Grâce aux communautés de Bilbao qui travaillent avec des immigrants, des réfugiés, appauvris (Elkarbanatus, Isangay, Sestao aux communautés de San Fermín (Madrid), et Scampia (Naples - Italie) avec qui nous partageons des idées et des expériences. Grâce à la lecture exhaustive et enrichissante des Frères Bruno Alpagó (Scampia, Italia RELEM), José Manuel Sauras (Togoville, Togo RELAF) y Michael Valenzuela (Phillippines PARC).

² cf. Règle, 1.

³ cf. MR 193.

social, humain et économique permanent pour l'ensemble. Cette inégalité s'enracine, croît et devient légitime sur les inégalités structurales, sociales, éducatives, ouvrières, symboliques. Cette situation rend beaucoup plus fragile la condition humaine de grands secteurs sociaux, en augmentant sa vulnérabilité. 69

La pauvreté au niveau mondial continue d'être une réalité qui affecte un sur quatre habitants de la planète. « Il y a plus de 2 200 millions de personnes qui vivent en situation de pauvreté multidimensionnelle [...] En même temps, presque 80 pour cent de la population mondiale manque de protection sociale intégrale. Autour du 12 % souffre de la faim chronique et presque la moitié de tous les travailleurs ont des emplois informels ou précaires »⁴ La vulnérabilité et l'exclusion sont les marques de notre temps d'accumulation et de concentration démesurée du capital.

Cette injuste réalité est soutenue par les relations, les structures, les pratiques quotidiennes, les logiques culturelles et les législations nationales propres à notre système néolibéral, néocapitaliste, patriarcal. Dans beaucoup de pays les systèmes de gouvernement continuent d'opérer avec des logiques presque féodales, pré-modernes et écrasantes en matière des droits humains et de développement intégral. Les logiques et sens culturels néocapitalistes sont ceux qui soutiennent les relations d'inégalités socio-économiques, d'appropriation inégale des biens de l'humanité. Les dynamiques de non solidarité sociale augmentent considérablement dans nos sociétés actuelles.

Il y a pauvreté parce qu'il y a accumulation, mais aussi parce qu'il y a manque de solidarité. Sur le manque de solidarité, pousse l'injustice socio-économique. Cette injustice engendre la violence dans le cœur de l'homme, du monde et de la nature. Les logiques culturelles néocapitalistes génèrent une conscience collective marquée par la compétence, l'isolement, l'individualisme, le renfermement, l'apathie sociale, le désespoir et la violence.

Au milieu de ce monde et comme en faisant partie, nous les lasalliens, nous sommes dans 77 pays, nous occupant d'un million d'enfants et de jeunes, avec plus de 90 000 éducateurs et 4 000 religieux, sans compter une grande variété d'institutions associées. Dès les commencements, pour nous, « le service éducatif des pauvres », a été un thème central. En fait, pour eux, de leur main et auprès d'eux, est née notre histoire de plus de trois cents ans :

Touchés par la détresse humaine et spirituelle des enfants des artisans et des pauvres, Jean-Baptiste de La Salle et ses premiers Frères se sont consacrés à Dieu, pour la vie, en réponse à son appel, afin de donner à ces enfants une éducation humaine et chrétienne, et ainsi d'étendre sur terre la gloire de Dieu. Ils ont rénové l'école de leur temps pour la rendre accessible aux pauvres et la donner à tous comme signe du Royaume et moyen de salut.⁵

C'est dans cet acte de compassion humaine, de se laisser affecter et toucher par la réalité d'inégalité et de pauvreté, de la douleur de l'autre et de sa misère, de la carence des uns en face de l'opulence des autres, que naît notre *agir lasallien*. C'est devant la douleur d'autrui et devant *les besoins de salut* que se constitue la communauté, qu'on discerne la réponse, que le projet

⁴ PNUD, 2014, 3.

⁵ Règle, 1; cf. 13.

éducatif se construit, qu'on l'anime et que l'on fait la lecture de la présence salvifique de Dieu dans l'histoire. C'est Dieu qui veut que le salut s'accomplisse dans la vie d'autrui et pour cela il a besoin de la communauté de maîtres et de l'école rénovée. Aujourd'hui, en fidélité historique, depuis la foi, nous pouvons dire: « La mission du Frère (et de l'éducateur et éducatrice lasalliens) se nourrit de la passion de Dieu pour les pauvres »⁶. Le Dieu dans lequel nous croyons, est le *Dieu des pauvres*⁷.

Il ne s'agit pas d'un Dieu des pauvres qui méprise les riches, comme si c'était une option idéologique. Il s'agit d'une foi centrée sur un Dieu Amour qui « veut que TOUS se sauvent et parviennent à la connaissance de la vérité.⁸ ». Et dans ce vouloir le bien pour tous – car l'amour divin est toujours universel – il y a un regard de préférence sur celui qui ne bénéficie pas d'attentions quotidiennes⁹ ou ce qui est pire sur celui qui est exploité et opprimé¹⁰. Le lieu géographique, social, économique, politique, religieux des secteurs qui *souffrent* à cause de la répartition inégale et injuste des biens de l'humanité, est le lieu privilégié de Dieu et, par conséquent, il essaie d'être le lieu épistémique, de discernement, de formation et de conversion de la communauté éducative lasallienne¹¹.

Au-delà de l'endroit géographique où se trouvent la communauté et l'œuvre éducative, la *promotion de la justice sociale*¹² et la lutte *en faveur de la cause des pauvres*¹³, se trouve la tâche de tous ceux qui, comme nous, se disent parties prenantes de cette identité lasallienne. Le projet du Royaume de communion pour tous – comme désir profond du cœur du Dieu de l'Amour – c'est un projet qui inclut tout le monde. Blain, un des premiers biographes du Fondateur, parlant de Jean-Baptiste et sa première communauté, dira: « Sa cause était celle des pauvres et celle du peuple...il ne s'agissait que des intérêts de ceux-ci et non des ses propres intérêts. »¹⁴ C'est être dans n'importe quel lieu géographique s'occupant du sort et de la cause des pauvres.

Depuis l'injustice arrivée à autrui, depuis l'implication personnelle et communautaire et depuis l'appel du Dieu des pauvres dans l'histoire, la tâche éducative est vécue comme *tâche de salut*. Dans cette vision, en tant qu'éducateurs lasalliens nous sommes garants et ministres pour que ce salut arrive à tous ceux qui se trouvent éloignés de lui¹⁵, que ce salut réponde aux vrais besoins¹⁶. La communauté lasallienne qui anime un service éducatif se transformera, ainsi, en témoin et coresponsable de l'Amour sauveur de Dieu. L'autre, le prochain et sa vie pleine, interpelle et pousse les éducateurs lasalliens à une action éducative communautaire, créative, inédite, incarnée, efficace, transformatrice des situations injustes et non solidaires.

⁶ Règle 18

⁷ cf. Règle, 79

⁸ cf. MR 193,1 y 193,3 et 1 Tim 2,4

⁹ cf. Mt 25, 31-46

¹⁰ cf. Ex. 3,1-9

¹¹ Règle, 29

¹² cf. Règle, 29

¹³ Règle, 29,2

¹⁴ Blain, 1: CL 7, p. 298

¹⁵ Règle, 20

¹⁶ cf. Règle, 22, 45 et 63. Sur tout cela abondent les références dans les MR.

Dans cet écrit, un groupe d'éducateurs lasalliens - hommes et femmes - de notre Institut, veut partager quelques défis que la réalité du monde actuel présente à notre *mission lasallienne*. Mais c'est à chaque communauté éducative du monde entier de construire les défis suivant ses contextes et l'appel de Dieu en eux. 71

5.2 Les défis d'aujourd'hui à la mission lasallienne depuis la centralité du service éducatif des pauvres

Maintenant, nous allons développer les idées suivantes : il s'agit d'une mission lasallienne inclusive (5.2.1) qui promeut la dignité et les droits humains (5.2.2) à partir de la création de nouveaux sens (5.2.3), la promotion de l'égalité (5.2.4) et la subjectivité positive (5.2.5). Un pareil modèle demande des communautés qui ébauchent des procédures de planification exigeantes et des évaluations intégrales (5.2.1 et 5.2.6).

5.2.1 Dans une société poly-fragmentée, une unique mission lasallienne

Dans un monde qui se divise de plus en plus, le plus grand défi c'est que notre acte éducatif lasallien ne se fragmente pas et qu'il puisse être une réponse significative à ce monde, à partir d'une unité organisatrice de sens et de propositions. Notre temps peut nous pousser à avoir des services éducatifs de première catégorie pour les hautes classes sociales et des services éducatifs de base et précaires pour les secteurs en développement. La poly-fragmentation peut nous conduire à avoir des services qui accompagnent et légitiment l'inégalité sociale et des services qui la mitigent et la dénoncent. Ceci peut arriver à l'intérieur de l'Institut, dans chaque région, dans chaque District et même dans chaque œuvre éducative.

Cet Institut n'a pas deux, trois, quatre "missions" ou plus, mais il n'a qu'une mission dans les distincts territoires. La mission est le noyau spirituel et charismatique le plus profond de cette famille lasallienne, l'inspiration fondamentale, ce qui a été lu comme volonté de Dieu par la communauté fondatrice et relu sans cesse comme le noyau de fidélité à *ce qui est lasallien*. C'est ainsi que nous nous sommes tous, au-delà des contextes où nous construisons nos communautés éducatives, des acteurs dans la même mission. La question de la vulnérabilité, de l'exclusion et l'inégalité, les racines de la pauvreté et la justice sociale sont des thèmes qui nous occupent et nous intéressent tous, là où nous sommes. L'association pour le service éducatif des pauvres, cœur de la *mission lasallienne*, peut se réaliser à partir des contextes de transgression des droits ou à partir d'autres contextes. Le dernier horizon de toute œuvre lasallienne, c'est une meilleure vie pour les pauvres, pour les victimes, pour les petits. Seulement dans la mesure où nous faisons nôtres les conditions de ceux qui souffrent, nous aurons une société juste et équitable et nous aurons été fidèles à « ce qui est nôtre ».

Le réseau d'œuvres lasalliennes, au-delà de son style et emplacement, est soutenu sous forme de réseau auxiliaire et solidaire, en communion et de manière associative. Par conséquent, il n'y a pas d'œuvres de première classe et d'autres de seconde, ou les unes plus légitimes, les autres illégitimes, mais c'est l'ensemble du réseau qui soutient la seule mission de porter l'Évangile au monde des pauvres : la Bonne Nouvelle de la justice sociale, de la promotion, du développement intégral et soutenable, de l'égalité, de la dignité humaine. C'est pourquoi, au-delà de ce

qu'offrent chaque œuvre et chaque communauté en particulier, l'ensemble est aussi un signe que nous construisons entre tous.

Le service éducatif des pauvres est l'autre face de la médaille de l'éducation pour la justice sociale. Il s'agit de deux processus différents, un même programme : le Royaume de Dieu, Royaume de paix et de justice sociale, un monde où tout le monde a sa place. Par conséquent, au-delà du point de départ différent, la question de la recreation permanente d'une société de démocratie significative et d'égalité sociale est le thème de tous ceux qui forment le réseau lasallien. Au-delà de l'endroit où se situe le projet éducatif lasallien, les logiques d'inégalité et de manque de solidarité qui nous traversent comme société sont les mêmes pour tous. Faire dialoguer les logiques culturelles du temps présent avec les logiques de l'Évangile, cherchant l'instauration de pratiques plus conformes au cœur de Dieu, est une tâche de toutes les œuvres éducatives lasalliennes.

Le défi est que dans chaque Région, District, œuvre éducative de l'Institut, nous puissions construire et approfondir un cadre pédagogique et pastoral qui aide à encadrer les processus éducatifs évangélisateurs, afin d'offrir des outils, des facultés et connaissances nécessaires pour que les personnes que nous éduquons, quel qu'en soit le secteur social, puissent conformer leur regard, leur cœur, leur sensibilité, leur agir, à ceux du *Dieu des pauvres*. Il s'agit alors d'aider à former des personnes avec des désirs, des savoirs et facultés pour agencer un monde avec plus de justice sociale et plus de solidarité. Une pédagogie qui aide à comprendre le monde du point de vue des victimes, des appauvris, des déshérités, des vulnérables. Une pédagogie qui fasse plus évidente que « les pauvres sont des acteurs fondamentaux de la fondation de l'Institut des Écoles Chrétiennes et des différentes expériences de la mission partagée lasallienne »¹⁷.

La contemplation de l'abandon des enfants des artisans et des pauvres poussa le cœur de Saint Jean-Baptiste de La Salle et des premiers Frères à dédier leurs vies à la construction d'un signe consacré au service éducatif des artisans et des pauvres.¹⁸

Sous cette contemplation du dessein de Dieu – sur le bonheur de tous les hommes – on découvre la réalité de l'injustice comme effet historique d'un péché qui est devenu social et structurel¹⁹. La construction du signe associatif lasallien cherche à rééditer l'action du salut de Dieu en Jésus-Christ par le même chemin de l'incarnation, de la croix et de la résurrection²⁰.

Il s'agit de chercher une forme où tous les savoirs que nous cherchons à construire, à travers nos services éducatifs, s'intègrent « dans la sagesse chrétienne, qui est la faculté du discernement fait à partir du pauvre »²¹. Vécue ainsi, l'école lasallienne se transforme en une vraie communauté où « ...distincts acteurs éducatifs [...] se rencontreront inquiets mais satisfaits de la vie, ouverts au futur, discernant les occasions d'espérance, fidèles à leur propre terre et à leur propre histoire, occupés des pauvres, sujets des changements nécessaires »²².

¹⁷ HEA, 27.

¹⁸ HEA, 28.

¹⁹ cf. MR 193 et 194; RP 16; SRS 236-237.

²⁰ cf. HEA, 31.

²¹ HPP, 11.

²² HPP, 74.

À partir de cette manière de comprendre la pédagogie lasallienne, comme le processus de constitution des subjectivités qui savent discerner dans le quotidien depuis le lieu du pauvre, nous construisons un projet de justice curriculaire²³. Nous comprenons par cela, la construction d'un curriculum qui incorpore :

...les intérêts des groupes appauvris, lésés, dans les différents champs de la vie sociale, en adaptant ces intérêts comme le propre point de vue et la propre cause ; par la construction d'une école démocratiquement participative, dans laquelle tous sont des éducateurs dans le savoir-faire et les connaissances nécessaires pour la construction d'une culture scolaire inclusive et une communication compréhensive de la différence ; par la compréhension des différences économiques et culturelles comme un produit historique [...] Dans la construction de la justice curriculaire, nous cherchons l'instauration de la justice sociale.²⁴

Encore un mot. Comme éducateurs lasalliens nous sommes invités à percevoir d'autres signes du monde d'aujourd'hui qui influent sur l'irruption de nouvelles vulnérabilités sociales. Notre monde change d'une manière accélérée; des phénomènes comme l'immigration, le terrorisme et la volatilité de l'économie affectent la vie de millions de personnes. Des pays prospères se convertissent de jour au lendemain en pauvres ; il y a un nouveau redimensionnement de la pauvreté, et le mot vulnérabilité nous rend plus conscients que nous partageons un monde de plus en plus fragile. Aussi ce phénomène touche les portes de notre travail comme éducateurs.

5.2.2 *Dans une société qui stigmatise, diabolise, rend invisible, criminalise la pauvreté et les personnes en situation de vulnérabilité, le défi est d'une mission éducative et évangélisatrice qui promeuve la dignité humaine*

Quand le maître de la première communauté lasallienne entrait dans la salle de classe, il savait que devant lui était le *filz de l'artisan*, qui *déambulait* toute la journée avec de mauvaises compagnies, et en même temps, il savait qu'il était devant quelqu'un d'une dignité supérieure à celle d'un *filz de roi*, quelqu'un de la dignité de Jésus-Christ, puisque c'est Lui-même qui se rend présent dans la personne de l'élève.²⁵ Ce double regard, le regard de la réalité sociale et le regard de la foi, dans la pédagogie lasallienne de la première communauté permit une pratique d'enseignement-apprentissage et une relation éducative, les deux ancrées dans la réalité du sujet et avec la faculté de le porter au-delà de lui-même, avec un profond sens utopique, plein d'espérance et de foi. L'histoire ne se présentait pas comme déterminée par les conditions d'éducabilité du sujet dans ce double regard lasallien, bien au contraire. Ce fut à partir de ce regard centré dans la réalité de l'autre et centrée dans l'utopie de l'Évangile qu'ils construisirent non seulement des sens de foi mais encore des pratiques pédagogiques, des dispositifs, des rites et des relations où la réalité se transformerait. Foi et zèle, ce fut le nom qu'ils donnèrent à l'élan de ce qu'ils étaient en train de construire.

Les temps de l'inégalité et commercialisation que nous vivons nous poussent à regarder les enfants, les adolescents et les jeunes appauvris comme des potentiels criminels ou sujets

²³ cf. Connell, 2006.

²⁴ HDA, 10.

²⁵ cf. MF 96,3.

désintéressés de l'apprentissage. Et les enfants et adolescents des hautes classes comme des clients et consommateurs. Ce regard hégémonique²⁶ dominant est très loin du regard lasallien sur le sujet « élève ». 74

Claustration, emprisonnement, individualisme et consommation, en tant que logiques culturelles de cette postmodernité néocapitaliste, ont conduit à l'affaiblissement des liens de solidarité qu'érode l'intégration sociale tout comme les processus économiques globaux. L'inégalité a crû, non seulement par les dynamiques macrostructurales, mais en outre parce que les individus ne choisissent plus l'égalité sociale. « Nous ne sommes pas seulement des victimes d'inégalités sociales, nous sommes aussi un peu leurs auteurs [...] Nous n'acceptons plus les autres comme suffisamment semblables à nous au point de vouloir leur égalité sociale, en acceptant certains 'sacrifices' [tels] comme payer des impôts différenciés, partager la même école ou le même quartier »²⁷.

Cette même logique a conduit à des regards démoniaques sur le pauvre ; des regards qui stigmatisent et des discours discriminatoires. Les communautés d'éducateurs ne sont pas exemptes d'être aussi traversées par ces logiques, regards et pratiques discursives. Malheureusement, les exemples abondent souvent dans nos œuvres éducatives²⁸. Le défi est de construire à nouveau un regard qui intègre en lui-même l'intelligence sur la réalité, et la profondeur de la foi pour voir dans l'autre ce qu'il savait voir, trouver et servir le Maître de la première communauté lasallienne : Jésus-Christ lui-même.

²⁶ Hégémonie: « l'ascendance économique et politique d'une classe déterminée est organiquement unie au travail préparatoire d'une hégémonie intellectuelle et culturelle. Les intellectuels qui soutiennent cette classe ont des fonctions organisatrices : articuler la vision du monde de la classe, lui donnant par conséquent une unité et une conscience de ses fins ; contribuer à structurer les institutions sociales d'accord avec ces fins ; susciter un environnement de conviction autour des idées de la classe. » (Payne, 2002, p. 377).

²⁷ cf. Dubet, 2015.

²⁸ L'élection de l'égalité ou, plus modestement, de la réduction des inégalités, repose sur les liens et les sentiments de solidarité, qui sont aujourd'hui en baisse, et d'une certaine manière nous ne voulons plus 'payer pour les autres'. Notre attachement formel au principe d'égalité n'est pas transformé en désir d'égalité sociale quand nous choisissons une école privée, les quartiers socialement homogènes, la sécurité privée, quand nous nous plaignons contre les impôts, quand nous excluons les nouveaux migrants... L'égalité n'est pas uniformité. L'égalité sociale consiste à faire que les citoyens d'une même société disposent de conditions de vie suffisamment proches pour qu'ils aient le sentiment de vivre dans le même monde et être solidaires et dépendants le uns des autres. Il me semble que le plus grand problème est plutôt de l'ordre des représentations capables de donner fondement à la solidarité. Les enquêtes montrent que les personnes expliquent chaque fois avec une plus grande fréquence le chômage et la pauvreté par les conduites des chômeurs et des pauvres. De là l'idée qu'ils mériteraient moins notre solidarité puisqu'ils sont responsables de leur sort. Cette opinion est la conséquence de la croyance dans notre liberté commune et notre égalité fondamentale : Plus nous affirmons que nous sommes libres et égaux, plus nous devenons responsables de nous-mêmes et, sous le royaume formel de l'égalité d'occasions, le succès des uns suppose que les autres sont responsables de leurs échecs. Si ces personnes sont en plus d'origine étrangère ou de couleur différente, il est facile de penser que nous ne leur devons rien. La liberté et l'égalité ne sont pas toujours favorables à la fraternité (cf. Dubet, 2005).

5.2.3 *Dans une société néocapitaliste qui est en train d'installer un unique discours, le défi de proposer d'autres logiques, sens et narrations qui aident à regarder, à comprendre et à vivre le monde à partir de l'Évangile* 75

Dans le processus de conversion affective, intellectuelle et religieuse aux appauvris, une fois que la communauté d'éducateurs construit un regard critique et croyant sur la réalité et qu'elle se reconnaît traversée par les logiques dominantes, sa tâche sera celle d'aider à retourner ces logiques, en modifiant le lieu de production des connaissances. Ce changement épistémologique lui permettra d'avoir de nouveaux regards, de nouveaux sens, de nouvelles relations. Une communauté positionnée d'une manière critique est une communauté qui construit son propre discours sur qui sont les appauvris et s'éloigne des moyens de communication dominants et des discours hégémoniques. Il s'agit d'un changement épistémologique et spirituel : l'identité des appauvris est prononcée depuis le cœur même de leur histoire et depuis ceux qui veulent assumer *leurs frères et sœurs*.

Pendant presque 200 ans, dans l'histoire de notre Institut, l'attention prioritaire aux *filles des artisans et des pauvres* a été garantie en grande partie par les vœux que faisaient les Frères²⁹ d'*enseigner gratuitement*: Nos regards comme corps, comme communautés d'éducateurs, étaient peut-être principalement dirigés aux intérêts, besoins et causes des secteurs appauvris. Au-delà de la question de l'enseignement gratuit, sans faire intervenir l'intelligence communautaire de la foi, nous pouvons courir quelques dangers³⁰:

- considérer l'enfant, l'adolescent, le jeune et sa famille comme des clients;
- considérer le droit à l'éducation comme une marchandise que l'on vend;
- nous convertir en fonctionnaires des intérêts de ceux qui financent le service éducatif ;
- entrer dans une dynamique de compétition du marché éducatif, et le faire à partir des esthétiques publicitaires consommatrices, plus que depuis l'offre d'un sens chrétien du monde ;
- aimer les privilèges, les sens, les logiques et les visions des classes dominantes et nous considérer une partie de ces mêmes sens, méprisant les sens et les goûts populaires ;
- oublier la situation *des déshérités du monde*³¹ et *des condamnés de la terre*³²; entrer dans un système sans vision critique – celui de l'éducation publique de gestion privée et le système social de relation de la classe sociale que l'on sert et être dépendant et fonctionnaire du même système dont on accepte l'appartenance³³;
- devenir partie prenante d'un monde tellement sécularisé que la dimension chrétienne ne soit plus mise en valeur, travaillée, rendue visible, ni prise en compte par la communauté animatrice de l'œuvre éducative ;
- que les parents finissent par imposer la conscience de leur « classe sociale » face aux sens que veut imposer l'institution, ou que l'institution s'autocensure pour ne pas contrarier le

²⁹ Pendant plus de 250 ans le personnel religieux, les Frères avec des vœux religieux, était majoritaire dans les œuvres éducatives.

³⁰ Avant ne veut pas dire que ces tensions n'existaient pas. Peut-être approfondit-on à partir de là.

³¹ Pierre Bourdieu, 1930 – 2002.

³² Frantz Fanon, 1925 – 1961.

³³ « L'Institut a été perçu comme l'allié des pouvoirs en place. Heureusement, il peut aussi montrer ses martyrs. » (Alpago, 2000, p. 451).

sens de la « classe sociale » des familles des étudiants, même quand ils sont contraires à ceux de l'Évangile ;

- que les discours et les logiques que soutient la communauté éducative soient les discours et les logiques hégémoniques.

La reproduction et la possible augmentation de l'inégalité d'opportunités d'apprentissage qui résultent de la privatisation sous toutes ses formes, pose des questions importantes sur le concept d'éducation comme bien public et sur la fonction de l'État comme garant du droit à l'éducation.³⁴

Au-delà de l'origine publique ou privée, toute éducation a pour objectif obligatoire et nécessaire la réalisation des droits fondamentaux de toutes les personnes³⁵. La connaissance est patrimoine de l'humanité et l'éducation est un bien commun mondial. C'est pourquoi – et à cause de notre regard de foi sur les personnes appauvries – les logiques d'exclusion, ségrégation ou expulsion n'ont pas leur place dans l'école lasallienne.

Tout comme l'école lasallienne des débuts a su proposer des sens à son temps, pour que les sujets soient inclus dans la société, dans l'économie et dans l'Église, et qu'ils le fassent de manière critique et active, en apportant leur présence à la construction d'une société plus juste, il s'agit aussi de décider, de proposer et de soutenir cette « conscience » en dialogue avec les logiques hégémoniques et celles de l'Évangile.

5.2.4 Dans une société qui produit et promeut l'inégalité, le défi d'habiliter l'égalité et l'inclusion

L'inégalité arrive parce qu'il y a ceux qui nous l'habilitons et ceux qui l'habilitent. L'égalité et l'inclusion arrivent quand elles sont habilitées.

La première communauté de maîtres du XVII^e siècle ne reproduisit pas ce qui existait sur le plan de l'éducation. Ils ont habilité ce qui était nouveau depuis le regard des besoins réels de ces enfants et proposèrent des réponses qui permirent à ces enfants de s'insérer socialement en cassant la fatalité historique à laquelle les condamnait la pauvreté.

De nos jours, la nouvelle communauté lasallienne qui anime un projet éducatif doit cesser de s'alourdir en gérant ce qui existe (une structure, une institution, un règlement) pour être acteur dans le développement des dispositifs qui retournent l'inégalité et le manque de solidarité.

L'inégalité se construit sur les dynamismes d'isolement, d'individualisme, d'enfermement, de pensée magique, de diabolisation, de désengagement, de désorganisation sociale et de compétitivité démesurée. L'égalité et l'inclusion se construisent sur les dynamismes contraires. Animer une communauté, un projet éducatif et une institution signifie habilitier des expériences et des relations qui permettent de vivre certains dynamismes qui produisent l'égalité et l'inclusion sociales. Si on gère des institutions existantes, on finit par gérer l'inégalité. Si la communauté animatrice se reconnaît en train de gérer, d'encourager et d'habiliter l'occasion de produire davantage d'égalité et d'inclusion, alors elle se verra directrice d'une nouvelle œuvre

³⁴ UNESCO, 2015, p. 81.

³⁵ cf. UNESCO, 2015, p. 85.

éducative, créative, rêveuse, pleine d'espoir et avec des transformations profondes. Sous cet aspect, l'école cessera d'avoir premièrement des murs et des normes, pour avoir des personnes, une histoire et ainsi se donner la faculté de créer dans la fidélité et l'amour. C'est ce qui est arrivé à cette communauté lasallienne du XVII^e siècle. 77

Habiliter ce qui alternatif, c'est agencier³⁶ l'opportunité pour que cela arrive. Sans décision, sans l'intelligence communautaire de la foi, sans organisation, sans programme sérieux et soutenu, ce qui est contre l'hégémonie n'arrive pas magiquement. Il est nécessaire de penser et de discerner – dans chaque projet éducatif et évangélisateur – ce qui est structurel, les relations et le curriculum ; les éducateurs et leurs didactiques ; la conduite et la vie ensemble.

Habiliter l'égalité, c'est penser cela et chacun des éléments du projet éducatif depuis les logiques et les sens des appauvris et au service de leur cause : la vie pour tous. En ces temps où dominent le fatalisme, le désespoir et l'apathie, il est nécessaire de développer la conscience de l'agencement ou habilitation, c'est-à-dire, générer les conditions pour qu'arrive ce que l'on souhaite. Habiliter l'égalité n'est pas une question de bonnes intentions simplement mais rendre propice l'opportunité pour que l'égalité soit devant nos yeux³⁷.

On convient bien clairement aujourd'hui que les structures conventionnelles d'animation sociale se limitent plus à soutenir un statut des structures de production qu'à augmenter la satisfaction de vivre des peuples. Le futur des écoles lasalliennes dépend, en outre de la grâce de Dieu, de la compréhension de sa place dans le nouveau monde des institutions d'animation sociale. Ce futur dépend, par conséquent, de la clairvoyance, de l'honnêteté et de l'énergie avec lesquelles elles préciseront leur place entre deux extrêmes possibles : ou comme prestataires de service, ou comme ceux qui légitiment idéologiquement un système économique.³⁸

Habiliter ce qui est contre-culturel dans des contextes d'inégalité, c'est assurer comme il se doit des processus d'enseignement et d'apprentissage socialement significatifs et importants pour l'insertion dans le travail, l'entrée avec succès dans l'éducation supérieure, l'insertion sociale citoyenne et la participation démocratique, l'inclusion dans des organisations ecclésiales et sociales, la construction d'un propre projet de vie avec des sens chrétiens et la formation de capacités pour la transformation sociale. Habiliter l'égalité, c'est créer des conditions quotidiennes pour la formation d'un sujet avec des capacités d'une inclusion pleine dans l'emploi, la société, la production, la famille, les organisations, l'histoire. Et dans cela, être

³⁶ « *Agence* se réfère aux événements dont un individu est un auteur, dans le sens qu'un individu pourrait, dans toute phase d'une séquence donnée de conduite, avoir agi de manière différente » (Giddens, 1986, p 9). Dans quelques pays ce terme a été bien reçu et on l'utilise dans le domaine populaire, lié à des termes comme « inédit, viable » qu'aimait utiliser l'éducateur Paulo Freire : la capacité de rendre possible ce qui a été rêvé. Dans d'autres pays, le terme *agencement* a été utilisé abondamment par les organisations sociales, en l'assimilant plus à des sens technocratiques.

³⁷ « La gestion scolaire comme geste est, alors, une invitation à féconder avec de nouveaux sens une pratique aussi ancienne qu'est 'faire école' et le faire, non 'in vitro' dans des laboratoires aseptiques, mais 'in situ', dans le sein même de l'école, avec toute la difficulté que cela implique de donner de la vie où elle est déjà. Donner existence à de nouveaux sens scolaires, c'est produire une nouvelle connaissance sur ce qui est scolaire. De sorte que la gestion scolaire comme geste se configure comme gestion de connaissance, gestation de savoirs et de pratiques, de visions et de valeur. » (Romero, 2009, p. 26).

³⁸ Gil, 1994, p. 368.

responsable avec l'État et la société en général dans l'inclusion critique des nouvelles générations.

Habiliter l'inclusion implique, encore plus, convertir les enfants et les jeunes en protagonistes dans l'acte éducatif. Après avoir intégré les apports spécifiques des populations vulnérables, soyez du signe dont ils sont, les éducateurs changent les enfants et les jeunes en acteurs, proactifs, en sujets de droits. Pensée ainsi, nous parlons d'une école qui prend en compte la réalité des étudiants et des savoirs par ceux qui sont porteurs ; ils ont aussi des savoirs et les compétences qui font partie du processus d'apprentissage.

Dans chaque quotidien éducatif, dans chaque relation, face à la mise en scène de chaque dispositif, dans la trame de chaque unité didactique, arrive la possibilité d'habiliter davantage d'égalité, d'inclusion et plus de droit. Ceci implique penser des styles de conduite et de coexistence démocratiques et participants. Ceci signifie penser et construire de nouveau le programme d'études obligatoires et optatives qui incluent les regards des appauvris du système et toute sorte de concepts qui portent à souhaiter, aimer, chercher et construire la justice sociale. Ceci implique faciliter la vie en communauté des éducateurs, des directeurs, des étudiants, des familles et des organisations avec une approche lasallienne : des communautés en dialogue avec la réalité pour la transformer. Cela signifie penser des espaces, des temps, des mobiliers, des structures et des rites qui aident les personnes à se former dans une optique de dignité et de droit, faiseurs d'opportunités sociales d'égalité.

5.2.5 Dans ces temps où les sociétés produisent des subjectivités passivement consommatrices, politiquement apathiques et intérieurement superficielles, le défi d'aider à promouvoir des personnes avec intériorité et conscience citoyenne critique, des consommateurs responsables, des femmes et des hommes solidaires et justes

La vulnérabilité fait référence à la condition du sujet appauvri postmoderne, dépouillé en ses droits, vivant au milieu d'une société néocapitaliste avec des dynamiques d'exclusion et d'inégalité. Dans la majorité, cette conscience subjective est *fragile*, avec moins de ressources subjectives pour faire face à tant et aussi grandes adversités quotidiennes. D'un autre côté, dans d'autres contextes sociaux et dans beaucoup de lieux du monde, les nouvelles générations manquent d'instances d'initiation et de médiation – du côté des adultes et des institutions – qui les aident comme sujets à se construire en tant que tels, avec du savoir-faire et des facultés, avec des désirs et des horizons, avec des dynamismes et facultés pour rêver, planifier et agir. Les nouvelles générations grandissent dans des sociétés avec des dynamiques d'exclusion, de vitesse, de renfermement, d'individualisme et fragmentation.

Le rôle des éducateurs lasalliens, c'est d'aider à susciter le désir, la passion, l'initiative. L'éducateur a besoin d'apprendre au sujet à construire les outils nécessaires pour qu'il puisse faire par lui-même ce dont il rêve, ce qu'il aime et souhaite. À cela nous avons l'habitude d'appeler résilience : les facultés qu'un individu possède pour se dépasser et s'en sortir dans des situations contraires et adversaires.

Tandis que les discours hégémoniques invitent à la conformité irréfléchie, sous la fausse prémisse de « nous sommes tous libres », nous assistons à un repli dangereux des adultes, des

institutions et de l'État laissant l'enfance, l'adolescence et la jeunesse à l'intempérie. L'anti-culturel à ce qui précède, c'est d'être présent, payer de sa personne, se responsabiliser, convaincus que le rôle de l'adulte, de l'éducateur et de l'école, c'est d'intervenir, d'initier, d'accompagner et de stimuler les processus de croissance, de maturité et d'insertion sociale. Personne n'aime ce qui n'apprend pas à aimer, ce qu'on ne connaît pas, ce qu'on ne partage pas, ce qu'on n'initie pas, ce qu'on n'éduque pas. Cette génération aimera ce que les générations adultes enseignent à aimer.

Les modèles économiques, politiques, sociaux et culturels que nous assumons dans leur ensemble sont insoutenables à cause des résultats qu'ils produisent : la croissance de l'inégalité et de la violence, le réchauffement planétaire, l'affaiblissement de l'environnement, l'augmentation des personnes abandonnées, la croissance de l'indigence. Les nouvelles forces de pauvreté de ce XXI^e siècle, l'affaiblissement de la présence de l'État, des Institutions et des adultes et des catastrophes naturelles, la perte des sens et horizons de la vie, l'intolérance et la xénophobie. Les nouvelles formes culturelles postmodernes croient aux subjectivités qui, parfois, acquièrent des formats autodestructifs, des horizons rampants et de faible auto-estime ; des rêves personnels et sociaux insignifiants, de la violence contre soi et contre l'environnement immédiat.

Il est nécessaire de croire de nouveau qu'on peut et qu'on doit vivre d'une autre manière, aussi bien au niveau personnel que communautaire et social. De là, la résilience comme faculté pour apprendre à rêver, à désirer et à faire ce qui nous conduit à une vie qui mérite la peine d'être vécue, conscients de faire partie du village global, comme ensemble d'hommes et de femmes, comme humanité.

Aujourd'hui plus que jamais, notre identité lasallienne fraternelle devient nécessaire: être des frères et des sœurs de nos étudiants, savoir accompagner et ébaucher des processus d'accompagnement ; savoir créer des cultures institutionnelles qui promeuvent le protagonisme et la participation active des étudiants, des familles, des éducateurs et des éducatrices, des laïcs et des organisations sociales. Il s'agit de frayer des chemins pour la formation de personnes leaders, résilientes, capables de s'assumer comme sujets de changements sociaux, constructeurs de communautés et d'organisations qui habilitent des mondes différents.

5.2.6 Dans une société où prédominent la vitesse et le sensationnalisme, ce qui est éphémère et ce qui est rentable économiquement, le défi est de construire des instances évaluatives globales, intégrales et d'approches multiples, en accord avec des planifications institutionnelles globales et intégrales

Le « mercadocratie » essaye de mesurer les processus éducatifs comme on mesure les processus de production de biens et de services. Dans sa logique d'objectivation des sujets et d'accumulation insatiable de capital, le mercantilisme a souvent transformé l'éducation en marchandise et le droit à cette dernière en occasion d'accumulation. Depuis ce positionnement les processus évaluatifs finissent par être ceux du marché.

En face de cela, notre défi est d'évaluer les projets éducatifs évangélisateurs avec des instruments, variés et de nouveaux sens. Si nous évaluons avec les variables propres du système administratif scolaire, dans beaucoup de cas, ce sera insuffisant pour apprécier la manière dont

nos projets éducatifs évangélistes annoncent l'Évangile et accompagnent la construction de l'avènement du règne de justice et de paix. Nous avons besoin de penser de nouvelles variables d'évaluation de la qualité éducative dans les contextes de vulnérabilité sociale et dans des contextes de satisfaction et d'abondance économique. Ébaucher les variables, construire les instruments, les réaliser, les dialoguer et les discerner communautairement et avec les organisations environnantes, c'est ce qui nous aidera à exercer une vigilance permanente sur les sens que nous offrons et les transformations que nous faisons dans notre environnement.

Il s'agit de planifier communautairement et dans une attitude de discernement, les projets globaux, leur appui et les évaluations intégrales des processus déliés. La communauté des premiers maîtres prenait son temps annuellement pour regarder la réalité et contempler en elle le dessein de Dieu ; se sentir partie prenante de tel dessein et reconnaître que les dispositifs qu'on construisait faisaient partie du plan de salut ; évaluer, apprécier les transformations qui arrivaient en contraste avec l'histoire du salut dont nous participons tous. *Les Méditations pour le Temps de la Retraite* en rendent compte : une communauté qui, dans le discernement à partir du lieu du pauvre, construit quotidiennement sa réponse éducative, en cherchant à actualiser la Gloire de Dieu dans l'aujourd'hui, ici et avec ceux-ci.

5.3 Conclusion

Nous appelons œuvres éducatives lasalliennes, la constitution historique d'une communauté d'éducateurs, hommes et femmes³⁹, qui regarde de façon critique le contexte, avec les yeux de la foi cherchant à lui apporter une réponse dans la ligne de la première communauté lasallienne et les plus de 300 ans d'histoire parcourue. Il n'y a pas d'école ni proposition éducative lasallienne où il n'existe une communauté d'éducateurs qui veuille se reconnaître héritière et continuatrice de cette tradition en vivant dans cette dynamique spirituelle propre. De là, vient la dynamique d'association pour le service éducatif des pauvres qui est l'axe central de ce que nous appelons *lasallien* : au centre du projet éducatif, il y a un noyau stable de personnes qui, dans la fidélité à cette genèse et à son temps, offrent une espérance qui soit durable dans le temps. L'école, tant qu'il ne marche vers cet horizon, sera autre chose, même si, par ailleurs, elle a une immense valeur. Dans tout cheminement il y a beaucoup de marches et de contre marches.

La communauté des origines (1679-1719) offrit une proposition éducative publique⁴⁰, et la stabilité de sa présence garantit, par-dessus toutes les autres questions, que *les fils des artisans et des pauvres* puissent exercer leur droit à l'éducation⁴¹. Cette communauté, par différents moyens et stratégies, fit procès de « conformation de sa vie avec celle des pauvres et celle de Jésus-

³⁹ Nous ne nous référons pas ici à la communauté régulière stable de religieux ou religieuses. Nous nous référons aussi à eux et à elles. Mais surtout, nous nous référons ici à toutes les propositions de communautés qui surgissent dans ces dernières années : expériences de groupes, d'équipes, de communautés de laïcs et de Frères qui vivent l'expérience d'animer par association un projet éducatif au service des pauvres.

⁴⁰ Nous ne faisons pas référence à « publique / privée » puisqu'en 1700, il n'existait pas de proposition de gestion de l'État pour toute la population, mais plutôt des initiatives privées qui, dans certains cas, étaient soutenues par des fonds de l'Administration publique. Publique dans le sens d'ouverte à tous.

⁴¹ Bien qu'à ce moment-là, on n'avait pas conscience que l'éducation fût un droit. Mais elle existait, la conscience, au moins dans la communauté d'éducateurs des commencements, qu'échouer dans ce projet des écoles pour les « enfants des artisans et des pauvres », ce serait succomber aussi dans leurs possibilités de futur et du projet de Dieu.

Christ, reconnaissance de Jésus-Christ dans les pauvres » ⁴²Aujourd'hui, un projet éducatif lasallien doit avoir, dans son centre, cette communauté qui cherche à se conformer avec Jésus-Christ, dans sa relation avec les appauvris et les déshérités, construisant avec eux la proposition éducative. Par conséquent, les appauvris et les vulnérabilisés sont le lieu social, épistémique, politique et théologique à partir duquel la communauté pense et vit. Ces communautés se considèrent partie prenante de groupes plus amples qui travaillent dans des projets analogues en faveur d'un monde sans pauvreté. 81

Une proposition éducative lasallienne est celle qui a son centre dans le fait que la réalité doit être transformée dans une autre de plus grande inclusion, dignité, humanisation, promotion et développement. La communauté fait une lecture critique de la réalité et discerne, à la lumière de la foi, la réponse nécessaire dans chaque contexte. La dynamique de foi de cette communauté fait regarder le monde à partir de Dieu qui *ne veut pas que les enfants des artisans et des pauvres vivent mal*. L'axe pour penser la transformation sociale est la réalité des appauvris : leurs causes, leurs luttes, leurs cultures, leurs vies quotidiennes.

Ce ne sont pas les autres, ceux qui sont à l'aise et qui possèdent, ce ne sont pas eux qui ouvrent le chemin au changement. Comme au temps du Fondateur, ceux qui possèdent sont forcément comme rétrogrades, c'est-à-dire, des continuateurs, ceux qui prolongent la situation. Des pauvres au contraire, si nous réussissons à leur rendre la Parole, d'eux viendra le futur.⁴³

L'école lasallienne est celle qui redonne la Parole aux pauvres ; parole comme faculté de relation, d'ouverture au monde, de création de sens, d'appartenance, d'inclusion critique, de communauté.

L'école pour la communauté lasallienne, en fidélité historique, est égale au salut. La conviction que Dieu veut que l'homme se sauve pousse toute la communauté lasallienne à regarder l'école comme instrument de ce salut divin. À cause de cela, nous nous reconnaissons opposés à l'école exclusive qui expulse, qui n'intègre pas de manière significative, où apprennent seulement quelques-uns.

Les écoles gratuites pour jeunes abandonnés exigent la constitution d'une société d'hommes saisis par le Dieu Sauveur et par les appels de cette jeunesse éloignée du salut, des hommes qui veulent se consacrer entièrement à offrir ce salut aux jeunes et à travailler pour la Gloire de Dieu.⁴⁴

L'école, pour les communautés lasalliennes, est l'instrument de la Gloire de Dieu, l'instrument de la promotion et de la dignité des personnes. Mais ce n'est pas le seul instrument que nous reconnaissons. Devant quelques appels et besoins des appauvris de notre temps, il est nécessaire d'abandonner l'école pour aller vers de nouvelles propositions éducatives non formelles et informelles, ou les annexer à l'école, dans un projet plus intégral et vraiment libérateur.

⁴² Alpago, 2000, p. 454.

⁴³ Gil, 1994, p. 373.

⁴⁴ Sauvage, 1976, p.14.

Une proposition éducative lasallienne est celle qui, se sachant communautaire et au service de la transformation sociale, se reconnaît créative et innovatrice, dépositaire d'une tradition mais libre de réinventer le futur, avec l'intelligence de mettre tout au service des élèves, des familles, de l'environnement social dont elle s'occupe. À partir de cette position, cette communauté crée et recrée le curriculum, innove des propositions éducatives, invente des dispositifs, redéfinit des didactiques, ébauche des contenus, repense l'école, s'ouvre à de nouvelles formes d'éducation non formelle et informelle. C'est ainsi que la première communauté (1679-1719) a pu tout créer et tout rénover : nouveau curriculum, nouvelle façon de faire la classe, la possibilité d'éliminer le latin de l'enseignement commun, penser une nouvelle méthodologie, réinventer la relation éducative, etc.

Une proposition éducative lasallienne est celle qui reconnaît que l'axe des transformations est donné dans les relations éducatives des éducateurs et éduqués, en construisant ensemble une sagesse chrétienne qui aide à comprendre intelligemment le monde, le démythifier, se positionner activement et avec protagonisme devant lui, en le transformant. C'est pourquoi ces maîtres et institutrices se considéreront frères et sœurs entre eux, de chacun des étudiants et de Jésus-Christ. La pédagogie de la fraternité sera le cadre de configuration des relations éducatives lasalliennes. Parce que c'est dans des relations de fraternité chrétienne que se brisent les logiques et les relations d'inégalité, et elle s'ouvre à des horizons de véritable inclusion.

PARTENARIATS INTERNATIONAUX, INTERNATIONALISATION ET ASSOCIATION INTERNATIONALE DES UNIVERSITÉS LASALLIENNES (AIUL) COLLABORATION DES RÉSEAUX

*Dr Rebecca Hopkins
Université Saint Mary's de Winona, Minnesota*

6.1 Contexte et importance de la recherche

La mondialisation et le besoin d'internationalisation qui en découle ont créé des exigences pour les établissements d'enseignement supérieur afin que leurs diplômés soient bien préparés aux exigences du marché et aux besoins actuels. L'internationalisation fait donc partie de ce à quoi ressemble l'éducation de qualité dans l'enseignement supérieur et la portée de l'impact possible. Plus que cela, les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle unique dans la société par l'éducation d'une élite de la population qui a plus de chances de comprendre le monde et, on l'espère, d'avoir un impact positif sur la société.¹ Cette responsabilité sociale du bien public est importante et peut-être la manière la plus efficace d'arrêter la perpétuation du « même » et l'oppression causée par la pauvreté, lorsqu'elle est assumée correctement. L'expérience locale des communautés peut et doit éclairer la compréhension globale et promouvoir des solutions plus positives. Le processus d'internationalisation s'est nettement élargi à mesure que le nombre d'initiatives d'enseignement supérieur augmente partout dans le monde et que la portée de leurs objectifs partagés s'élargit.²

En examinant le progrès du terme internationalisation, Knight a proposé une définition pratique pour reconnaître les réalités changeantes dans ce domaine: « ...c'est le processus d'intégration d'une dimension internationale, interculturelle ou globale dans l'objectif, les fonctions ou la prestation de l'enseignement postsecondaire ». ³ Cette définition indique l'ampleur du phénomène, ainsi que les domaines qu'elle touche. Maximiser l'efficacité de l'université dans un environnement global, selon Marginson et Sawir, exige un « réalisme imaginatif ». ⁴ Ce terme saisit l'équilibre que les relations internationales peuvent exiger: une collaboration habile afin d'envisager de nouvelles possibilités et initiatives tout en respectant des objectifs réalistes.

Les établissements d'enseignement postsecondaire ont répondu à la mondialisation en élargissant leurs programmes d'études, leurs programmes et leurs expériences académiques en partenariat

¹ cf. Hall, 2001.

² cf. Sakamoto & Chapman, 2011.

³ Knight 2003, p. 2.

⁴ Marginson and Sawir, 2006, p. 369.

international. Toutefois, ces partenariats ont tendance à différer selon les régions et les institutions, de sorte que de multiples formes de partenariats se sont développées- la plupart avec une mission, une vision et une stratégie uniques - et ont progressé à des rythmes différents à travers divers stades de développement. Les initiatives de partenariat au-delà des frontières des établissements d'enseignement supérieur sont en constante évolution et sont variées. Parmi les activités les plus courantes figurent: la mobilité des étudiants et du personnel, les échanges universitaires, l'élaboration de programmes d'études, la prestation conjointe de cours ou de programmes et la collaboration en recherche.⁵

Tedrow et Mobokela ont défini les partenariats de l'enseignement supérieur comme des « relations entre institutions où les partenaires participants tirent un avantage mutuel de l'implication ». ⁶ Dans la pratique, lorsque les établissements d'enseignement supérieur collaborent avec des partenaires au-delà de leurs frontières nationales, ils peuvent chercher des avantages différents les uns des autres et valoriser l'accord pour différentes raisons.⁷ Il existe un large éventail de motivations et d'activités possibles; et, par conséquent, les termes multiples sont utilisés de façon interchangeable, comme les liens, la collaboration ou la société de personnes. Beerkens (2002) a délimité entre coopération inter-organisationnelle et coordination. La coopération n'entraîne pas de règles formelles, met l'accent sur les objectifs individuels et les activités des institutions, nécessite l'utilisation de peu de ressources et pose peu de menaces à l'autonomie de l'institution. La coordination, d'autre part, implique des règles formelles, met l'accent sur les objectifs et les activités conjointes et exige davantage de ressources et d'interdépendance.⁸ Dans cette relation, une institution peut simplement financer un projet au lieu d'un autre, ou il peut y avoir échange d'informations et d'expertise. S'impliquer davantage : dans ce cas les institutions peuvent offrir l'opportunité de diplôme double ou conjoint. L'internationalisation d'une institution d'enseignement supérieur est un continuum qui, à une extrémité, peut être plus symbolique. D'autre part, c'est un processus de transformation qui influe sur les rôles et les activités de tous les usagers ou intéressés.⁹ Dans le cadre de cette étude, les partenariats au-delà des frontières privilégient les moyens d'une plus grande internationalisation des établissements d'enseignement supérieur.

Les collaborations internationales passent de simples à complexes et peuvent s'étendre bien au-delà de deux institutions partenaires. Des associations d'enseignement supérieur peuvent être formées pour que les institutions poursuivent un intérêt collectif, une relation de plaidoyer plutôt qu'une relation transactionnelle.¹⁰ Fréquemment accompagnés de conférences et de revues internationales, le travail des associations est de fournir des opportunités pour engager de manière significative des valeurs partagées pour mieux servir leurs membres. *L'Association Internationale des Universités Lasalliennes* (AIUL) est un exemple de ce type d'association qui poursuit collectivement la mission éducative lasallienne de *l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes* au niveau postsecondaire.

⁵ cf. Chan, 2004.

⁶ Tedrow and Mobokela, 2007, p. 160.

⁷ cf. Jie, 2010; Sakamoto & Chapman, 2011.

⁸ cf. Beerkens, 2002.

⁹ cf. Bartell, 2003.

¹⁰ cf. Beerkens, 2002.

L'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes est devenu un réseau mondial avec des institutions dans 77 pays différents.¹¹ Le Fondateur, Jean-Baptiste de La Salle, et les Frères des Écoles Chrétiennes ont été attentifs aux besoins de l'époque et ont répondu de manière créative et de façon révolutionnaire. Les institutions lasalliennes d'aujourd'hui (ministères, K-12 et enseignement supérieur) sont également appelées à servir les sociétés contemporaines confrontées à des problèmes de « faim, migration forcée, démembrement de la famille et nouvelles formes de pauvreté qui limitent l'horizon de la nouvelle génération ». ¹² Dans l'esprit de La Salle, l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes a continué à rassembler des personnes partageant les mêmes idéaux pour œuvrer en vue du bien commun, par exemple en créant des collèges de formation pour les enseignants, les écoles techniques et les écoles post-secondaires spécialisées dans les langues, les arts et les sciences modernes.¹³ Les leaders des institutions lasalliennes de l'enseignement supérieur se sont réunis en tant que groupe international depuis les années 1970; cependant, ce n'est qu'après la tenue, à Rome en 1995 et 1997, de deux réunions ou Assemblées mondiales de présidents et de hauts responsables qu'a eu lieu la création d'une organisation internationale formelle.¹⁴ Cette organisation est devenue AIUL.

Tout au long de son processus d'internationalisation, l'Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes a ressenti la nécessité de rassembler un plus large éventail de perspectives de toute la famille lasallienne, ce qui a conduit à la formation de *l'Assemblée Internationale de la Mission Educative Lasallienne* (AIMEL) inaugurée à Rome en 2006. Cet événement historique a réuni des dirigeants et des délégués de toutes les régions de l'Institut. « C'était pour représenter toutes les personnes et les groupes qui partagent la mission éducative basée sur le même charisme lasallien. Les participants à l'Assemblée devaient manifester la diversité des Régions et les différentes manières d'être Lasallien. »¹⁵ Les recommandations de l'Assemblée demandent plus de collaboration - en identifiant spécifiquement l'enseignement supérieur comme un partenaire important - pour aider à servir la mission éducative lasallienne dans le monde.

Dans les années qui ont suivi l'Assemblée internationale, les initiatives et les accords ont augmenté et les relations établies sont devenues plus largement partagées. Landeros (2010) a notamment observé que « les accords bilatéraux et multilatéraux de coopération ont proliféré de façon exponentielle dans l'ensemble des régions de l'AIUL ». ¹⁶ Un autre développement à noter est la création à Rome du Programme international de Leadership des Universités lasalliennes en 2007. Dans le but explicite de promouvoir la coopération entre les Universités lasalliennes, ce programme a directement conduit à une augmentation du nombre d'individus engagés dans cette activité avec un grand nombre d'institutions représentées.¹⁷

Malgré l'importance apparente accordée à la collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur en réseau, la communication sur les projets et le partage, même au sein

¹¹ cf. Institute of the Brothers of the Christian Schools, 2015.

¹² Rodriguez Echeverría, 2009, p. 24.

¹³ cf. Institute of the Brothers of the Christian Schools, 2012

¹⁴ cf. Landeros, 2010.

¹⁵ International Assembly, 2006, p. 10-11.

¹⁶ Landeros, 2010, p. 13.

¹⁷ cf. Eubank, 2010.

des institutions, peut être difficile et il y a lieu de les améliorer. Il est nécessaire d'évaluer les initiatives et de partager les réussites et les enseignements tirés au sein du réseau de l'AIUL. Les institutions lasalliennes doivent continuer à générer des recherches qui faciliteront le développement de collaborations plus fructueuses et tireront profit de ces idées pour le bénéfice du réseau. Le Frère Craig Franz, fec, premier président de l'AIUL, a caractérisé le réseau global de cette façon: « Pour utiliser une analogie physique, le réseau a beaucoup plus de potentiel que d'énergie cinétique ».¹⁸ En travaillant au passage de ce potentiel en action, ce travail se veut être une étude de cas multi-sites qui explore la nature des partenariats internationaux menés par des institutions exemplaires de chaque région du réseau AIUL.

86

6.2 Méthodologie - Conception de la recherche

Cette recherche est une étude de cas multi-sites conçue pour décrire le phénomène des partenariats internationaux menés par des institutions exemplaires du réseau de l'Association Internationale des Universités Lasalliennes (AIUL). La question de la recherche est spécifiquement: Quelle est la nature des partenariats internationaux menés par des institutions régionales exemplaires de l'Association internationale des Universités lasalliennes? La méthodologie de l'étude de cas est particulièrement adaptée pour fournir la réponse à la question de la recherche. En plus des riches représentations de chaque site individuel, il permet un examen à travers les sites pour identifier les thèmes et variables structurels.¹⁹

Afin d'explorer la question de la recherche avec une représentativité intentionnelle du réseau (AIUL), l'étude comprenait au moins une Université lasallienne de chacune des cinq régions de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. Ces régions sont: a) l'Europe et l'Afrique francophone, b) le Mexique, c) l'Amérique du Nord, Bethléem et l'Afrique anglophone, d) l'Amérique centrale et méridionale, et e) l'Asie et les îles du Pacifique. Afin d'étudier les partenariats, des « institutions exemplaires » ont été identifiées au sein du réseau AIUL. Les institutions exemplaires ont été définies comme une institution qui démontre une expérience significative dans le continuum des initiatives internationales telles que définies dans la littérature et qui est validée par des experts régionaux et internationaux.

Un processus en trois parties a été utilisé pour identifier les institutions exemplaires. Tout d'abord, le site web de chacune des 67 institutions membres a été révisé.²⁰ Sur la base des critères identifiés dans la revue de la littérature pertinente, chaque établissement a été évalué et les éléments de preuve suivants ont été documentés: A) facilité d'utilisation du site web, en plusieurs langues; B) le site web permet la traduction en anglais; C) l'engagement envers les partenariats internationaux était évident dans les énoncés de mission et de vision de l'université; D) identification du personnel responsable des initiatives internationales; E) a offert des études à l'étranger ou des échanges d'étudiants; F) a offert des cours avec une composante internationale; G) a offert des programmes avec diplôme ayant une composante internationale; H) a offert des possibilités de diplômes conjoints ou doubles avec un partenaire international; (I) a maintenu une succursale dans un autre pays; (J) a maintenu une présence virtuelle accessible sur le plan

¹⁸ cf. Personal communication, March 29, 2012.

¹⁹ cf. Merriam, 2009.

²⁰ cf. AIUL, 2011.

international; K) a participé activement à une recherche concertée avec un partenaire international; L) est engagé dans des échanges de facultés ou d'expertise; M) a accueilli des événements internationaux; N) a fourni une liste de protocoles officiels d'entente avec d'autres universités. Sur la base de l'examen des sites web des universités, les trois principales universités ont été identifiées dans chacune des régions de l'Institut.

87

La consultation avec des experts régionaux et internationaux était la prochaine étape pour assurer un échantillon solide. La liste des trois institutions principales dans chaque région de l'AIUL a été soumise au Frère Conseiller général de cette région. Les Conseillers généraux ont été invités à choisir l'exemple de leur Région. Enfin, les exemplaires identifiés ont été soumis au Conseiller général ou au comité exécutif de l'AIUL pour validation. Grâce à ce processus, cinq institutions ont été identifiées. Cependant, une sixième institution a également été identifiée comme un chef historique et reconnu dans les collaborations internationales au sein du réseau de l'AIUL. Cette institution a été utilisée dans l'étude comme un exemple fondamental pour corroborer, étendre et enrichir les résultats des institutions exemplaires.

Des entrevues semi-structurées ont été tenues avec les responsables académiques en chef de chaque établissement exemplaire. En plus de répondre aux questions de l'entrevue, on a demandé aux participants d'identifier d'autres personnes dans leurs universités qui connaissaient bien les collaborations internationales de l'établissement pour des entrevues supplémentaires. Des notes de terrain ont été prises lors des entretiens et les entrevues ont été transcrites. Les participants ont été invités à fournir des documents pour aider à la compréhension des partenariats internationaux et des collaborations de l'institution. Les documents présentés comprenaient: les organigrammes, les énoncés de mission et de vision, les listes de partenaires et la nature des relations.

L'analyse des données a été effectuée dans les cas et l'étude croisée des cas.²¹ Ces données des institutions exemplaires ont été comparées aux données de l'établissement fondateur. Les quatre principaux thèmes qui ont émergé comme les conclusions de l'analyse de cas croisés et un nouveau modèle résultant de l'internationalisation transformationnelle est le centre de cet article.

6.3 Résultats

Tous les établissements exemplaires inclus dans cette étude sont des établissements privés. Le tableau 1 et le tableau 2 ci-dessous résument les informations sur chacune des institutions exemplaires régionales.

Bien que les facteurs organisationnels diffèrent, il y avait de nombreux thèmes communs et des idées qui ont résonné dans tous les cas. Les idées sont organisées en quatre grands thèmes: (a) le cadre organisationnel, (b) la compatibilité des partenaires, (c) la culture relationnelle et (d) les facteurs du réseau. Ces grands thèmes ont également de multiples "sous-thèmes" qui sont décrits.

²¹ cf. Merriam, 2009.

6.3.1 Thème 1: Cadre organisationnel

88

Chacun des sites de cas a des cultures organisationnelles distinctes, des structures et des ressources différentes, et des contextes culturels qui ont influencé les chemins suivis par rapport aux partenariats internationaux et par la suite l'internationalisation. Ce qui est partagé, cependant, c'est la mission éducative lasallienne et le désir de renforcer les relations internationales afin d'élargir la façon dont elle est vécue. Chacun des sites de cas a encadré ses propres sentiers uniques en alignement à la mission afin d'apporter des expériences de qualité, transformationnelles à ses étudiants et le personnel. Pour que cela se produise efficacement, la culture organisationnelle doit être capable d'adopter le changement.

Bien que les sites de cas aient chacun des aspects culturels uniques, les éléments du cadre organisationnel suivants se sont avérés importants pour tous: a) avoir une vision stratégique de l'université; b) un financement approprié; et c) être capable d'intégrer l'internationalisation dans l'éthos de l'institution. Knight et de Wit (1995) ont identifié quatre approches de l'internationalisation, dont deux étaient l'approche ethos et l'approche processus. Ces deux éléments sont décrits comme étroitement liés et, lorsqu'ils sont examinés ensemble, produiront une institution d'enseignement supérieur qui valorise et soutient des perspectives et des initiatives interculturelles, mais qui a également intégré les perspectives internationales et l'apprentissage dans les principales fonctions de l'organisation.

6.3.2 Thème 2: Compatibilité des partenaires

Les partenaires potentiels peuvent émerger de la circonstance, de l'intentionnalité ou de l'exigence externe (par exemple, les termes d'une possibilité de subvention). Les institutions recherchent des partenaires et sont recherchées par des partenaires potentiels pour diverses raisons. Dans cette étude, une priorité est apparue de rechercher des partenaires qui partagent des valeurs similaires. Cette approche axée sur la mission résonnait dans tous les sites et validait l'approche de la revue de la littérature pertinente selon laquelle la sélection des partenaires devrait inclure un examen de cet alignement.²²

Indépendamment de la façon dont l'opportunité de partenariat se présente, il est important de discerner si le partenaire cadre bien, et s'il ya un avantage suffisant gagné pour les deux parties en collaborant. Les facteurs qui ressortent de l'analyse comparative entre cas sont importants pour la compatibilité des partenaires: A) avantage mutuel; B) la compatibilité des programmes; C) la langue; D) l'apprentissage réciproque; Et E) des actions concrètes.

²² cf. Chan, 2004; de Wit, 1998; Van Ginkel, 1998.

Table 1
Profils des institutions exemplaires régionales

Institution	A	B	C	D	E
Region	Europe Afrique - Francophone	et Mexico	Amérique du Nord. Bethléem, Afrique anglophone	Amérique centrale et Amérique du Sud	Asie et Îles du Pacifique
Fondée	1854	1970	1973	1964	1911
But	BA-licence:1 MA-Master:3 avec 14 spécialisations Recherche Plateformes: 8	Secondaire, Technique, et au-dessus Éducation: 4. Lycées BA: 42 MA: 55 Ph.D.: 3 Associé Profession- nels: 4 5 Campus	Diplôme: 6 Professionnel Diplôme: 4 BA: 20 Diplôme supérieur: 9 MA: 3	8 Écoles-Facs 13Recherche Centres 1 Institut 4 Campus BA: 27 MA: 10 Ph.D.: 2 Spécialisations: 11	8 Collèges 36Académies Départements 11Centres Recherche
Inscrits	2,500+ (1800 BA; 700 MA)	16,000+	3,200 (330 BA; 2870 MA)	15,000+ (1,000 MA)	18,000+ (15,000 + BA; 3,000+ MA)
Descripteurs	Très Sélectif; Spécialisé	Innovation	Leadership; Persévérance	Institution éducative avec hauts standards de recherche; Avec la plus haute accréditation	Institution de recherche centrée sur l' apprentissage; Avec la plus haute accréditation

Note: Information des entrevues, documents présentés, et/ou web site institutionnel (2013)

Table 2
Engagements et accords des institutions exemplaires régionales

Institution	A	B	C	D	E
Org. Structure	Bureau des Relations Internationales 3 au staff	Bureau International et Interculturel 4 au staff	Coordinat. de relations Académique externes 5 FTE (sous direction of VPAA)	Bureau des affaires Internationales. 7 au staff	Bureau des Relations externes et Internationales 10 au staff s
# Formelle Active MOA	100+	250+ (30 International.)	25	300+ (76 Internat.)	200+ *environ ½ actifs
Interview é	Vice Président; Directeur de Relations Internationales	Vice-Recteur; Chef du départem. Relations Interculturelles.	Vice Président des Affaires académiques	Président; Chef de des affaires Internationales.	Vice Chancelier pour Académique; Bureau du Directeur exécutif des affaires Externes et Internationales.

Note: Information des interviews, documents présentés, et/ou web international (2013)

6.3.3 Thème 3: Culture des relations

La culture de la relation avec un partenaire international potentiel se produit généralement bien avant la signature d'un accord et doit continuer à être entretenue tout au long du partenariat. Un aspect important que les institutions doivent garder à l'esprit est que les relations avec les partenaires internationaux prennent du temps. Les opinions des participants à cette étude variaient en fonction du temps que prend un partenariat efficace pour produire les résultats souhaités. On a estimé que tout, d'un an à cinq ans, dépendait de la portée et du but du partenariat. Il ne faut que deux à trois mois pour obtenir un accord et ce n'est que le début.

Beaucoup de choses contribuent à la réussite ou à l'échec d'un partenariat international, le financement et les plans stratégiques mis à part. Les facteurs suivants sont apparus comme essentiels dans tous les sites de la présente étude: A) créer l'opportunité d'une relation; (B) sensibilité culturelle; C) la confiance; (D) l'engagement; E) les personnes idoines ou les champions.

6.3.4 Thème 4: Facteurs du réseau

Bien que les trois thèmes précédents soient en grande partie validés par la littérature, le quatrième thème est unique à cette étude, en ce qui concerne le réseau AIUL en particulier. Chacune des institutions incluses dans cette étude a un sentiment d'appartenance au réseau de l'Association Internationale des Universités Lasalliennes et considère le réseau comme une véritable force pour les réalisations futures. Bien que la géographie et les contextes culturels diffèrent, ce sentiment d'appartenance a été exprimé dans les trois domaines suivants: (a) la culture du réseau, (b) la collaboration en réseau, et (c) la sagesse du réseau.

Culture du réseau. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'AIUL est internationale par son héritage, se référant au fondateur saint Jean-Baptiste de La Salle et à l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. La mission éducative lasallienne partagée lie les établissements d'enseignement supérieur dans cette étude au réseau lasallien de Districts, de ministères et des institutions K-12 du monde entier. Plusieurs participants à l'étude ont décrit le réseau comme une famille. La présence de la chaleur et le sentiment de la famille comme une valeur centrale est une conclusion importante de cette étude concernant ce réseau d'établissements d'enseignement supérieur. La culture du réseau AIUL semble donc s'étendre au-delà des institutions elles-mêmes au tissu du plus grand réseau et de la plus grande mission lasallienne.

Collaboration réseau. Comme nous l'avons vu précédemment, le réseau a été caractérisé comme ayant « beaucoup plus de potentiel que l'énergie cinétique ».²³ Cependant, des efforts documentés ont été déployés pour renforcer la collaboration à travers le réseau de la AIUL depuis sa création, comme l'ont cité Landeros (2010) et d'autres. Deux aspects qui sont ressortis comme étant essentiels à la collaboration en réseau dans cette étude sont: (a) la connaissance mutuelle et (b) la mission.

²³ cf. Franz, C., Personal communication, March 29, 2012.

Se connaître. L'importance de se connaître dans le réseau a été articulée de manière écrasante dans tous les sites. Qu'il s'agisse d'un désir d'avoir une connaissance plus générale des programmes et des initiatives ou d'avoir des liens significatifs avec plus d'individus à travers les institutions, il était clair que les participants pensaient que la collaboration dépendait de cela. Les participants ont également posé des questions très précises sur les connaissances partagées qui pourraient faciliter cette tâche, comme l'information centralisée sur les programmes, les programmes d'études, le personnel et les horaires. Comme l'indiquent ces exemples, le fait de se connaître mutuellement au sein du réseau est devenu une exigence fondamentale pour renforcer et accroître la collaboration entre les institutions de l'AIUL.

Mission. Chaque institution a identifié l'importance de la mission pour les espoirs de collaboration de réseau. Le sentiment qui prévalait n'était pas que les institutions de l'AIUL étaient les seuls partenaires ou même les mieux adaptés à toutes les initiatives, mais plutôt qu'elles sont une considération naturelle en raison de la mission partagée. Pour ce faire, un participant a exprimé son espoir en faveur du pouvoir collectif du réseau en faveur des efforts institutionnels individuels. Comme indiqué précédemment, le financement peut représenter un défi pour la création et le maintien de partenariats internationaux. Cette idée de tirer parti de la force du réseau de l'AIUL pour l'acquisition de fonds pour vivre la mission transcende les partenariats institutionnels individuels.

La sagesse du réseau. Dans le même ordre d'idées, les participants ont trouvé que la sagesse du réseau pouvait être consultée. Comme les institutions lasalliennes diffèrent dans leurs domaines de croissance et de développement, les institutions partenaires ayant les forces ou les initiatives nécessaires peuvent aider d'autres. Ce partage d'expériences pourrait signifier l'utilisation d'accords, la consultation sur la planification stratégique, la collaboration avec les facultés et bien d'autres possibilités. Chacune des institutions participantes a identifié l'importance de la recherche d'une manière ou d'une autre, de la recherche collaborative comme une initiative importante pour le lancement de partenariats et l'importance accordée à la recherche à l'échelle de l'institution, parallèlement à l'enseignement.

6.4 Exemple de référence

Cette université a été fondée en 1962. C'est une institution d'excellence accréditée par le gouvernement et offre 29 programmes de premier cycle (BA-licence), 32 spécialisations, 18 programmes de maîtrise (MA) et trois programmes de doctorat. L'établissement F compte plus de 11 000 étudiants et environ 70 000 anciens élèves. Deux collèges, l'un composé d'environ 2 800 étudiants et l'autre de 300, sont également situés sur son campus urbain; Environ 40% de ces étudiants fréquentent l'université. L'établissement F dispose d'un centre culturel, d'un centre linguistique et d'un centre international. Son Centre d'éducation internationale compte neuf membres du personnel qui entretiennent des relations avec plus de 150 universités nationales et internationales, y compris des accords formels avec 25 institutions de l'AIUL. Des entretiens avec le vice-recteur académique et le directeur du Centre pour l'éducation internationale ont été utilisés, ainsi que des documents d'appui à l'organisation.

Aperçu de l'Institution F. Bien que les points de vue de l'institution F n'aient pas été intégrés dans l'analyse des cas, de nombreux thèmes et codes semblables sont apparus. Les points de vue tirés de ce dossier ont permis de comprendre de façon nuancée les thèmes dans les domaines suivants: a) engagement des cadres supérieurs; (b) formation de dirigeants; c) intégration dans l'éthique; et (d) la culture et la sagesse du réseau.

6.4.1 Engagement des cadres supérieurs

En ce qui concerne le réseau de l'AIUL, l'engagement des hauts responsables de l'établissement d'enseignement supérieur a une incidence directe sur la capacité d'une organisation à adhérer efficacement à la collaboration, à la validation et à l'engagement international d'un autre groupe de dirigeants – l'engagement du Supérieur général et le Conseil général de l'Institut Frères des Écoles chrétiennes - est également important. L'engagement plus ciblé avec l'enseignement supérieur a établi un nouveau modèle de pratique pour l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes et a été utile à mesure que l'Institut a fait la transition vers un nouveau leadership.

6.4.2 Formation en leadership

La formation de dirigeants de l'enseignement supérieur est importante et devrait inclure des expériences internationales qui améliorent leur capacité à envisager la valeur des initiatives internationales. Tous les présidents, vice-présidents ou autres dirigeants n'ont pas eu l'occasion de s'engager au-delà de leurs frontières de cette façon. Quand ils le font, cela a un impact sur la façon dont ils voient le paysage des possibilités pour l'université et ceux qu'ils servent. L'inclusion significative et intentionnelle des expériences internationales de formation au leadership dans les établissements d'enseignement supérieur peut ne pas être une pratique largement adoptée; cependant, l'embauche d'individus possédant cette expérience et cette compréhension pourraient également mieux appuyer la vision internationale d'une institution.

6.4.3 Intégration dans l'ethos

Même avec un *Centre pour l'éducation internationale* très développé, l'intégration continue des efforts d'internationalisation à travers l'université est un travail en cours. Les statistiques de mobilité des étudiants et des professeurs ne suffisent pas à évaluer ce type de progrès et une grille à facettes multiples pour mesurer l'impact des institutions a été élaborée. Les membres du corps professoral doivent être impliqués de façon significative, se sentir responsables et appuyer l'initiative. Les institutions peuvent différer dans leur modèle de faculté, ce qui a un impact sur les efforts d'internationalisation (p. ex. un recours accru au corps professoral adjoint). Le désir d'intégrer l'internationalisation dans le tissu de l'université élargit la nature, le but et l'urgence de partenariats internationaux variés et significatifs. Il est particulièrement remarquable de noter les conseils offerts par le vice-recteur universitaire de l'établissement F qui a conseillé à toute institution nouvellement émergente de ne pas commencer son processus d'internationalisation avec la mobilité des étudiants, mais plutôt d'accorder une attention internationale et globale au contenu des cours, la conception curriculaire et les collaborations académiques afin d'atteindre un caractère international à partir des racines.

Cela souligne la conclusion de développer une vision universitaire stratégique et une intégration complète de l'internationalisation, ce qui est peut-être plus facile à faire lors de la conception initiale d'un agenda international. 94

6.4.4 Culture de réseau et sagesse

Le mot «famille» pour décrire les camarades lasalliens a également émergé dans ce site fondamental. Les réflexions de l'Institution F ont indiqué que la prise de conscience de la portée du réseau lasallien et du nombre de personnes, qui ont acquis des expériences internationales, ont augmenté au fil des ans à l'intérieur du réseau. La présence de présidents, de vice-présidents et de doyens lors de rassemblements a eu un impact sur la culture de réseau. On espère que la collaboration au sein du réseau commencera à se produire plus naturellement, en dehors des événements de réseau, aidé par la connectivité d'aujourd'hui et de la technologie. À mesure que les institutions de l'AIUL continuent de mieux se connaître et comprennent que le fait de travailler avec des partenariats internationaux significatifs comporte des luttes communes, ceux qui ont plus d'expériences peuvent être d'un soutien important. Toutefois, cela suppose une intention et un engagement concertés. Les institutions sont toutes à des niveaux différents en ce qui concerne leur engagement de partenariats internationaux, mais la planification et la stratégie peuvent être formulées maintenant. La mise en œuvre peut prendre du temps, mais la décision d'aller de l'avant avec intentionnalité peut être prise.

6.4.5 Résumé

Les résultats de l'analyse comparative et l'exemple fondamental indiquent tous une adhésion et une lutte commune pour l'internationalisation. Peu importe si l'institution est en Europe, ou en Amérique latine, ou ailleurs, il y a beaucoup de préoccupations organisationnelles partagées et les espoirs d'optimiser l'engagement avec l'apprentissage global. Comment les résultats répondent-ils à la question de la recherche: Quelle est la nature des partenariats internationaux menés par des institutions régionales exemplaires de l'Association internationale des universités lasalliennes?

Les partenariats internationaux menés par des institutions exemplaires régionales sont alignés sur la mission et une vision stratégique de l'université pour la croissance. Ils se produisent à la fois intentionnellement et spontanément et sont variés, mutuellement bénéfiques et créés avec des objectifs concrets. Ils nécessitent du temps et des investissements. Ils échouent aussi parfois. Les partenariats internationaux, sous toutes leurs formes, sont considérés comme la clé d'une internationalisation significative. De meilleures stratégies d'évaluation pour évaluer les progrès vers l'internationalisation sont nécessaires et ont commencé. Cela résulte de la pratique d'autres établissements d'enseignement supérieur expérimentés dans la littérature pertinente, quel que soit leur statut privé ou public et qu'ils participent ou non à un réseau. Cependant, les institutions exemplaires régionales et l'exemple fondamental sont également concernés par la formation du leadership dans ce contexte, et ont des espoirs pour leur réseau.

6.5 L'enseignement supérieur et l'internationalisation transformationnelle

95

Dans le cadre de cette étude, l'accent a été mis sur la littérature sur les partenariats internationaux de l'enseignement supérieur qui sont de nature théorique et, ce faisant, les approches d'internationalisation ont également été incluses pour donner un contexte à ces partenariats internationaux.²⁴ Cependant, l'importance de l'internationalisation complète est rapidement apparue comme l'objectif ambitieux à travers les sites de cas. Les participants croient fermement que les partenariats sont un moyen d'atteindre cette internationalisation souhaitée et que les plans d'internationalisation stratégique fournissent à leur tour des objectifs, des intentions et des orientations. Cela est important car, bien que les établissements d'enseignement supérieur puissent évaluer les partenariats internationaux et comprendre la mondialisation croissante, ils ne perçoivent pas nécessairement une internationalisation pleinement intégrée et articulée comme objectif. Par conséquent, il est devenu évident que cette exploration de la nature des partenariats internationaux menée par les exemples régionaux devait également inclure des idées sur ce qui est possible.

L'internationalisation totalement intégrée d'une institution d'enseignement supérieur signifie que toutes les fonctions de l'institution sont renforcées par les efforts: programmes et diplômes, expériences et stages des étudiants, expériences des professeurs et expertise élargie, contributions à la recherche, enrichissement communautaire et plus encore. Si l'objectif est l'internationalisation transformationnelle, ce qui signifie un changement profond et dramatique pour l'institution, une vision stratégique générale, un cadre articulé et un large soutien sont nécessaires. Le but de l'intégration des perspectives internationales et de l'apprentissage de l'éthique de l'université est une découverte importante qui permet de mieux comprendre le large soutien nécessaire pour atteindre cet objectif et aide à encadrer le « chemin » organisationnel vers l'internationalisation transformationnelle.

6.6 Modèle d'internationalisation transformationnelle

À la suite de cette recherche, un nouveau modèle d'internationalisation transformationnelle a été développé. Ce modèle est fondé de manière significative sur les concepts trouvés dans la littérature ad hoc, mais interprété à la lumière des résultats de cette recherche. La figure 1 synthétise les principaux résultats de cette étude décrivant les éléments constitutifs de l'internationalisation transformationnelle pour les établissements d'enseignement supérieur: A) mission et vision; (B) approche fondamentale et philosophie articulée de l'internationalisation; C) opportunité et ressources; (D) relations: confiance et interactions concrètes; E) la formation et l'engagement des dirigeants; F) plan stratégique: cadre institutionnel pour l'internationalisation; G) échelonnement planifié de l'affectation des ressources; H) conception de la collaboration et de la durabilité; Et (i) des mesures d'efficacité. Chaque composante sera discutée.

²⁴ cf. Altbach & Knight; 2007; Knight, 2004; Knight and de Wit, 1995; OECD, 2004.

6.6.1 *L'internationalisation transformationnelle*

Cette pyramide des composantes (figure 1) qui propulse une institution d'enseignement supérieur vers l'internationalisation transformationnelle a un certain ordre intentionnel; cependant, la transformation peut se produire plus itérativement, et non pas linéairement ou simplement. Similaire au modèle de motivation humaine de Maslow de la hiérarchie des besoins (1968), il y a des éléments fondamentaux et plus avancés. Alors que Maslow affirme que les besoins les plus avancés ne peuvent être satisfaits avant de satisfaire les besoins fondamentaux, ce modèle d'internationalisation transformationnelle diffère en ce sens que les composantes de base représentent celles qui sont le plus souvent traitées par les institutions.

Les composantes plus avancées, à commencer par la formation du leadership et se terminant par des mesures d'efficacité, représentent des efforts institutionnels plus sophistiqués pour l'internationalisation. Il s'agit donc d'un modèle descriptif qui démontre une trajectoire commune de développement institutionnel; cependant, le modèle n'exige pas que le cheminement d'une institution soit ou doive suivre cette progression. En outre, l'internationalisation transformationnelle en elle-même n'est pas l'objectif. L'objectif d'une telle internationalisation est plutôt d'influer sur la capacité de l'institution à améliorer l'apprentissage au profit de la société. L'institution doit articuler, à travers toutes ces composantes, à quoi ressemble cet impact et si oui ou non il atteint ses objectifs. À mesure que l'institution se développe dans son expérience, chaque composante peut être affinée avec une compréhension accrue, comme indiqué par la flèche bidirectionnelle « Évaluation, Amélioration, et Redesign » couvrant les éléments.

6.6.2 *Mission et vision*

La mission et la vision d'une organisation reflètent ses valeurs, et c'est la base à partir de laquelle tout devrait s'étendre.²⁵ Bien que cette pratique soit présumée pour tous les établissements d'enseignement supérieur, une refonte de l'identité internationale devrait également être étayée par ces documents.²⁶

6.6.3 *Approche fondamentale et philosophie articulée*

Cette composante est l'endroit où les institutions commencent généralement à explorer: chercher plus de collaboration internationale, répondre aux désirs des étudiants et des professeurs pour les expériences internationales et fixer des objectifs généraux pour ces efforts. Une institution peut commencer par chercher la création de revenus comme un objectif et comme moyen de faire plus et, avec certaines expériences, elle apprécie également les autres approches du partenariat international: compréhension mutuelle, migration qualifiée et renforcement des capacités.²⁷ Cependant, il est important qu'il y ait un dialogue et une compréhension intentionnels sur l'objectif d'accroître les efforts internationaux. Cela aide à encourager les individus d'une institution, par exemple les professeurs, à susciter des occasions de travail et à obtenir un certain niveau de soutien.

²⁵ cf. Agnew & Van Balkom, 2009; Bartell, 2003.

²⁶ cf. Agnew & Van Balkom, 2009; Chan, 2004; de Wit, 1998; Kezar, 2004; Trim, 2003; van Ginkel, 1998.

²⁷ OECD, 2004.

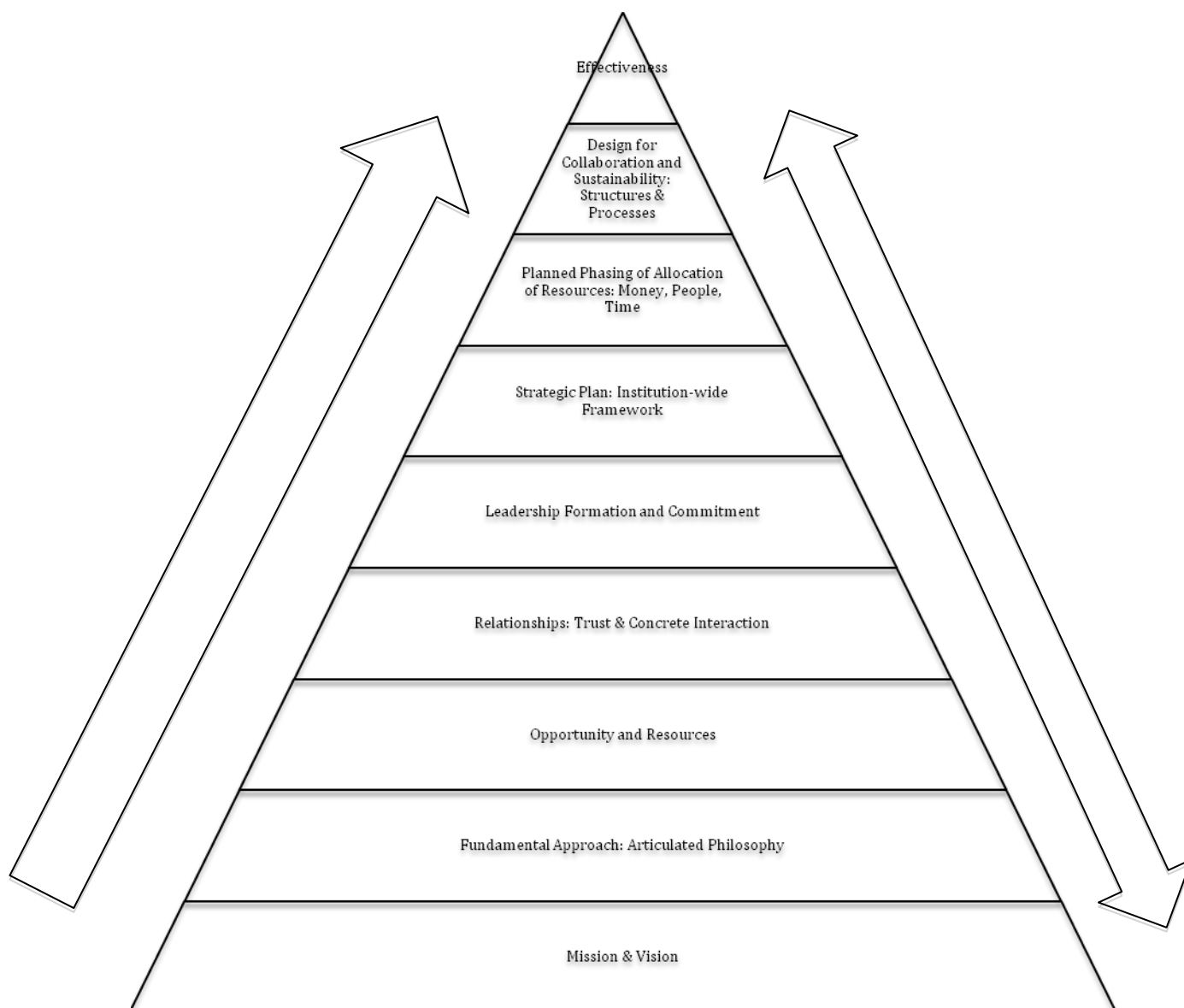


Figure 1. Développer une culture d'internationalisation transformationnelle

6.6.4 *Opportunités et ressources*

Les institutions doivent avoir des possibilités de partenariat international, et les ressources d'accompagnement sont importantes pour qu'elles puissent être acceptées et adoptées.²⁸ Les ressources des institutions varient et, dans certains cas, sont les catalyseurs des partenariats s'il existe un avantage mutuel.²⁹ Le financement des subventions peut être disponible, mais les institutions doivent aussi renforcer la capacité de ressources pour des partenariats qu'elles jugent dignes. Cette notion de ressources inclut également la prise en compte des ressources humaines ou le renforcement des capacités de ceux qui peuvent être des « champions de projet ».

Des attentes raisonnables en matière de participation, des ajustements de la charge de travail et un soutien comme le financement des voyages et de la recherche pourraient être nécessaires.³⁰ Il existe de nombreuses façons de trouver des occasions, de la participation à des associations professionnelles à l'envoi de professeurs à l'étranger pour le développement ou l'ouverture de programmes de professeurs invités. Une université qui fait partie d'un réseau devrait avoir des relations supplémentaires et l'accès aux possibilités. Au fur et à mesure que l'institution acquiert plus d'expérience et a une meilleure idée de son orientation, les possibilités devraient être plus ciblées et appuyées. Avec l'intentionnalité, on espère que l'incidence des relations échouées diminue.

Cette étude a identifié trois concepts qui n'ont pas été explorés de manière significative dans la littérature, qui fournissent une compréhension supplémentaire des opportunités et des ressources dans le modèle de transformation ci-dessus: (a) compatibilité du programme; B) les associations professionnelles; Et (c) l'impact d'un réseau.

6.6.5 *Compatibilité des programmes*

Le concept de compatibilité des programmes est apparu comme un aspect important de la sélection des partenaires. Ceci est utile pour affiner les questions que les institutions peuvent poser avant d'entrer dans un partenariat: La philosophie du programme est-elle compatible? Y a-t-il un « match » pour la spécialisation nécessaire? La langue est-elle un problème? Les horaires et la durée de la programmation s'aligneront-ils suffisamment? Ceux-ci seraient certainement des considérations pour la compatibilité des partenaires et seraient influencés par les initiatives stratégiques choisies par l'institution.

6.6.6 *Associations professionnelles*

Les partenariats internationaux résultent de l'intention ainsi que des contacts professionnels naturels et des aléas. Une conclusion forte de l'étude suggère que les associations professionnelles sont importantes pour découvrir et créer des opportunités significatives pour des partenariats internationaux. Cela implique non seulement l'appartenance à l'association professionnelle, mais aussi l'optimisation des ressources et des personnes que l'association a à

²⁸ cf. Dewey & Duff, 2009; Gray, 1996; Knight, 2004; Tedrow & Mobekela, 2007.

²⁹ cf. Jie, 2010; Sakamoto & Chapman, 2011.

³⁰ cf. Agnew & Van Balkom, 2009; Dewey & Duff, 2009; Kezar, 2005.

offrir. Une institution devrait réfléchir stratégiquement sur les associations appropriées, les bonnes personnes de l'institution à s'engager avec les événements et les réseaux de l'association, et comment les traduire dans le plan d'internationalisation. Par exemple, l'établissement D a utilisé les rapports et les relations d'associations professionnelles pour comprendre comment ses initiatives proposées correspondaient aux besoins et aux initiatives d'autres pays. En conséquence, elle a pu réviser sa stratégie de partenariat et comprendre où une plus grande compatibilité pouvait être trouvée. Les associations professionnelles peuvent aussi être une ressource clé dans la formation des dirigeants d'universités.

6.6.7 Impact et potentiel d'un réseau

Bien que l'étude ait porté sur les institutions de l'AIUL qui sont considérées comme des exemples régionaux pour leur large expérience en partenariat international sans mettre l'accent sur les partenariats au sein du réseau AIUL elle-même, des conclusions de l'étude sur le réseau n'ont pas été présentées. L'importance de la compatibilité de la mission était toutefois présente dans la littérature.³¹ La communauté plus grande de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes comprend AIUL; et tous vivent une mission partagée de différentes façons.³² Le partage du réseau d'expertise et de ressources présente le potentiel d'un avantage collectif pour les institutions membres.

6.6.8 Des relations

Les partenariats internationaux finissent par arriver aux gens. La construction et la consolidation de relations solides sont essentielles et importantes pour toutes les phases.³³ La confiance est construite par des interactions en personne, et le niveau de position des personnes impliquées peut avoir un impact sur l'importance perçue de la relation.³⁴ Les interactions concrètes signifient avoir des buts explicites, ainsi que la capacité de suivre même de petits détails. Cela indique la gravité de la relation, plutôt que de simplement avoir un protocole d'accord à mettre sur le plateau.

6.6.9 Formation et engagement des dirigeants

Un engagement visible et fort de la part des cadres supérieurs à l'internationalisation est essentiel.³⁵ Ce sont les individus qui fixent les priorités stratégiques, attribuent les ressources et ont la capacité de créer des structures et des politiques. Il est donc primordial que les dirigeants aient une expérience internationale pertinente et une formation appropriée pour définir des orientations et des orientations dans un environnement mondial.

La formation des dirigeants ne doit pas être assumée, mais doit plutôt être cultivée et prise en compte dans le processus d'embauche et de promotion. Cette constatation n'a pas été explorée de

³¹ cf. Chan, 2004; de Wit, 1998; Van Ginkel, 1998.

³² cf. International Assembly, 2006.

³³ cf. Girot & Enders, 2003; Heffernan & Poole, 2005; Kezar, 2005; Ring and Van de Ven, 1994; Shore & Groen, 2009; Walsh, et. al, 2005.

³⁴ cf. Heffernan & Poole, 2005; Shore & Groen, 2009.

³⁵ cf. Back, Davis, & Olsen, 1996; Chan, 2004; Kezar, 2005; Knight, 1994; Tedrow & Mobokela, 2007).

manière significative dans la littérature et décrit l'engagement des administrateurs de niveau supérieur de façon nuancée et de développement. La capacité des administrateurs supérieurs à s'engager et à façonner une vision significative de l'internationalisation est renforcée si elle est profondément comprise et enracinée dans une expérience connexe. Les résultats de cette étude ont souligné l'importance de l'embauche intentionnelle et du perfectionnement professionnel de ces leaders. Par exemple, l'Institution F a considéré le Programme international de leadership des universités lasalliennes à Rome comme une occasion précieuse d'assister dans cette formation de leadership, ainsi que d'autres associations professionnelles prestigieuses telles que l'Association des éducateurs internationaux.

6.6.10 Plan stratégique: Cadre institutionnel

L'intégration des efforts internationaux dans la planification stratégique contribue à assurer le meilleur usage des ressources et à institutionnaliser ces efforts.³⁶ La planification stratégique est un processus intensif et englobe une vision à l'échelle de l'institution. Cependant, il est possible de compléter ce processus en profondeur et de ne pas inclure les efforts internationaux comme une priorité, et encore moins l'objectif d'une internationalisation complète.

Afin de cultiver et de réaliser une culture d'internationalisation transformationnelle, elle doit être explicite et intégrée dans le processus de planification stratégique comme une approche à l'échelle de l'institution. Cela nécessite d'articuler les buts pour chacun des domaines, qui à son tour fournit la direction et les voies de participation à travers toutes les fonctions de l'institution. La collaboration est essentielle, et il s'agit vraiment de travailler ensemble pour la vision plus large qui est « vécue » de différentes façons à travers l'institution.

6.6.11 Répartition progressive des ressources

Les institutions se situent toutes à des moments différents du chemin vers l'internationalisation. Certaines institutions ont des effectifs complets, de grands centres internationaux, tandis que d'autres placent le chef de l'enseignement et les personnes désignées par la suite pour assumer cette responsabilité; de nombreuses possibilités organisationnelles existent entre ces choix. Partout où le point de départ, l'affectation progressive planifiée des ressources peut aider l'institution à cibler des initiatives stratégiques internationales de soutien de manière raisonnable. Cependant, le processus de budgétisation se produit dans une institution, ces ressources doivent être alignées ou réorientées pour correspondre à la direction articulée. Cela ne peut se faire du jour au lendemain, car les collèges et les universités sont des institutions complexes et les partenariats internationaux prennent du temps et des investissements; cependant, c'est la prochaine étape logique sur le voyage.

6.6.12 Conception pour la collaboration et la durabilité

La refonte des structures et des processus est un effort de pointe pour une institution hautement établie. Elle exige l'examen organisationnel et l'établissement des besoins, la communication et la collaboration de qualité, et le changement culturel subséquent.³⁷ Parce que pour de

³⁶ cf. Knight, 1994.

³⁷ cf. Burke, 1994.

nombreuses institutions d'enseignement supérieur, les partenariats transfrontaliers se créent de manière décentralisée par rapport aux facultés et aux départements, la création d'un bureau international universitaire ou d'une équipe d'initiatives internationales constitue une première étape positive. Ce bureau ou cette équipe peut être un puissant moteur pour les partenariats; cependant, pour atteindre l'internationalisation à une plus grande échelle, elle ne peut pas fonctionner seule ou isolément. 101

Un bureau international bien développé a encore besoin de l'engagement et de l'engagement de la faculté et de l'administration, y compris le temps et l'affectation des ressources. À un niveau fondamental, le leadership et le bureau international ont besoin de cet engagement pour mettre en œuvre et assurer des partenariats de qualité qui sont nourris et soutenus au-delà des plans initiaux et la construction de relations. Un partenariat solide exige de multiples personnes dans une institution pour s'occuper de la relation de différentes façons. Il est utile d'intégrer des structures qui favorisent une participation plus complète et la création de processus plus inclusifs.³⁸ Certains partenariats sont à court terme avec des objectifs modestes, qui peuvent ou ne peuvent pas se transformer en plus. D'autres sont des placements à plus long terme destinés à porter différents types de fruits. La vision stratégique fournit l'orientation et la souplesse, ainsi que les avantages de la mise en œuvre de l'accompagnement sous forme de postes, d'équipes et de budgets. Cela peut aider l'institution à éviter de placer le succès ou l'échec d'un partenariat international sur le dos d'un «champion de projet». Lorsque les systèmes encouragent la collaboration et que les processus et les relations sont institutionnalisés, les partenariats sont plus durables.³⁹

6.6.13 Efficacité

L'évaluation de l'efficacité des partenariats internationaux a été difficile pour de nombreux établissements d'enseignement supérieur.⁴⁰ De plus, l'apprentissage institutionnel en matière d'efficacité avance avec l'expérience et la révision des autres composantes du modèle. Afin de parvenir à une transformation grâce aux efforts d'internationalisation, l'institution doit d'abord être en mesure d'articuler ce que cette transformation « apporte » pour toutes les parties prenantes. Cela se fait en partie au cours du processus de planification stratégique décrit plus haut; cependant, les indicateurs et les indicateurs de succès doivent accompagner les objectifs. Comment saurez-vous quand vous y arrivez? Qui fait partie de cette définition? Quel type de données faut-il recueillir? Quels instruments doivent être utilisés ou développés? Que doit comporter le processus d'amélioration continue?

Cela pourrait être fait à n'importe quel stade de l'expérience avec les partenariats internationaux, et fournirait un mécanisme pour évaluer ou « catégoriser » ceux déjà en place. Cette approche aide l'établissement à définir comment la « transformation » est définie, ainsi que les types de partenariats et de partenaires qui les aideront à y parvenir. L'aspect de l'évaluation est critique et amène l'institution à mieux comprendre la valeur et la sélection. Les institutions peuvent croire fermement en la valeur des initiatives et de la collaboration internationales et avoir des

³⁸ cf. Kezar, 2005.

³⁹ cf. Kezar, 2005; Larsson, et al, 2005; Ring & Van de Ven, 1994.

⁴⁰ cf. Van Damme, 2001.

partenariats internationaux positifs; Cependant, sans passer à un niveau plus avancé de vision, de planification, d'alignement du financement et d'évaluation, une institution ne réalisera pas tout son potentiel. 102

6.6.14 *Le réseau AIUL*

L'expérience de l'Association Internationale des Universités lasalliennes (à savoir les rencontres et le Programme international de leadership des Universités lasalliennes à Rome) a révélé que, au fil des ans, une masse critique de responsables de l'éducation a été engagée et que la sensibilisation du réseau a grandi.

Il y a beaucoup d'indicateurs de cette augmentation du nombre de participants à une refonte du site web de l'AIUL, des partenariats et des réalisations documentés et des lignes de recherche établies pour le réseau avec des mesures et des possibilités de subventions. Il semblerait que le réseau soit amorcé et prêt pour plus. Cependant, le vice-recteur académique de l'institution F constate toujours un potentiel inexploité faisant référence au réseau en tant que « géant endormi ». De plus, toutes les institutions exemplaires régionales ont exprimé le désir et la nécessité de mieux connaître les institutions académiques.

Bien qu'il y ait un désir de collaborer et de participer plus pleinement avec les partenaires lasalliens, la complexité, l'autonomie et les structures actuelles de chaque institution ne se prêtent pas nécessairement à cela. De plus, il a été établi qu'une diversité de partenaires est souhaitable et que les partenariats devraient être en adéquation avec les besoins, l'ajustement et les plans stratégiques. Les institutions de l'AIUL qui n'ont pas de plans stratégiques, y compris les efforts d'internationalisation, sont peut-être moins enclines à s'engager et à appuyer cet engagement. Ojeda Ortiz (2013) a étudié les universités du réseau AIUL en matière de gestion et de création de connaissances organisationnelles. Il a conclu que les universités étudiées ont tendance à être plus traditionnelles et ont des modèles complexes et bureaucratiques qui entravent et limitent la collaboration. De plus, il a conclu que ces universités de l'AIUL avaient tendance à collaborer dans leur propre environnement, à se concentrer sur leur propre développement et à montrer des efforts réduits en matière de collaboration avec d'autres universités non-lasalliennes et même une collaboration plus faible au sein de AIUL. Semblable à Kezar (2005), Ojeda Ortiz affirme que les universités doivent repenser les structures et les pratiques afin de faciliter la collaboration et d'exploiter les réseaux. Bien que la tâche de redéfinir les structures et les pratiques des universités, et encore moins de modifier la culture d'une organisation, ne soit pas une mince tâche, peut-être que de nouveaux sujets et recherches pourraient explorer ces idées.

Les établissements d'enseignement supérieur sont des organisations complexes. Que faudrait-il donc pour pouvoir exploiter un réseau entier? Si les conclusions de cette étude suggèrent que les institutions doivent créer des structures et des politiques d'intégration et ainsi créer la capacité de promouvoir la collaboration, c'est peut-être instructif pour le réseau. Que pourrait-on accomplir si le réseau de l'AIUL avait un personnel dévoué travaillant à promouvoir la collaboration, créant des bases de données, donnant des conseils ou coordonnant des équipes de consultation pour aider les objectifs institutionnels? Comment les barrières linguistiques pourraient-elles être surmontées? Comme plusieurs participants l'ont indiqué, les établissements dotés d'une expertise bien établie pourraient accompagner d'autres personnes et se connaître mutuellement est d'une

importance primordiale. Des « correspondances » pourraient être faites afin d'optimiser les avantages mutuels des institutions AIUL partenaires.

6.6.15 Progrès de l'AIUL

Tout comme la création d'une culture d'internationalisation transformationnelle dans une institution requiert de larges mesures de soutien et d'efficacité, un effort comme celui-ci au niveau du réseau exigerait également la même chose. Avec le nouveau président et le nouveau conseil d'administration de l'AIUL au printemps 2015, de nouvelles mesures ont été prises dans ce sens: a) création d'un nouveau poste de directeur exécutif, b) examen de l'adhésion à l'AIUL, c) régulièrement diffusées, et d) de nouveaux comités de l'AIUL proposés avec une représentation régionale complète. Les trois nouveaux comités constituent une structure intégrative du réseau qui soutiendra les efforts du Conseil pour rendre opérationnelle la collaboration internationale et faire avancer l'ordre du jour (Bulletin de l'AIUL, avril 2016).

La structure et l'orientation des comités sont présentées ci-dessous à la figure 2.

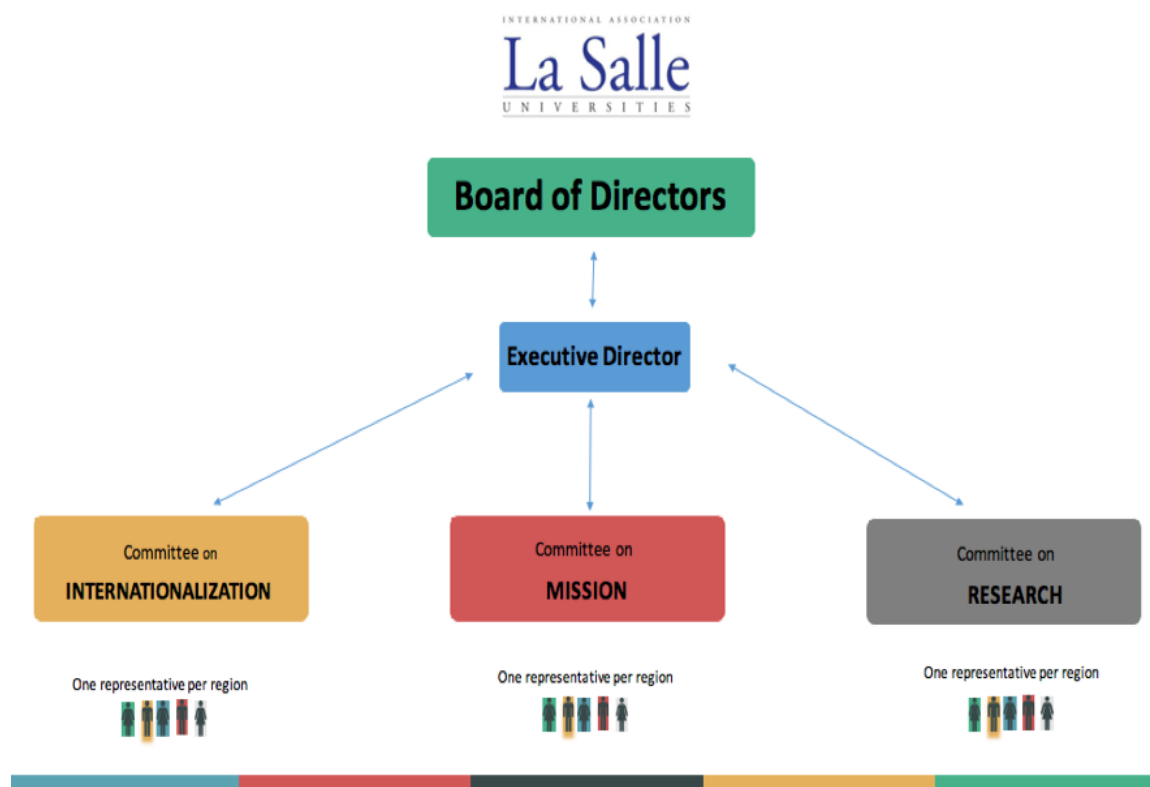


Figure 2. Réseau des Comités de l'Association Internationale des Universités Lasalliennes

6.7 Conclusion

104

Les participants à cette étude, qui résidaient dans différentes parties du monde avec des contextes nationaux, régionaux et culturels variés, ont exprimé diverses expériences communes, y compris les opportunités et les défis, concernant les partenariats universitaires internationaux de l'enseignement supérieur et l'aspiration à une internationalisation significative. Les déplacements institutionnels peuvent être très différents en raison des besoins variables des élèves et des communautés desservies; cependant, il y a un apprentissage transférable à obtenir de la lutte de l'établissement d'enseignement supérieur pour s'internationaliser. La culture n'est pas une barrière en elle-même, mais plutôt est inhérente à l'objectif. La culture importe cependant, quant à l'approche des partenaires, à la culture relationnelle et à l'ouverture à l'apprentissage. La culture organisationnelle doit être cultivée et changée afin d'embrasser l'objectif d'une internationalisation transformationnelle, ce qui exige un leadership et une communauté.

Les institutions de cette étude partagent également quelque chose de plus, le réseau lasallien et la mission éducative. Les collègues lasalliens qui se sont approchés de cette étude étaient extrêmement ouverts, engagés et passionnés par leur travail. Les principaux points de l'avis de chacun des sites d'un établissement qui commence tout juste à explorer les partenariats internationaux sont les suivants: a) commencer par des efforts ciblés et intentionnels; b) s'engager pleinement dans l'espoir que cela prendra du temps; c) renforcer les capacités; et d) déplacez-vous de façon à donner un sens à votre institution, mais sachez où vous allez. Idéalement, avec les établissements d'enseignement supérieur en général, ceux qui appartiennent au réseau de l'Association Internationale des Universités Lasalliennes trouveront une valeur ajoutée dans le réseau de sagesse partagée dans cette étude car ils forment leur avenir dans l'environnement mondial.

L'IMPACT DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC) DANS L'ÉDUCATION

*María del Rosario Ortiz Carrión, École d'Éducation et de développement humain
Enrique Aguilar Vargas, Faculté des Technologies de l'Information
Edel María Espino Ledezma, Département des Technologies de l'information
Yammir López Brito, Prof. de l'École d'Éducation et de développement humain
Université De La Salle Bajío, Mexique*

7.1 Introduction

Pour Herrera-Batista (2009), l'innovation éducative n'est pas une simple incorporation des technologies de l'information et de la communication (TIC) aux activités scolaires. Cette incorporation n'est que le début de la différenciation entre le processus d'apprentissage et la potentialisation dudit processus qui découle de leur meilleure utilisation.

L'inclusion des TIC dans l'éducation, selon González (2008), englobe l'importance de la prise de conscience du changement qui considère les TIC comme des outils de soutien, à la disposition des enseignants ce qui peut être un facteur clé de réussite ou d'échec. « La disposition personnelle des gens est la plus dure et difficile à changer »¹ ; par conséquent, les institutions ne devraient pas minimiser les efforts ou les ressources pour accroître la sensibilité et la prise de conscience du thème.

La nécessité de définir une nouvelle conception de l'étudiant et de modifier le rôle des enseignants et celui des changements de gestion selon les systèmes de communication, la conception et la distribution de l'enseignement, implique des changements correspondants dans les canons d'enseignement et d'apprentissage. Cela nous conduira à des modèles plus souples².

Ce chapitre s'articule autour de quatre thèmes fondamentaux: le premier, sur les TIC dans l'éducation, présente la complexité du monde d'aujourd'hui et celle des modèles de base qui décrivent les niveaux de connaissances générés par et avec les TIC. La seconde, porte sur l'utilisation pédagogique des TIC, en mettant l'accent sur la fonction de médiation qu'ils ont dans le processus d'apprentissage et sur l'ajustement qui en résulte dans les rôles des enseignants et des élèves. Le troisième, traite de la voie que pourrait prendre une institution pour intégrer les

¹ González, 2008, p.6.

² cf. Salinas, 2004.

TIC; Enfin, le quatrième thème met en évidence la centralité de la personne comme élément substantiel de l'éducation lasallienne.

7.2 *TIC dans l'éducation*

Face aux changements que traverse notre monde, l'éducation doit aussi évoluer pour répondre aux besoins actuels. Nous vivons dans une planète stressée, caractérisée par de nouveaux niveaux de complexité et de contradiction qui appellent à des façons nouvelles, créatives et dynamiques pour les affronter. Mais cela demande également de ne pas laisser de côté la perspective humaniste de l'éducation et du développement fondée sur le respect de la vie, la dignité humaine, l'égalité des droits, la justice sociale, la diversité culturelle, la solidarité internationale et la responsabilité partagée vers un avenir durable. Tous ces éléments font partie du style éducatif lasallien. Les nouvelles formes d'expressions culturelles et artistiques sont le résultat d'une inculturation stimulée par la connectivité et l'échange culturel à travers le monde rendu possible par la technologie.

Les changements qui se produisent sont conséquents à l'éducation et ils montrent clairement l'apparition de nouveaux contextes d'apprentissage. Ces contextes exigent non seulement de nouvelles pratiques, mais aussi de nouveaux jalons qui permettent d'appréhender la nature même de l'apprentissage, la fonction de la connaissance et de l'éducation. Quelles connaissances sont acquises et pourquoi, quand, où et comment elles sont utilisées. Ce sont là des questions essentielles pour le développement des individus et des sociétés.

Les modèles selon lesquels les TIC sont intégrées à l'éducation diffèrent selon les contextes. L'éclatement d'un nouveau monde numérique a créé de nouvelles façons de générer des connaissances et de nouvelles subjectivités ont émergé, y compris de multiples acteurs et le renforcement des réseaux qui deviennent des améliorateurs du développement. Ce sont quelques-uns des facteurs qui convergent et remettent sérieusement en question les systèmes éducatifs, les espaces institutionnels, les pratiques éducatives, les membres du corps enseignant et les autorités scolaires en tant que personnages principaux du phénomène éducatif.

Des politiques d'inclusion des TIC sont requises. Des politiques qui tendent à améliorer directement l'apprentissage des élèves, sachant que tous les éléments du programme ne peuvent pas être traités de la même manière puisque leur traitement dépend de la médiation pédagogique de l'enseignant, de ses propres connaissances et de ses façons d'utiliser les connaissances antérieures des élèves en tant que ressources disponibles dans l'établissement et la collectivité³.

L'intégration des TIC ajoute de nouvelles questions et affiche d'autres différences significatives entre ceux qui accèdent aux technologies, ceux qui accèdent et utilisent les technologies et ceux qui utilisent, manipulent et transforment les technologies de façon substantielle; entre hommes et femmes, et entre espaces, avec ou sans connectivité.

Certains auteurs tels que Arrese (1997) et Percival & Errington (2004) établissent une différence entre la technologie dans l'éducation et la technologie de l'éducation. La première signifie

³ cf. Informe SITEAL, 2014.

l'utilisation instrumentale de la technologie pour transmettre le message éducatif et la seconde se réfère à des intégrations plus systématiques, par opposition aux points de vue exclusivement centrés dans les médias, indépendamment des participants de l'acte d'enseignement ou de son contexte. 107

De leur côté, Pelgrum et Law (2004 dans IPE, 2006) identifient trois modèles de base: l'apprentissage *sur* les TIC, l'apprentissage *avec* les TIC et l'apprentissage *à travers* les TIC.

L'apprentissage *sur* les TIC se réfère à l'intégration d'un contenu spécifique dans le programme d'études, d'un sujet avec un calendrier spécifique et, à plusieurs reprises, un emplacement spécial: un laboratoire informatique, par exemple, et un professeur spécialisé pour dicter une leçon. C'est le cas de sujets comme l'informatique ou le calcul, qui deviennent eux-mêmes un parcours scolaire.

L'apprentissage *avec* les TIC implique l'utilisation d'outils tels que l'Internet ou les ressources médiatiques pour améliorer l'apprentissage des sujets traditionnels, mais sans modifier l'orientation ou les stratégies. Cela signifie utiliser les TIC comme outils didactiques.

L'apprentissage *à travers* les TIC est l'option la plus innovante et la plus complexe, puisqu'elle implique le lancement de l'utilisation des TIC à partir d'une toute nouvelle proposition éducative spécialement conçue pour l'améliorer. Grâce à cela, les processus de construction et de transmission des connaissances se transforment à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Comme nous le voyons, le potentiel d'apprentissage par les TIC en classe est profondément lié à la question pédagogique du type d'école que nous voulons et comment le savoir est construit dans une telle école. Cette incorporation des TIC produit déjà des changements institutionnels, ouvrant des espaces d'actions qui associent souvent des styles d'utilisation de la technologie aux différentes gammes et niveaux d'appropriation dans chaque école⁴.

Ces changements ne sont pas exempts de difficultés de toute sorte, parfois pédagogiques, technologiques ou institutionnelles. Ce sont des difficultés qui doivent être vaincues pour convertir les potentiels des TIC en un meilleur apprentissage. Les principaux obstacles sont le manque de clarté dans les directives des enseignants et une certaine difficulté à reconnaître que l'apprentissage est un phénomène à double sens et, en tant que tel, les étudiants peuvent et doivent être considérés comme des sources de connaissances et des producteurs. De plus, il y a eu des problèmes liés à la centralité des équipes dirigeantes en tant que facilitateurs et promoteurs d'espaces institutionnels favorables à l'intégration des TIC. Il est fondamental d'avoir dans l'école des contenus numériques et des applications qui permettent l'accès à de nouvelles ressources numériques disponibles sur le net⁵.

Il est nécessaire de consolider la compétence numérique au sein de la communauté éducative. Selon Cobo (2009), il existe cinq types d'expertise qui consolident cette compétence et qui sont bénéfiques les uns pour les autres: e-conscience [la sensibilisation en ligne], l'alphabétisation

⁴ cf. Informe SITEAL, 2014.

⁵ cf. Pedró, 2012.

technologique, l'alphabétisation informationnelle, l'alphabétisation numérique et l'éducation aux médias⁶.

7.3 Utilisation pédagogique des TIC en classe

Les éléments jugés nécessaires à l'utilisation pédagogique des TIC sont: les enseignants, les étudiants et les contenus des programmes.

Bartolomé (2011, dans Cuevas 2014), parlant de l'utilisation pédagogique des TIC, affirme: « Il s'agit d'une combinaison, d'une intégration, d'une complémentation et d'une conjugaison des médias, des ressources, des technologies, de la méthodologie, des activités, des stratégies et des techniques. Par conséquent, réaliser un engagement authentique étudiant-enseignant ».⁷

Il existe d'autres considérations sur la relation entre les TIC et les trois éléments impliqués dans le processus d'apprentissage, tels que la qualité des matériels d'apprentissage, les ressources partagées sur les matériels d'apprentissage, le contrôle du processus d'apprentissage et le contrôle de la qualité⁸.

Díaz Barriga (2011) affirme que les enseignants et les étudiants en général utilisent les TIC pour présenter de l'information et que de nombreux enseignants ont fait l'expérience d'un manque d'expertise technique et didactique pour intégrer les TIC dans la classe en raison de l'inexistence de conditions pédagogiques. Cela signifie que les enseignants commencent avec un désavantage, manquent de compétences techniques et ont une faible perception de leur compétence par rapport à celle des élèves.

Coll (2011) pense que les TIC sont des médiateurs parmi les trois agents éducatifs: étudiants, enseignants et contenus. Cette caractéristique de médiation prend de la complexité en considérant le processus d'enseignement-apprentissage. La complexité commence par la recherche de l'information, continue dans sa sélection et la catégorisation, puis atteint la génération du savoir jusqu'à son partage et son transfert. Des catégories sont proposées en fonction de ce rôle de médiation⁹:

1. Les TIC en tant que *médiateur entre les étudiants et leur contenu*. Il s'agit de leur utilisation pour la recherche et la sélection des contenus d'apprentissage, l'accès aux référentiels de contenu, les ressources médiatiques, les simulateurs, l'utilisation des bases de données d'articles, les bibliographies, les devoirs, les documents de préparation de classe, les rapports, les statistiques, etc.
2. Les TIC comme *médiation entre enseignant et contenu*. La recherche, la sélection et l'organisation du contenu de son activité pédagogique; Des référentiels d'objets d'apprentissage, l'accès à des bases de données d'articles, de magazines et de livres, l'élaboration de rapports sur les progrès des élèves et la planification des classes, des

⁶ Voir Annexe, p. 117

⁷ Cuevas, 2014, p. 20.

⁸ cf. Martín, 2009.

⁹ Coll, 2011, p. 121-122.

présentations de diaporamas et tous les outils technologiques qui aident l'enseignant à planifier, préparer et présenter le contenu.

3. Les TIC comme *médiation entre l'enseignant et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes*. Échange d'informations académiques entre les enseignants et les étudiants comme les dépôts d'information de la classe, les plateformes de partage de documents, etc.
4. Les TIC comme *médiation entre les enseignants et les élèves pendant les cours*. Exposition, illustration, simulation ou présentation du matériel en classe, soit par l'enseignant, soit par les élèves. Cette catégorie joue un rôle important dans les processus d'apprentissage en ligne et ses activités synchrones ou asynchrones.
5. Les TIC en tant *qu'instruments de configuration de l'environnement ou du travail et de l'espace d'apprentissage*. Le travail collaboratif en ligne, des sites qui permettent aux enseignants et aux élèves d'agir ensemble pour le développement ou la diffusion d'activités académiques synchrones ou asynchrones, où les espaces d'innovation et de diffusion du savoir peuvent être générés.

L'une des choses à considérer dans l'évolution des TIC en classe est la qualité des processus de soutien à l'apprentissage. Dans ces processus, la conception des cours, la création d'activités et la création d'équipes de travail pluridisciplinaires ne doivent pas être laissés à l'enseignant seul. En outre, l'enseignant doit être accompagné par des professionnels de la section TIC, des concepteurs de contenu pédagogique, des coordinateurs, des éditeurs de style et, en particulier, des autorités institutionnelles. Celles-ci doivent s'impliquer constamment dans la mise en place des stimulants pour les enseignants et l'ajustement politique nécessaire.

De nos jours, il existe différents types d'incorporation des TIC dans les processus d'apprentissage; les plus développés parmi eux sont: E-learning, B-learning et M-learning.

7.4 TIC et le processus d'apprentissage

Selon Herrera-Batista, les TIC ont été progressivement intégrées dans le domaine de l'éducation à cause de quatre conditions: leur grande capacité de communication, le grand accès qu'elles accordent à d'innombrables ressources documentaires, les pratiques quotidiennes de communication des étudiants et leur présence de plus en plus importante et croissante dans les milieux académiques des étudiants.

Les TIC permettent la stimulation des « canaux sensoriels par le biais des codes visuels et auditifs » et dans la stimulation des sens se trouve la première étape du processus d'apprentissage¹⁰.

Il incombe à l'enseignant de tirer parti de cette ressource en faveur de l'apprentissage des élèves; Pour ce faire, il est nécessaire de renouveler notre conception du rôle des enseignants à la lumière de l'utilisation des TIC. L'enseignant quitte le rôle de l'émetteur pour jouer un rôle plus

¹⁰ Herrera-Batista, 2009, p. 3.

actif dans la facilitation et le guidage de l'apprentissage des élèves, car ils se trouvent immergés dans tant d'informations qu'ils ne sont pas toujours capables d'assimiler correctement. C'est ici que l'enseignant, en tant que tuteur ou chef, répond à ce besoin¹¹. 110

González (2008) souligne le rôle des enseignants et des étudiants dans la transformation de l'acte éducatif à l'intérieur de la société du savoir. Les enseignants doivent être ouverts à « reconnaître, apprécier et accepter un modèle différent pour aborder la connaissance »¹² qui est au-delà du paradigme d'exposition ; car l'étudiant n'est pas un simple récepteur d'information puisqu'il pourrait même « apprendre plus et mieux en dehors de l'école qu'à l'intérieur de la salle de classe »¹³.

La technologie doit être perçue comme un moyen d'apprentissage et d'enseignement, quels que soient les contenus du programme enseigné. Mais c'est précisément le contenu curriculaire qui devient le point tournant du processus, parce que les étudiants sont nés avec la technologie à portée de la main, et donc l'utilisent avec un niveau de compétence qui remplace celui des enseignants. Les étudiants sont maintenant en mesure de rechercher et de vérifier la véracité et l'actualité des sujets de l'enseignant et d'en parler en classe. Cela peut générer des conflits à l'intérieur des salles de classe lorsqu'il y a des écarts entre ce que l'enseignant dit et ce que l'élève trouve en ligne. Si l'enseignant n'a pas la capacité de gérer ces situations, des altérations et des troubles peuvent apparaître dans l'environnement d'apprentissage et la relation enseignant-élève.

Daniel et Cols. (2010) mentionnent que le rôle du seul fournisseur d'information qui appartenait à l'enseignant a été renversé puisque tous les étudiants sont maintenant en mesure de fournir, approfondir, compléter et même contredire ce que l'enseignant a dit. Cela nous amène à un changement de paradigme dans lequel on reconnaît que les deux pôles du processus d'apprentissage, enseignement - enseignants et les étudiants, sont capables de participer à la définition des contenus curriculaires et où les rôles de chacun d'eux doivent être réexaminés. Pour Perdonomo (2008), l'enseignant qui utilise les TIC devrait maintenant jouer un rôle qui comprend trois objectifs fondamentaux: faciliter l'apprentissage, le tutorat des étudiants et les technologies de médiation. D'autre part, la transition de l'enseignant vers l'animateur devrait l'amener à concevoir et à mettre en œuvre de nouvelles expériences d'apprentissage pour chaque élève, à fournir un échafaudage de base à son interaction et à l'apprentissage autodidacte et à concevoir des perspectives différentes sur n'importe quel sujet¹⁴.

C'est un grand défi d'organiser et de développer des ressources éducatives créatives pour soutenir l'enseignement et répondre aux besoins des étudiants actuels et aux exigences de qualité de l'éducation. Beaucoup de dispositifs qui ont été considérés comme novateurs à certains moments de l'histoire ne le sont plus, du moins pour les étudiants qui naissent autour d'eux. À savoir: TV, ordinateurs, jeux-vidéo, Internet, appareils mobiles, entre autres. Ils font partie de leur langue et de leur quotidien.

¹¹ cf. Daniel, Velarde & Rivera, 2010.

¹² González, 2008, p. 4.

¹³ González, 2008, p. 3.

¹⁴ cf. González, 2008.

Pour Amador (2008), lorsque les élèves utilisent les TIC sans les enseignants, ils ont tendance à être indépendants et à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage. Néanmoins, la relation étudiant-enseignant est toujours d'une importance primordiale: comment le professeur motive ses élèves vers l'apprentissage, comment il leur fournit les outils appropriés pour l'apprentissage, comment il les aide à prendre conscience de leurs propres moyens d'apprendre (métacognition) afin qu'ils puissent, par eux-mêmes, assumer des possibilités d'apprentissage plus complexes. 111

Du point de vue cognitif-culturel, l'information, la communication et la conformation de la connaissance sont les trois éléments qui apparaissent dans la structure complexe de l'apprentissage par les TIC. Pour Campos, H. (2008):

L'information est le contenu textuel, visuel ou auditif qui est offert à l'étudiant... La communication est le processus d'interaction double qui rend possible la collaboration et la construction sociale sous-jacente, possible. Elle améliore le processus individuel qui va de l'assimilation du contenu à l'apprentissage... il n'est pertinent que s'il est centré sur l'élève en tant qu'acteur principal de son propre processus socioculturel... L'information intégrée au savoir antérieur et à d'autres sources d'information et d'expérience est reconfigurée par l'étudiant dans un processus qui ajoute ses propres interférences et conclusions et que finalement il transforme en nouvelles connaissances.¹⁵

La pertinence des ressources TIC réside dans leur rôle clé dans le changement de paradigme sur l'enseignement et l'apprentissage axé sur le travail des élèves et l'intégration des enseignants.

7.5 Appropriation des TIC à l'école

Le contexte de l'institution et de la classe y détermine grandement l'évolution des TIC. En fonction de cela, sont appliquées différentes techniques pour prendre soin des besoins de l'étudiant, du professeur et du contenu.

Almerich et Cols (2008) a présenté un examen de la situation actuelle de l'enseignement où les enseignants ne valorisent pas suffisamment l'utilisation des TIC en classe et utilisent à peine les ressources technologiques pour l'évaluation ou le soutien des processus d'apprentissage. Ils ont conclu que les TIC ont augmenté leur présence mais sont encore loin de la pratique ordinaire d'enseignement. Les enseignants font alors face à un défi important qui les différencie en deux groupes: ceux qui incluent les TIC dans leur pratique quotidienne et ceux qui ne l'utilisent que pour l'essentiel.

Roberts, Jones et Romm (2000) décrivent quatre modèles d'appropriation des TIC que les établissements d'enseignement suivent naturellement. Selon la classification de Pelgrum et Law (2004), on peut déduire que le premier modèle est construit *sur* l'apprentissage, le second *sur* l'apprentissage *avec*, et le troisième *sur* l'apprentissage *à travers* les TIC.

1. *Modèle d'initiation*, communication dans un sens; une présentation, un document en ligne. Il ne facilite pas les possibilités d'interaction, de dialogue ou de ressources

¹⁵ Campos, 2008, p. 144.

supplémentaires. C'est le modèle le plus prudent, utilisé par les enseignants qui commencent tout juste leur participation aux TIC.

112

2. *Modèle standard*, communication bidirectionnelle entre l'enseignant et l'étudiant, par exemple, l'incorporation de LMS¹⁶ qui ont permis aux universités la création d'évidences d'apprentissage à travers des plateformes où l'enseignant suit son travail.
3. *Modèle évolué*, où un changement de paradigme s'est produit dans le fonctionnement des classes; elles pourraient être transmises en temps réel et enregistrées pour consultation ultérieure ; des classes préenregistrées pour la diffusion sur Internet où la salle de classe physique se transforme en une classe virtuelle.
4. *Modèle radical*, les élèves s'organisent et apprennent par leur interaction mutuelle. Ressources web, didacticiels vidéo, listes de distribution, discussion en ligne, présentations en classe en ligne, travail collaboratif intensif, recherche, etc. L'enseignant est un entraîneur et un guide. Il est requis comme conseiller.

Chaque modèle doit comprendre la nécessité d'un changement au sein de l'institution en ce qui concerne la planification des processus et de la procédure, le travail, les instruments technologiques, financiers et d'accompagnement. Tant en pratique qu'en évaluation.

Un autre aspect du processus d'appropriation est celui de l'étudiant, qui a généralement des compétences technologiques exceptionnelles, mais qui est généralement axé sur les réseaux sociaux et les outils de communication directe. Les étudiants manquent de compétences académiques numériques. Nous devons partir du fait que les étudiants apprennent principalement par l'expérience (espace, temps et vitesse) et que les enseignants ne sont pas habitués à les fournir en classe.

Selon le rapport SITEAL (2014), quatre scénarios devraient être envisagés pour garantir la réussite de la mise en œuvre des TIC: 1) financement et acquisition des ressources; 2) modèles de bonnes pratiques; 3) ressources numériques partagées; 4; soutien à la mise en œuvre et accompagnement des participants.

7.6 Centralité de la personne dans l'utilisation des TIC

Du point de vue de la sociologie de l'éducation, les TIC doivent corriger les inégalités actuelles car, bien qu'elles soient des outils neutres, elles sont également considérées comme des stimulants pour le développement des sociétés. Par conséquent, leur incorporation à l'éducation serait un pas dans la bonne direction vers le bien-être social¹⁷. Andradem et Campo (2008) mentionnent qu'il existe un comportement politique intrinsèque à la technologie elle-même; la rupture numérique ne s'arrête pas sur le plan technologique mais est également liée aux inégalités

¹⁶ **Learning Management System** [Système de Gestion d'Apprentissage]. Pineda et Castañeda (2013) les définissent comme le logiciel qui permet la création et la gestion d'environnements d'apprentissage en ligne de manière facile et automatisée. Ces plateformes offrent d'amples possibilités de communication et de collaboration entre les divers acteurs dans le processus d'apprentissage.

¹⁷ cf. Andradem y Campo, 2008.

structurelles inhérentes à notre système social et économique. La politique publique est donc nécessaire pour contribuer à la disparition des atteintes économiques et sociales qui soutiennent le numérique et faire de la technologie un élément de la citoyenneté quotidienne, en tenant compte des opportunités de chaque secteur social. 113

Situer le phénomène éducatif dans ces conditions requiert aussi une approche épistémique, c'est-à-dire une utilisation prudente des catégories qui sont pertinentes à la matière qui est à l'étude; et des instruments de raisonnement qui permettent de penser différents scénarios. Les TIC peuvent aider à atténuer la pauvreté grâce à la génération de capital social où les possibilités sont améliorées. Il est également pertinent que les stratégies à travers les TIC restent centrées sur l'humanité, puisque c'est là que se déroule la réflexion sur l'homme et le modèle humain que nous voulons construire à partir de l'éducation.

L'intégration des TIC à l'école exige une stratégie de pensée réflexive, non réductrice ou radicale; un modèle de pensée hors série, capable de penser en dehors des cadres. Évidemment, cette condition exige calme et respect de son propre rythme. Pour ce faire, il faut permettre de reprendre la dynamique même de la connaissance et de la compréhension à partir d'un modèle d'échafaudage qui englobe la connaissance comme un processus biologique, cérébral, spirituel, logique, linguistique, culturel, social et historique; en d'autres termes, complexe. Burch (2005) dit:

Nous parions sur un projet social où l'information est un bien public, pas une marchandise; où la communication est un processus interactif et participatif; où la connaissance est une construction sociale partagée, et non une propriété privée, et les technologies sont un support pour tout cela sans devenir une fin en soi.¹⁸

7.7 Conclusions

Les concepts d'apprentissage et d'enseignement doivent évoluer et s'accroître avec l'époque actuelle de l'éducation et des TIC; nous ne pouvons pas continuer à penser que l'enseignement transmet l'information et que l'apprentissage se rappelle et répète de telles informations. Maintenant l'étudiant est un constructeur de sa propre connaissance et l'enseignant apprend aussi de l'étudiant; et les TIC sont un outil qui favorise et renforce les processus d'enseignement-apprentissage.

L'intégration des TIC en classe ne garantit pas *en soi* l'amélioration des processus d'apprentissage; cette amélioration nécessite un effort coordonné pour perfectionner les modèles pédagogiques, les processus et contextes académiques à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, les contenus curriculaires, les caractéristiques socio-historiques des étudiants actuels, les ressources financières et technologiques et bien sûr la formation technologique des enseignants.

Devant la réalité de l'impact des TIC dans l'éducation, nous avons le défi de trouver des stratégies novatrices fondées sur le domaine de l'éducation et, en particulier, des sciences cognitives pour produire un apprentissage profond et un développement cognitif chez les étudiants. Ce n'est pas le savoir en tant que tel mais un outil pour le construire. Pour y parvenir, il

¹⁸ Burch, 2005, p. 29.

faut des programmes de formation et de formation professionnelle pour les enseignants dans de nombreux domaines tels que: les connaissances scientifiques, les sciences de l'éducation (cognition et apprentissage), le traitement de l'information de l'intelligence humaine et l'utilisation des ressources technologiques pour l'apprentissage¹⁹. Pour cela il faut développer les compétences nécessaires, parmi lesquelles la pleine alphabétisation [litéracité]²⁰, au sens large du mot, dans la recherche d'un profil ad hoc qui puisse faire évoluer une pratique éducative novatrice avec les TIC. 114

L'intégration des TIC dans les écoles nécessite des mécanismes administratifs et de gestion qui renforcent: les aspects économiques, les avantages pour les enseignants, la participation des instances de soutien aux enseignants disponibles, en commençant par une formation intensive, graduelle et périodique sur l'utilisation des TIC, afin d'améliorer les processus d'apprentissage chez les élèves, de motiver les enseignants à les utiliser.

L'achat de TIC peut être considéré dans de nombreux cas comme une dépense parce que la valeur qu'ils donnent au processus d'apprentissage n'est pas immédiatement perçue; c'est généralement difficile de mesurer leur impact alors qu'il est facile de quantifier leur coût. Il est recommandé que l'investissement dans les TIC se fasse collégialement en tenant compte à la fois des facteurs académiques et financiers, par exemple: le prix, les tendances technologiques, l'obsolescence et le risque d'investissement, entre autres. L'acquisition des TIC doit être planifiée en tenant compte dès le début des programmes de mise à jour technologique, de l'obtention du diplôme, de la croissance et de la formation; tous en accord avec les programmes universitaires, la communauté éducative et la mission de l'école.

Pour le secteur de l'éducation, il existe des plans et des programmes accessibles pour rendre la mise en œuvre des TIC plus accessible. Selon les besoins institutionnels, on peut opter pour le freeware [le logiciel de libre accès], l'open source, les périodes d'essai, l'accord ou les licences perpétuelles. Leur coût dépendra du type, de la durée de validité et de la quantité de licences. Néanmoins, les entreprises les plus importantes ont des prix scolaires spéciaux qui vont des réductions importantes aux donations. En ce qui concerne le matériel, les prix dépendront des négociations avec les entreprises, des rabais dus au volume et de l'achat de services supplémentaires tels que des garanties prolongées et des politiques de maintenance. Certaines entreprises de matériel ont même des programmes de location qui peuvent être pertinents pour certaines écoles.

Il est commode d'analyser les alliances avec d'autres institutions, centres ou écoles pour faire des achats ensemble; formant des groupes pour obtenir des licences de logiciels que les institutions ne pourraient pas obtenir individuellement, obtenant des réductions de coûts importantes.

¹⁹ cf. Herrera-Batista, 2009.

²⁰ La « litéracité » englobe toutes les connaissances, habilités et attitudes et valeurs dérivées de l'usage répandu, historique, individuel et social du code écrit (cf. Cassany, 2005, p.1) ; la litéracité numérisée exige que nous développons dans une proportion directe une capacité critique chaque fois plus grande. « La litéracité numérisée à l'hypertexte comme la structure basique de son discours. Le processus de lecture d'une narration hypertextuelle obéit au début d'elle non-linéarité, où la séquence de pages est substituée par la présence de links, en faisant que le processus de lecture se convertit en acte d'élection. » (Sampaio, 2010, p.110).

L'éducation dans et avec la technologie n'aurait aucun sens dans les écoles lasalliennes si elle n'était pas centrée sur l'étudiant et cohérente avec les bases de la société de la connaissance. Les TIC vont sans doute permettre le développement personnel complet et continu des personnes. Autrement, quand quelqu'un est exclu de l'utilisation et l'accès des TIC, il ou elle perd d'autres façons d'être dans le monde, et le monde y perd aussi. 115

Il sera nécessaire d'identifier et d'éliminer les obstacles qui arrêtent ou compliquent l'accès, l'utilisation, le développement, la production et la distribution des technologies dans les écoles lasalliennes. Il est alors vital de promouvoir le respect des différences, la liberté d'expression et d'opinion et la liberté de l'information dans des conditions d'égalité.

Cobo (2009)²¹ souligne que l'adoption des TIC doit s'accompagner d'un ensemble de compétences connexes appelées compétences numériques qui dépassent de loin l'utilisation d'un certain dispositif technologique. Il termine en soulignant cinq styles d'alphabétisation qui consolident une telle compétence numérique:

1. ***E-Sensibilisation [e-conscience]***. Les utilisateurs sont conscients du rôle que jouent les TIC dans la société de l'information. Il est basé sur la familiarité avec les dispositifs mais, principalement, sur la compréhension de la façon dont ils peuvent être bénéfiques ou problématiques pour le développement de la société de nos jours. C'est un acte cognitif fondamental influencé par le flux croissant d'informations et de connaissances orientées vers la génération de valeur ajoutée. La sensibilisation en ligne est basée sur la compréhension du savoir comme une ressource précieuse qui grandit quand on la partage.
2. ***Alphabétisation technologique***. Cette alphabétisation se réfère à l'utilisation habile des médias électroniques pour le travail et l'étude ou le divertissement. Elle est représentée par la capacité d'agir avec le logiciel, le matériel et la productivité, la communication et les applications liées à la gestion de l'information. Elle comprend également des activités telles que la compréhension de meilleures façons d'utiliser stratégiquement l'internet et les moyens de communication électroniques à différentes fins, telles que la création de réseaux de collaboration, l'échange d'informations, le travail à distance, etc.
3. ***Alphabétisation informationnelle***. C'est la capacité de comprendre, d'évaluer et d'interpréter l'information de différentes sources. Cette alphabétisation va bien au-delà de la simple capacité de lecture; elle comprend la lecture critique, la compréhension des significations, la capacité d'analyse, de pondération, de connexion et d'intégration de plusieurs informations, données et connaissances. L'acquisition de cette compétence nécessite la combinaison d'une série de capacités et de compétences; la capacité de juger en toute connaissance de cause ce qui se trouve sur internet, en identifiant les auteurs, les sources et les perspectives sous lesquelles l'information a été générée. Elle comprend la capacité d'évaluer la fiabilité et la qualité du contenu afin de déterminer quelles informations et quand cela est approprié pour un public ou un contexte donné.
4. ***Alphabétisation numérique***. C'est la capacité de générer de nouvelles informations ou connaissances grâce à l'utilisation stratégique des TIC. Les principaux aspects de l'alphabétisation numérique combinent la capacité d'obtenir des informations pertinentes (dimension instrumentale) et de générer de nouvelles connaissances (dimension stratégique). Être alphabétisé numériquement implique l'utilisation des TIC pour accéder, récupérer, stocker, organiser, gérer, synthétiser, intégrer, présenter, partager, échanger et communiquer des informations dans de multiples formats, sous forme de texte ou de médias. La pensée critique, créative et novatrice est combinée et enrichie avec des capacités de transformation de l'information (ex. rip-mix-burn). L'alphabétisation numérique signifie également que la gestion et l'échange d'informations peuvent être

²¹ Cobo, 2009, p. 314-316.

améliorés grâce à la collaboration, à la co-crédation et aux r6seaux d'6change (tout comme les communaut6s freeware).

5. **Alphab6tisation m6diatique.** Cette alphab6tisation consiste 6 comprendre comment les m6dias traditionnels migrent vers de nouvelles plateformes 6lectroniques. Certaines des comp6tences connexes ont trait 6 la compr6hension de la fa6on dont les m6dias fonctionnent, comment ils sont organis6s, comment ils 6voluent vers de nouveaux formats, plateformes et formes d'interaction. Tout cela dans le contexte de la transformation num6rique. Enfin, elle comprend la compr6hension de la fa6on dont les m6dias cr6ent le sens et les implications sociales, juridiques, politiques et 6conomiques de celui-ci.

LES INSTITUTIONS LASALLIENNES D'ÉDUCATION SUPÉRIEURE AUX PHILIPPINES: RÉPONDRE AUX DEMANDES DU MARCHÉ DU TRAVAIL

*Maricar S. Prudente
De La Salle University, Manille, Philippines*

8.1 Introduction

Dans le premier rapport de la Banque Mondiale pour la région de l'Asie de l'Est et du Pacifique (2012), le vice-président James Adams avance que la croissance de l'emploi et l'augmentation de la productivité sont au sommet des priorités des décideurs et des législateurs partout à travers le monde. Il affirme également que la création d'emplois et la hausse de la productivité sont primordiales afin de stimuler la croissance économique. On considère d'ailleurs que ces deux enjeux font partie des priorités des jeunes de nos jours. Les étudiants et les diplômés de partout dans le monde demandent de meilleures et de plus nombreuses opportunités pour travailler, pour étudier, pour apprendre et créer de nouvelles entreprises. Ainsi, le rôle que jouent les Institutions d'Éducation Supérieure (IÉS) dans la croissance économique revêt une importance encore plus grande. De plus, de par les avancées technologiques et la globalité de l'économie, les IÉS doivent faire face au défi de préparer une main d'œuvre à une course effrénée qu'il est difficile de suivre. Afin de suivre le rythme des demandes de la main d'œuvre, il sera essentiel pour les Institutions d'Éducation Supérieure de rester au fait de l'évolution des compétences du XXI^e siècle.

Les IÉS doivent considérer le fait que les futurs travailleurs ont besoin d'une formation qui ne leur permet pas uniquement d'occuper un emploi, mais qui les prépare aussi à s'adapter à un monde du travail qui évolue sur le plan éducatif. Les compétences que les diplômés des IÉS Lasalliennes doivent maîtriser afin d'entrer dans le marché du travail et de supporter la compétitivité et la productivité d'une entreprise sont présentées dans cette recherche par le biais de sondages et des plus récentes études disponibles.

8.2 De La Salle Philippines

De La Salle Philippines est un réseau d'institutions éducatives au sein du District Lasallien d'Asie de l'Est [Lasallian East Asia District] (LEAD) qui a été créé afin de faciliter la collaboration au profit de la mission lasallienne et la promotion de l'esprit de foi, de zèle pour le service et de communion dans la mission. Ces trois dernières caractéristiques constituent

d'ailleurs le cœur du parcours du fondateur des Frères des Écoles Chrétiennes, Jean-Baptiste de La Salle.

De La Salle Philippines (DLSP) bâtit des communautés éducatives qui se dévouent pour les jeunes, particulièrement ceux qui sont pauvres, en leur dispensant une éducation humaine et chrétienne qui leur permet de participer à la transformation de leur société. En 2008, DLSP a formulé les *Principes Directeurs Lasalliens*, reliés aux principes fondamentaux que les écoles Lasalliennes doivent appliquer. Afin de rendre ces principes plus concrets, les *Attributs Attendus d'un Diplômé Lasallien* [Expected Lasallian Graduate Attributes] (ELGA) ont ensuite été établis et mis en œuvre en 2009. Ces Attributs mettent l'accent sur quatre qualités que les Lasalliens devraient personifier lorsqu'ils complètent leur formation universitaire.

Par exemple, à l'Université De La Salle à Manille, les diplômés doivent être des penseurs critiques et créatifs, de bons communicateurs, capables de réfléchir sur leur démarche d'apprentissage continu et des citoyens animés par un désir de service. L'intégration des attributs dans le curriculum implique essentiellement d'enseigner avec un objectif précis dans un cadre d'apprentissage transformatif. Cela signifie qu'une institution académique doit d'abord et avant tout avoir une vision de son diplômé idéal. Cette vision sert ensuite à mettre au point un curriculum, à créer des contenus de cours, des méthodes d'évaluation et des modes d'enseignement.

Cette recherche se penche principalement sur la façon dont les IÉS Lasalliennes aux Philippines ont comblé les attentes du marché du travail et répondu à la demande de former une main d'œuvre hautement qualifiée. Il a été considéré approprié d'examiner les perceptions que les diplômés ont de la manière dont leur institution d'éducation supérieure les a préparés au travail puisqu'ils ont eux-mêmes fait l'expérience du type d'éducation supérieure qui y est dispensée.

Parmi les seize écoles du réseau De La Salle Philippines, neuf IÉS ont participé à l'étude, qui a été menée auprès de 806 diplômés de cinq cohortes couvrant les années 2006 à 2010.

Tableau 1. Diplômés des IÉS Lasalliennes des Philippines ayant participé à l'étude (N=806).

Institutions Lasalliennes d'Éducation Supérieure aux Philippines	Emplacement	Année de fondation	Nombre de répondants
1. De La Salle University (DLSU)	Malate, Manille	1911	423
2. University of St. La Salle (USLS)	Bacolod	1952	11
3. De La Salle Lipa (DLSL)	Lipa	1962	10
4. La Salle College Antipolo (LSCA)	Antipolo	1985	3
5. De La Salle University-Dasmariñas (DLSUD)	Dasmariñas	1987	34
6. De La Salle Heath Sciences Institute (DLSHSI)	Dasmariñas	1987	14
7. De La Salle College of St. Benilde (DLSCSB)	Malate, Manille	1988	294
8. De La Salle Araneta University (DLSAU)	Malabon	2002	8
9. La Salle University Ozamiz (LSUO)	Ozamiz	1994	9

8.3 Profil des répondants

120

8.3.1 Discipline académique

En examinant les résultats de l'étude en utilisant la typologie prescrite par la Commission sur l'Éducation Supérieure [Commission on Higher Education] (CHED) pour la classification des disciplines, on constate que 32,4% des répondants (N=806) sont diplômés en Administration des Affaires ou en d'autres domaines reliés aux affaires. Les Technologies de l'Information (11,3%) suivent, puis la Restauration et la Gestion hôtelière (8,31%), les Sciences sociales et comportementales (7,1%), l'Éducation (4,8%) et l'Ingénierie (4,3%) (Fig.1). D'autres programmes, tels que Sciences politiques, Études et Relations internationales, Arts, Communication et Mathématiques, comptent tous moins de 2% des répondants de l'étude.

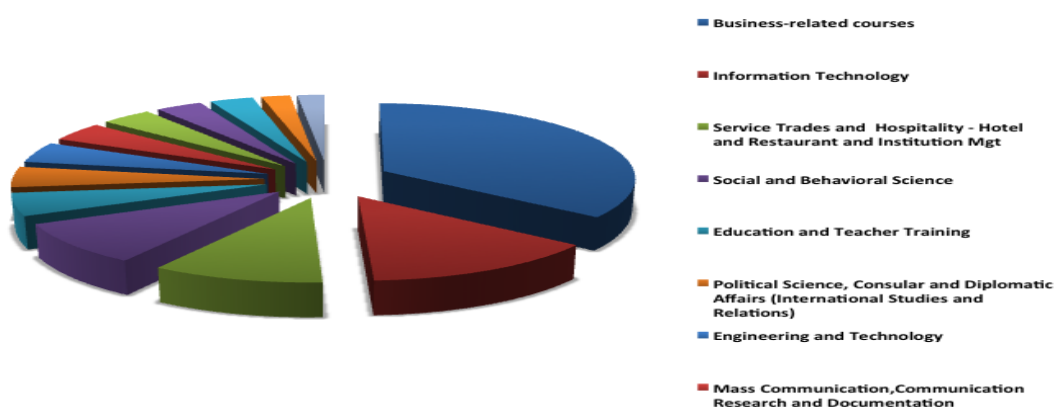


Figure 1. Profil des répondants basé sur la classification des disciplines de la CHED

8.3.2 Profil d'emploi

Le profil d'emploi des diplômés Lasalliens (N=806) qui a été dressé à travers cette étude tient compte des critères suivants : le statut de travail, l'ancienneté, le salaire mensuel et le niveau de satisfaction dans l'emploi occupé.

Pour ce qui est du statut de travail, 82% des répondants ont affirmé occuper un emploi à temps plein ou à temps partiel (Fig. 2). Un emploi à temps plein correspond à 40 heures de travail ou plus par semaine tandis qu'un emploi à temps partiel correspond à moins de 40 heures de travail. Par ailleurs, plus de 7% des diplômés ont affirmé être travailleurs autonomes. Ces résultats sont similaires à ceux de l'ensemble des diplômés des Philippines qui figurent dans la troisième Étude de Suivi des Diplômés¹. Les données tirées d'autres études de suivi menées dans d'autres pays comme l'Indonésie², l'Arménie³ et l'Île Maurice⁴ montrent des taux d'emploi de 85%, 83% et

¹ cf. CHED, 2013.

² cf. Sitepu, 2011.

³ cf. EV Consulting CJSC, 2011.

⁴ cf. Tertiary Education Commission, 2011.

82% respectivement. Toutefois, environ 11% des répondants à la présente étude ont soit déjà occupé un emploi et sont maintenant sans travail ou n'ont jamais occupé d'emploi depuis l'obtention de leur diplôme. 121



Figure 2. Distribution en pourcentages des répondants selon leur statut d'emploi

Pour ce qui est de l'ancienneté, la plupart des diplômés lasalliens occupent leur emploi depuis peu. 63% d'entre eux ont entre un et trois ans d'ancienneté, alors que 20% des diplômés ont moins d'un an d'ancienneté. Par ailleurs, 17% des répondants comptent entre six et neuf ans d'expérience dans leur emploi actuel.

En ce qui a trait au salaire mensuel, environ 65% des répondants gagnent entre 10 000 et 29 999 pesos (environ 200 à 600 dollars américains) par mois, près de 17% gagnent entre 30 000 et 49 999 pesos et un maigre 10% gagnent plus de 50 000 pesos (environ 1000 dollars américains) (Fig. 3).

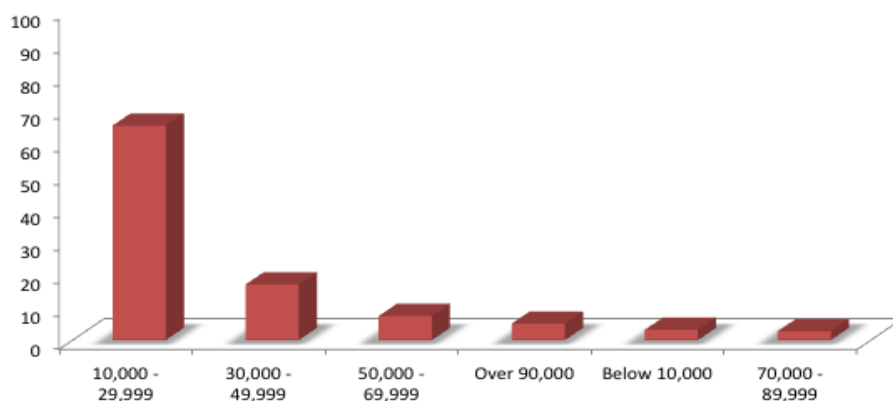


Figure 3. Distribution en pourcentages du salaire mensuel des répondants

Les diplômés lasalliens sont en général très satisfaits de leur emploi actuel, ce qui est attribué à un ensemble de facteurs, comme le montre la figure 4. Environ 75% des répondants ont attribué leur satisfaction au soutien de leurs collègues alors que 72% ont affirmé que l'opportunité d'assumer des responsabilités contribuait à leur satisfaction. De plus, 70% des répondants ont

expliqué le caractère agréable de leur environnement de travail par l'accessibilité de leur superviseur et au fait que leurs collègues de travail sont sympathiques. Ces résultats suggèrent que les relations de travail entre collègues influencent fortement la perception de satisfaction au travail des diplômés ayant participé à l'étude. 122

8.4 Éducation et emploi

Le rapprochement entre l'éducation et l'emploi tire son origine du fait que la mission de l'éducation est de permettre à la société de posséder les connaissances, les compétences et les valeurs nécessaires pour atteindre le statut de pays totalement développé⁵. Les institutions d'éducation supérieure ont ainsi le mandat particulier de former non seulement de la main d'œuvre compétente mais aussi d'éduquer des citoyens qui posséderont des compétences leur permettant de s'adapter rapidement et de répondre aux contextes technologique, politique, social et économique changeants.

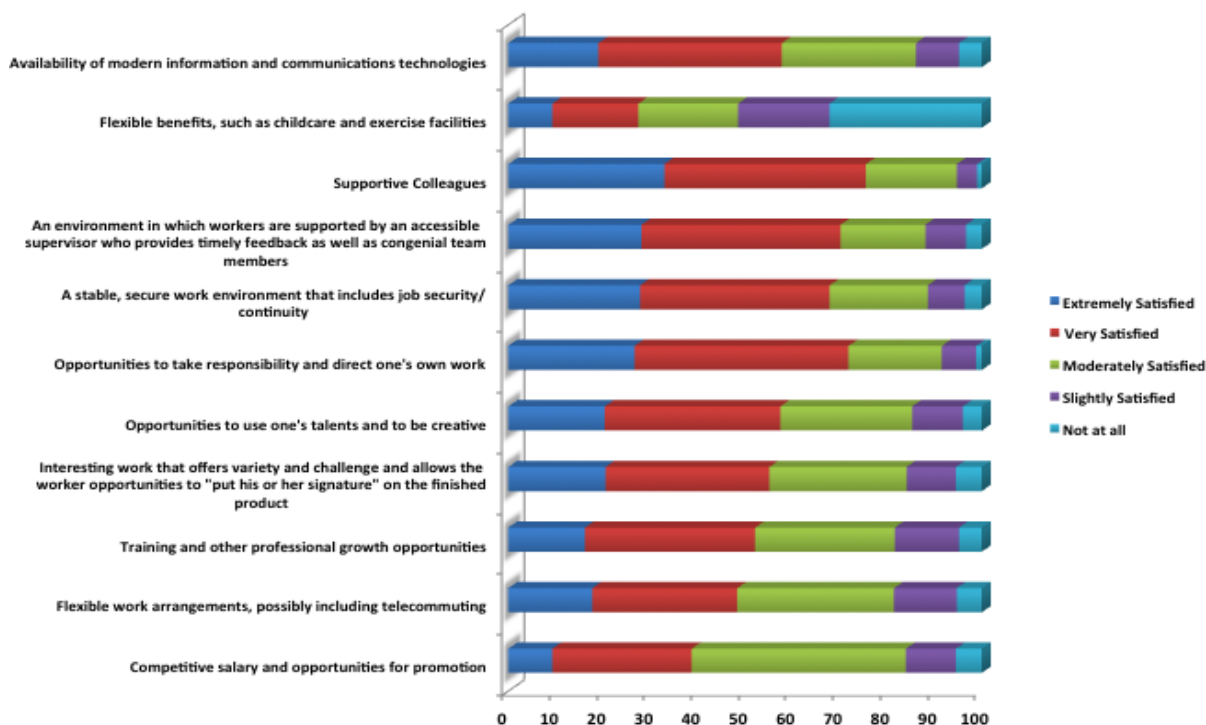


Figure 4. Distribution en pourcentages du niveau de satisfaction des répondants à l'égard de leur travail

Selon Teichler (2009), l'éducation peut être mise en relation avec le monde du travail à travers deux principales fonctions:

- (1) l'éducation favorise le développement des capacités cognitives, affectives et sensori-motrices qui peuvent ensuite être utiles pour accomplir certaines tâches professionnelles ou relever des défis dans d'autres domaines de la vie;

⁵ cf. Abu Bakar, Jani et Zubairi, 2009.

(2) l'éducation agit comme déterminant social, c'est-à-dire que le niveau d'éducation atteint par une personne a une grande influence sur les ressources financières et la reconnaissance sociale dont elle disposera tout au long de sa vie. 123

L'éducation est ainsi perçue comme un facteur important dans l'obtention de postes prestigieux et d'opportunités de réussite professionnelle, deux éléments directement reliés à des écarts de rémunération et de statut socio-économique⁶.

Aux Philippines, les objectifs de toute institution d'éducation supérieure sont énoncés dans le « Décret sur l'Éducation de 1982 », qui déclare « qu'un des objectifs de l'éducation supérieure et d'inculquer et de favoriser des attitudes, des compétences et des connaissances appropriées et pertinentes afin de permettre à chaque personne de devenir un membre productif et utile de la société ». Toutefois, la capacité des institutions d'éducation supérieure à dispenser de telles compétences et connaissances constitue un défi, particulièrement dans les pays en voie de développement comme les Philippines. La nature changeante des milieux de travail, l'émergence de procédés qui reposent sur la technologie et les besoins de plus en plus diversifiés des clientèles viennent remettre en question la capacité des institutions d'éducation supérieure à répondre à la demande de diplômés prêts à entrer sur le marché du travail⁷. Le rapport de la Banque Mondiale intitulé « Mettre l'éducation supérieure au travail » [Putting Higher Education to Work] soutient fermement qu'aujourd'hui l'éducation supérieure ne forme pas suffisamment ses diplômés pour qu'ils acquièrent les compétences dont les entreprises ont besoin afin d'augmenter leur productivité⁸.

8.5 L'éducation dans les IÉS Lasalliennes aux Philippines

La manière dont les IÉS Lasalliennes répondent aux demandes du marché du travail a été étudiée en demandant aux diplômés d'évaluer en détails plusieurs composantes de leur parcours académique et des services qu'ils ont reçus. On a aussi demandé aux répondants de décrire comment leur formation leur a permis d'acquérir les compétences du XXI^e siècle pertinentes à l'exercice de leur emploi actuel.

8.5.1 Conditions d'étude et services offerts

Chaque caractéristique ou service a été évalué sur une échelle de 1 à 5, où 1 représente une mauvaise note et 5 une excellente note. La figure 5 présente un résumé de l'évaluation.

Les installations et les collections des bibliothèques ont reçu la plus haute note, alors que 63,02% des diplômés ont donné à cette caractéristique une note excellente et 26,6% une note au-dessus de la moyenne. La qualité des parcs informatiques et celle de l'équipement technique suivent avec 58,75% et 54,77% de répondants respectivement ayant donné une note excellente. Par ailleurs, la variété des cours offerts, la structure des programmes et la qualité de l'enseignement ont reçu des notes oscillant entre 4 et 5 de la part de 84,64%, 83,64% et 81,79% des répondants respectivement. Fait intéressant, les opportunités d'expériences de travail de même que la chance

⁶ cf. Teichler, 2009.

⁷ cf. De Guzman et De Castro, 2008.

⁸ cf. World Bank, 2012.

de participer à l'élaboration des politiques de l'école ont reçu des notes de 4 ou de 5 dans 66,86% et 63,73% des cas respectivement. De manière générale, la majorité des diplômés, soit 124 entre 63,73% et 89,62% d'entre eux, ont jugé que les services offerts à leur école étaient au-dessus de la moyenne ou excellents. Ces résultats démontrent la capacité des IÉS Lasalliennes à dispenser une éducation de qualité à leurs étudiants.

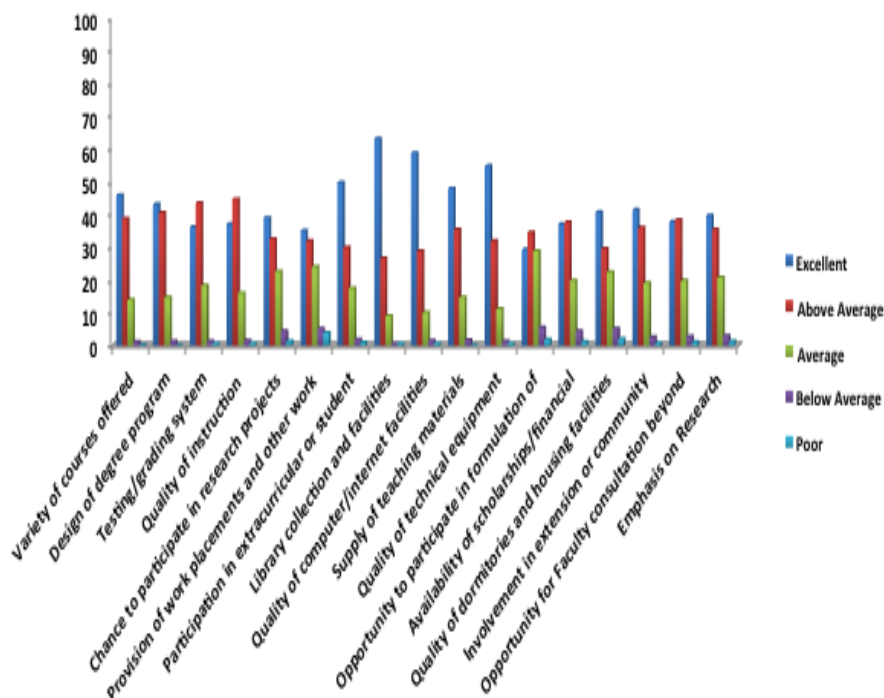


Figure 5. Profil en pourcentages de l'évaluation faite par les diplômés Lasalliens de leurs conditions d'étude et des services offerts à leur IÉS

8.5.2 Connaissances et compétences

Afin d'étudier les compétences du XXI^e siècle qui sont pertinentes dans le cadre de leur travail, il a fallu regrouper les connaissances et les compétences de la manière suivante :

1. *Connaissance des matières de base*: inclut les connaissances générales, spécifiques à un domaine et interdisciplinaires, de même que la connaissance des règles et procédés spécifiques à un domaine
2. *Flexibilité et capacité d'adaptation*: consiste en la capacité de s'adapter à différents rôles, horaires, contextes ou différentes tâches, de bien travailler avec d'autres personnes peu importe leur âge, leur sexe, leur origine ethnique, leur religion ou leurs convictions politiques, d'assumer collectivement les responsabilités d'une tâche et de valoriser la contribution de chacun dans un travail d'équipe

3. *Pensée critique et résolution de problèmes*: concerne l'initiative démontrée lors de l'identification et la résolution de problèmes, l'application d'un large éventail de stratégies, l'interprétation d'informations pour en tirer des conclusions basées sur une analyse rigoureuse et la réflexion critique sur les procédés et les expériences d'apprentissage 125
4. *Compétences dans le domaine des technologies de l'information et des médias*: consiste en la capacité d'articuler efficacement des idées et des concepts oralement, à l'écrit et de manière non-verbale, la possession d'une variété de compétences en technologies de l'information, l'usage de la technologie comme outil de recherche, d'organisation, de gestion, d'évaluation et de communication de même que l'utilisation correcte et créative de l'information dans la résolution de problèmes

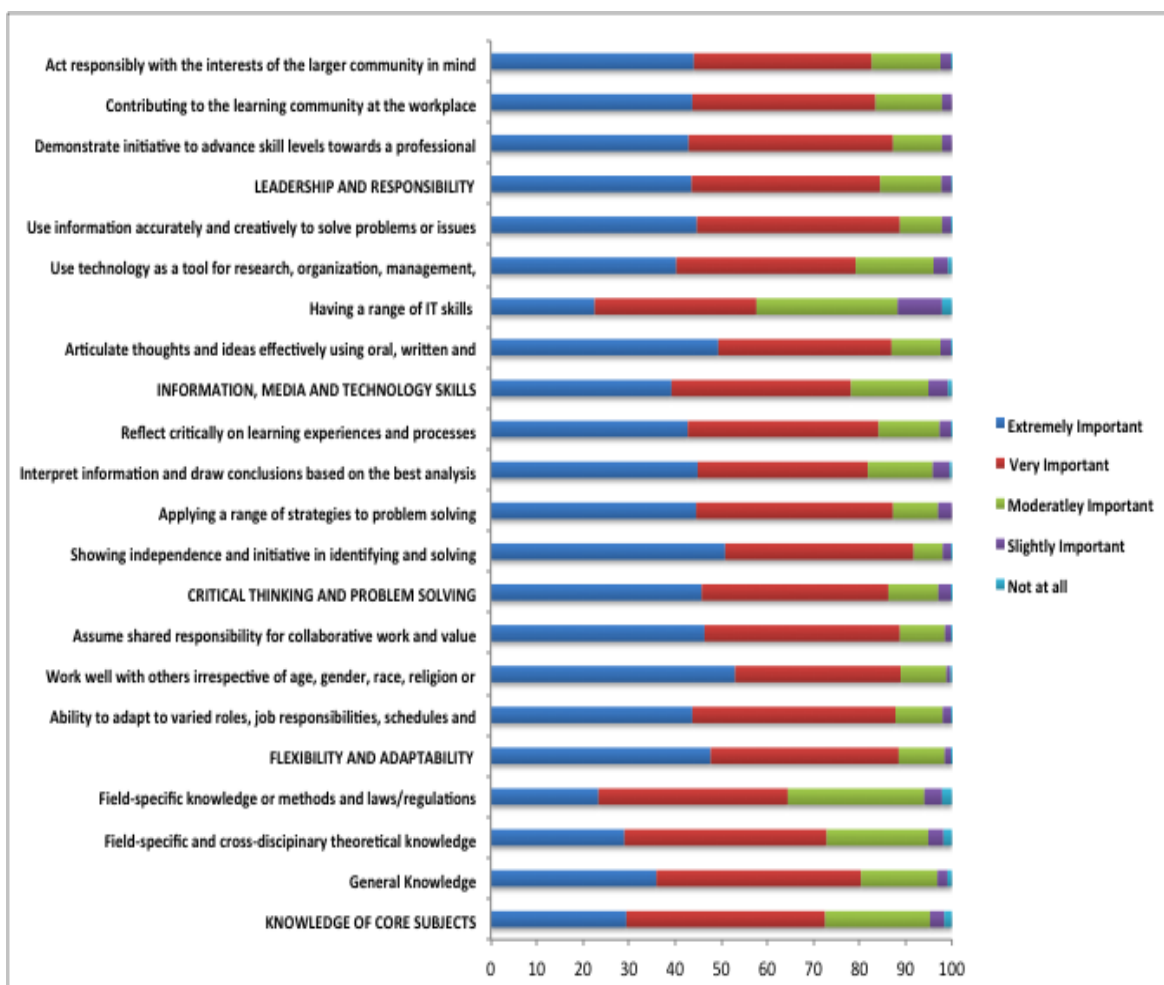


Figure 6. Profil en pourcentages de la perception des diplômés lasalliens de l'importance de leurs connaissances et de leurs compétences dans leur emploi actuel

5. *Leadership et responsabilité*: concerne la capacité de démontrer de l'initiative dans la progression de la maîtrise de ses propres compétences, de contribuer à la communauté d'apprentissage en milieu de travail et d'agir de manière responsable en fonction de l'intérêt de la communauté 126

On peut déduire de la figure 6 que parmi les cinq groupes de compétences du XXI^e siècle mentionnés ci-haut, la flexibilité et la capacité d'adaptation sont jugées très importantes par la majorité des diplômés, soit 88,47% des répondants. Viennent ensuite la pensée critique et la résolution de problèmes à 86,22%, puis le leadership et la responsabilité à 84,44%. Lorsqu'on regarde en détails chacune des compétences, l'initiative dans l'identification et la résolution de problèmes est perçue comme très importante par 91,72% des répondants, la capacité de s'adapter à différents rôles, horaires, contextes et responsabilités par 89% des répondants et la capacité de bien travailler avec d'autres personnes, d'assumer collectivement les responsabilités d'une tâche et de valoriser les contributions individuelles dans un travail d'équipe par 88% des répondants.

Cette étude présente aussi l'évaluation rétrospective que font les diplômés Lasalliens des compétences et des connaissances qu'ils ont appris à leur institution d'éducation supérieure (figure 7). Leur analyse a été menée à l'intérieur du cadre conceptuel des compétences du XXI^e siècle, qui postule que pour faire face aux défis du siècle présent, certaines compétences spécifiques doivent être acquises.

Afin d'évaluer l'utilité de la formation dans l'apprentissage, le développement et l'application de compétences et de connaissances spécifiques dans l'emploi actuel des diplômés, on a retenu les qualificatifs suivants :

1. Pas du tout utile
2. Un peu utile
3. Plutôt utile
4. Très utile
5. Extrêmement utile

Les résultats indiquent que les répondants ont jugé leur formation « très utile » pour toutes les compétences et les connaissances, que la flexibilité et la capacité d'adaptation de même que la pensée critique et la résolution de problèmes ont eu les moyennes les plus élevées et que les compétences dans le domaine des technologies de l'information et des médias ont eu la plus basse moyenne (figure 7).

Il convient de faire remarquer que les mêmes ensembles de compétences perçues comme importantes par les diplômés lasalliens sont ceux qu'ils ont appris, développés et mis en application au cours de leurs études. On peut observer que plus de 80% des répondants ont jugé que leur formation les avait aidés à être flexibles, à s'adapter, à faire preuve d'autonomie et d'initiative et à bien travailler avec les autres. Il est clair que la qualité de l'éducation supérieure qu'ils ont reçue les a bien préparés pour le marché du travail.

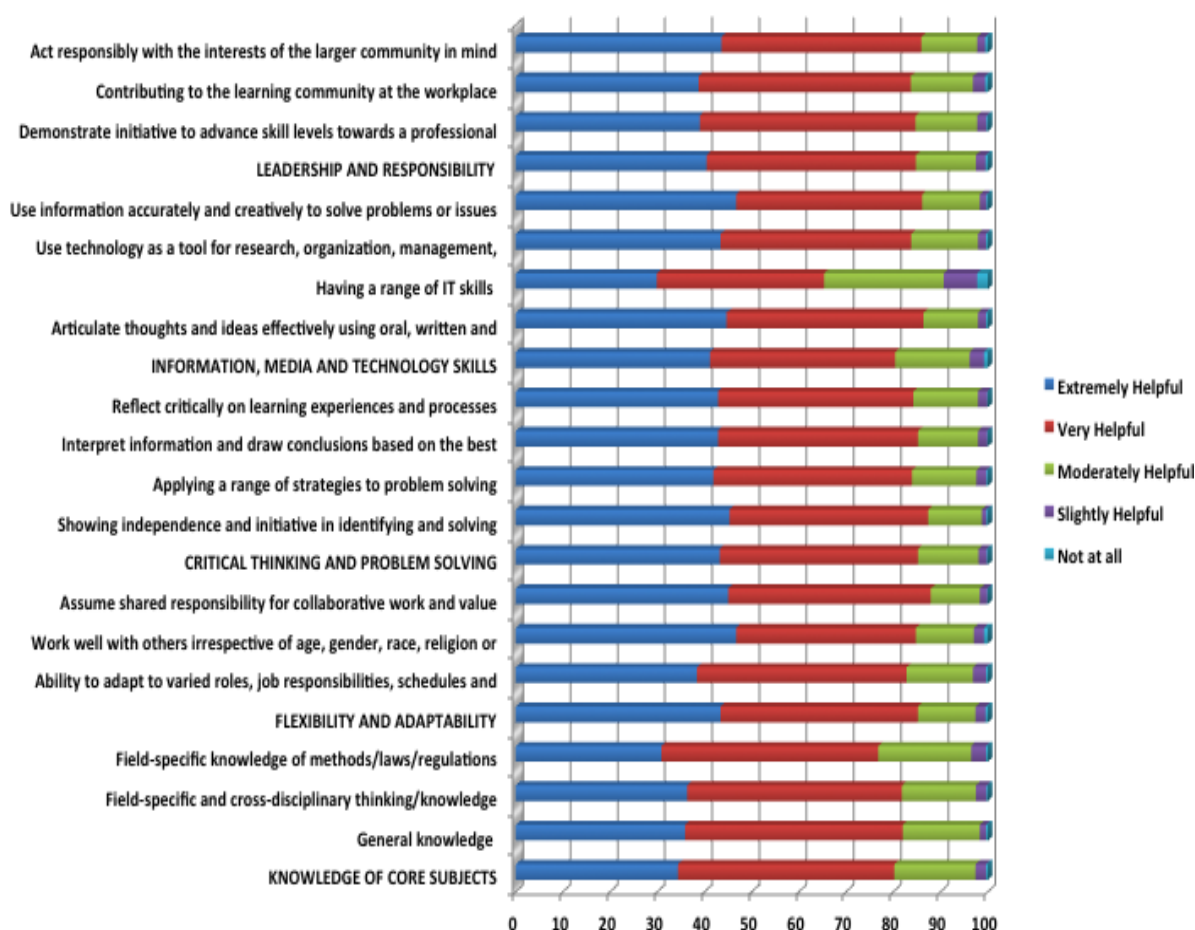


Figure 7. Profil en pourcentages de l'évaluation que font les diplômés lasalliens de l'utilité de leur formation dans l'acquisition de compétences et de connaissances spécifiques.

De plus, ces résultats semblent démontrer l'efficacité externe des IÉS Lasalliennes aux Philippines. L'efficacité externe d'une institution d'éducation supérieure est démontrée lorsque ses étudiants sont préparés à entrer dans des domaines pour lesquels il y a une demande claire et lorsque les compétences et les connaissances des diplômés correspondent aux besoins des employeurs⁹. Les résultats suggèrent que les IÉS Lasalliennes du pays portent attention à ces deux dimensions de la formation.

Les conclusions de cette étude sont similaires à ceux d'études menées en Thaïlande, où 72% des répondants ont indiqué que les compétences et les connaissances qu'ils avaient acquises à travers leur formation avaient été utiles ou très utiles¹⁰, au Botswana¹¹, au Libéria¹² et en Malaisie¹³, trois pays qui ont aussi fait état d'un taux de satisfaction similaire parmi leurs diplômés.

⁹ cf. ADB, 2011.

¹⁰ cf. AIT, 2009.

¹¹ cf. Aina et Moahi, 1999.

¹² cf. Flomo, 2013.

8.6 Conclusion

Cette recherche a étudié la façon dont les Institutions d'Éducation Supérieure (IÉS) du réseau De La Salle Philippines répondent aux demandes du marché du travail. Une enquête a été menée auprès de diplômés de neuf IÉS Lasalliennes afin d'examiner la pertinence des compétences et des connaissances acquises à travers leur formation par rapport aux compétences et aux connaissances requises dans leur emploi actuel.

Les résultats ont démontré que les diplômés lasalliens ont évalué toutes les compétences et les connaissances acquises comme « très importantes » dans leur emploi actuel, la flexibilité et la capacité d'adaptation ayant obtenu la meilleure évaluation. Le leadership et la responsabilité de même que la pensée critique et les compétences en résolution de problèmes ont aussi été jugées « très importantes ».

On a aussi demandé aux diplômés d'évaluer les conditions d'étude et les services offerts dans les IÉS Lasalliennes. La majorité des diplômés les ont jugés « au-dessus de la moyenne » ou « excellents ». Ces évaluations soulignent la qualité de l'éducation dispensée aux étudiants, ce qui cadre avec la mission des IÉS du réseau De La Salle Philippines. Il est important de faire remarquer que les compétences que les diplômés perçoivent comme très importantes dans leur travail sont aussi celles qu'ils ont apprises, développées et mises en application durant leur formation. Ainsi, on peut dire que la qualité de l'éducation qu'ils ont reçue dans les IÉS Lasalliennes leur a permis de faire une transition en douceur des bancs d'école au marché du travail. De manière générale, les résultats de l'étude montrent que les Institutions d'Éducation Supérieure Lasalliennes aux Philippines sont capables de répondre aux demandes du marché du travail.

¹³ cf. Abdol Latif et Bahroom, 2010.

ÉPILOGUE – DEUXIÈME PARTIE L'ÉDUCATION A LA PAIX : UN DÉFI DANS LE MONDE DE L'ÉDUCATION

*Prof. Lawandy Michel Choukry
Secrétaire général de la MEL d'Égypte*

9.1 Préambule

L'éducation à la paix est un élément essentiel d'une éducation de base de qualité. Elle a été définie comme un processus permettant de promouvoir des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs nécessaires pour amener des changements de comportements.

Ces changements permettront aux enfants, à la jeunesse et aux adultes de prévenir les conflits et la violence, de résoudre pacifiquement les conflits et de créer les conditions susceptibles de mener à la paix tant à l'intérieur d'une personne qu'entre des personnes, des groupes à l'échelle nationale comme à l'échelle internationale¹.

En tant qu'établissements lasalliens implantés dans des pays multiculturels et multi-religieux, notre mission est d'offrir une éducation humaine et chrétienne qui vise la formation globale de la personne.

Cette formation humaine et chrétienne se veut un temps d'écoute et de parole reçue et donnée. Un temps où tous nos élèves, quelles que soient leurs appartenances religieuses, leurs sensibilités, se sentent bien reçus respectés et écoutés, dans un esprit de convivialité. L'un des défis majeurs du XXI^e siècle est :

- Comment transmettre à ses élèves, de plusieurs confessions, l'esprit de diversité ?
- Comment préparer les jeunes et les adolescents aux défis du XXI^e siècle pour qu'ils souhaitent et puissent participer sur un même pied d'égalité au développement durable, à la paix et à la recherche d'équité?
- Comment bâtir un système d'éducation pour les jeunes qui sortent des limites des modèles inventés pour les sélectionner et les former à une structure économique et sociale propre aux étapes de l'industrialisation du XX^e siècle et aux défis posés par une

¹ Fountain, 1999, p. 1.

“mondialisation à visage humain” comme nous demande l’humanité ? (Questionne le Directeur général de l’UNESCO, Mr. Koïchiro Maatsura).

130

Par l’éducation à la paix, la convivialité, la gratuité et l’esprit de fraternité...l’école lasallienne peut contribuer à la construction d’un avenir meilleur et répondre avec des projets spécifiques aux nouvelles formes de vulnérabilités du XXI^e siècle.

La coexistence au sein des établissements lasalliens est une réalité incontestable surtout dans les institutions qui travaillent en contextes complexes, avec des étudiants de religions, de cultures et de confessions différentes.

Avant d’essayer de comprendre la coexistence à l’intérieur de l’école aujourd’hui, malgré cette diversité, faisons un tour d’horizon de la situation et de la problématique actuelle, puis mettons l’accent sur le District du Proche-Orient.

Commençons par ces deux citations qui nous introduisent dans le sujet.

- La Communauté Internationale, lors de sa 53^e Assemblée générale en juillet 1999, a déclaré l’année 2000, année de la culture de la paix. Une façon d’amener les hommes en début de ce millénaire à privilégier le dialogue dans la résolution des conflits, à développer des capacités à apprécier les différences et à entreprendre des actions constructives avec autrui pour asseoir durablement la paix, le développement économique et social.
- Le rapport du Synode sur le Proche-Orient qui s’est tenu à Rome en octobre 2010 a déclaré : « Nous avons le devoir d’éduquer nos fidèles au dialogue interreligieux et à l’acceptation de la diversité religieuse, au respect et à l’estime réciproque”.

L’école en tant qu’institution de la société ne saurait se mettre à l’écart d’une telle réflexion.

9.2 Réalité de cette partie du monde. Une mosaïque de peuples et de cultures

Le Proche-Orient, est un foyer de conflits depuis la fin de la première guerre mondiale. C’est une des régions du monde où les tensions et les conflits sont les plus nombreux. C’est le paradoxe d’une région qui compte un héritage culturel d’une extrême diversité. Cette diversité existe aussi dans la majorité de nos institutions lasalliennes dans le monde.

9.2.1 Une multitude de peuples

Le Proche-Orient abrite une grande diversité de peuples. Les arabes, les turcs, les perses, les juifs... sont présents dans cette région du monde. Chacun de ces peuples possède ses propres traditions.

À l’occasion de la Déclaration universelle sur la diversité culturelle, adoptée à l’unanimité par la 31^e session de la Conférence générale de l’UNESCO, le directeur, Mr. Koïchiro Maatsura a souligné :

- La richesse culturelle du monde, c'est sa diversité en dialogue.
- Cette Déclaration fut l'occasion pour les États de réaffirmer leur conviction que le dialogue interculturel constitue le meilleur gage pour la paix, et de rejeter catégoriquement la thèse de conflits inéluctables de cultures et de civilisations.
- Elle érige la diversité culturelle au rang de ce patrimoine commun de l'humanité, « aussi nécessaire pour le genre humain que la biodiversité dans l'ordre du vivant », et fait de sa défense un impératif éthique, inséparable du respect de la dignité de la personne humaine.

9.2.2 Une mosaïque religieuse

La région est majoritairement marquée par la religion musulmane. Cependant, les divisions religieuses sont nombreuses. Les chrétiens sont également présents. Ils sont aussi très divisés en différentes Églises. Le judaïsme est aussi présent. Quant au Liban, il se caractérise par un pluralisme confessionnel. L'état reconnaît officiellement 18 communautés religieuses.

Les événements de ces dernières années nous montrent que cette partie du monde est davantage sur le chemin de la guerre que de la paix. Les conflits qui, de l'Irak à la Lybie, de la Syrie à l'Égypte menacent non seulement tout le Proche-Orient mais aussi la plupart des pays du monde.

Les tragédies qui ont bouleversé le monde ont créé un climat de méfiance entre les communautés mais elles doivent aussi provoquer un appel urgent aux citoyens, aux institutions éducatives en général et les institutions lasalliennes en particulier, à réagir et à ne pas laisser détruire par la violence aveugle le trésor le plus précieux de l'humanité qu'est la paix. Cette situation amplifie sans doute notre rôle d'éducateurs lasalliens vis-à-vis des élèves, des professeurs et des parents.

9.3 Quelques informations sur le District

Le District du Proche-Orient, est formé des Secteurs : Liban – Turquie - Terre-Sainte/Jordanie – Egypte/Soudan.

Nombre des établissements : 20

Nombre d'élèves	Chrétiens	Musulmans	Israélites	Autres
24000	40%	58%	1.95%	0.15%

Le but de l'action éducative est la construction de la personne, mais la personne se développe, croît et vit dans un monde, qui n'est pas qu'un espace naturel, une forêt ou un bosquet, mais un espace humain, un monde de valeurs, de croyances et d'idées. Il n'est possible de construire la personne que dans un monde humain, un monde ordonné et harmonieux. La deuxième finalité inéluctable de l'éducation, aussi importante que la première, consiste dans la transformation du monde, à chercher que ce monde que nous habitons soit plus humain, plus juste, plus équitable, plus transparent, plus écologique. Il n'est possible de transformer le monde qu'en transformant

les personnes qui y vivent, leurs coutumes, leurs valeurs et leurs connaissances, car il n'est possible de construire les personnes qu'au sein d'un monde humain.²

132

L'éducation à la paix et à la non-violence apparaît de plus en plus comme un besoin urgent de la société au XXI^e siècle, ainsi qu'une compétence importante pour le marché du travail.

Les compétences privilégiées par les employeurs sont aussi celles du XXI^e siècle.

9.4 Les compétences du XXI^e siècle

À l'ère de la culture numérique, de nouvelles exigences apparaissent dans le domaine de l'éducation et de l'emploi. Au cours des vingt dernières années, plusieurs termes ont été utilisés pour les désigner, tels que compétences de base, compétences essentielles, compétences clés, socle commun de connaissances et compétences, etc. Depuis les cinq dernières années, cependant, un consensus émerge sur le terme compétences du XXI^e siècle, plus englobant, significatif et générique que les autres. S'accordant sur la terminologie, qu'en est-il de la définition de ces compétences? Dans ce dossier, les travaux de deux équipes de chercheurs, une néerlandaise, l'autre américaine, qui se sont intéressées à cette question.

Les compétences qui font consensus:

Les chercheurs néerlandais, Joke Voogt et Nathalie Pareja Roblin, ont investigué les grands référentiels dont l'objectif est de promouvoir les compétences qui doivent être enseignées dans les écoles du XXI^e siècle. Trois de ces référentiels proviennent d'organismes internationaux bien connus : l'UNESCO, l'OCDE et l'Union Européenne. Quant aux autres, un provient de l'Australie et trois des États-Unis et ils ont la particularité d'avoir reçu des appuis de grandes corporations privées. Une indication, affirment les chercheurs, d'un « fort intérêt de la société civile pour les compétences du XXI^e siècle. »

Les compétences mentionnées dans tous les référentiels : collaboration, communication, compétences liées aux technologies de l'information et des communications (TIC), habiletés sociales et culturelles, citoyenneté.

Les compétences identifiées dans la majorité des référentiels : créativité, pensée critique, résolution de problèmes, capacité de développer des produits de qualité et productivité.

Que faisons-nous dans nos écoles ?

À part la recherche de l'excellence dans l'enseignement et l'éducation que nos établissements lasalliens proposent, une convivialité est vécue au quotidien.

Dans la société du Proche-Orient la présence d'une multitude de minorités peut s'avérer être une chance pour un enrichissement mutuel, mais aussi une source de conflits permanents. Et c'est sans doute ce dernier point qui actuellement tente de prendre la première place. Pour se faire

² cf. AIMEL, 2013, p. 16-17.

entendre, pour exister, il apparaît à certains que la voie la plus efficace est l'opposition, l'exclusion, l'ignorance, le renforcement à outrance des particularismes et finalement la violence sous toutes ses formes. 133

Dans un tel contexte les œuvres lasalliennes établies dans la région depuis des décennies présentent un tout autre chemin, plus difficile certes, mais plus sûr à long terme. Elles sont donc d'une grande utilité par l'espace d'ouverture, de dialogue et de calme qu'elles offrent aux jeunes et aux adultes. C'est par une pratique quotidienne et inlassable qu'elles sèment au cœur des personnes les graines indispensables à l'établissement d'une société tolérante et ouverte à l'autre.

La présence lasallienne apparaît, au milieu du XIX^e siècle, d'abord en Turquie puis en Égypte avant de s'étendre aux autres pays avoisinants : Palestine, Israël, Jordanie et Liban. Les vocations, nombreuses à cette époque, ont permis de créer et d'accroître les institutions, certaines petites, d'autres plus imposantes mais toujours dans le souci de servir les jeunes sans aucune distinction. Dès leur origine et jusqu'à nos jours, elles ont toujours pratiqué la culture du dialogue et du respect sans aucune discrimination communautaire. Elles se veulent accueillantes à tous quelles que soient les appartenances religieuses ou sociales, et offrent à chacun le respect qui lui est dû et la possibilité de s'engager ensemble dans l'écoute, la découverte et le service de l'autre. Toutes les initiatives éducatives et pédagogiques proposées s'inscrivent dans cette perspective.

Une caractéristique des institutions lasalliennes au Proche-Orient est la cohabitation de toutes les religions et de tous les rites : des chrétiens (catholiques, orthodoxes et protestants), des musulmans (sunnites, chiites et druzes) et des juifs (pratiquants ou issus de la diaspora). Tous ces jeunes, confiés par les parents qui reconnaissent la qualité de l'éducation dispensée, grandissent ensemble durant un parcours scolaire de plusieurs années. Pendant cette période, tout sera fait pour permettre à la fraternité de se développer.

En Turquie, une mobilisation générale des enseignants, des élèves et des parents, toute appartenance religieuse confondue, a permis la construction d'une école primaire dans un village ravagé par le tremblement de terre de 1999. Des liens se sont créés à cette occasion et ils perdurent au-delà de l'événement. Un appétit de solidarité et d'attention à l'autre, quel qu'il soit, s'est manifesté depuis, entraînant d'autres initiatives, plus modestes il est vrai, mais significatives de cet esprit d'ouverture et de tolérance désormais inculqué : parrainage de classes, ouverture des espaces aux enfants de la rue, programmes de formation technique pour les jeunes filles exclues du système scolaire normal.

Les réfugiés Syriens : selon les Nations Unies, fin 2014, ils étaient plus de 3 millions à avoir choisi l'exil. La Turquie est, avec le Liban, le pays le plus concerné : officiellement plus d'1,1 million de réfugiés sont accueillis ici, mais la réalité est sans doute plus proche d'1,5 million avec les clandestins : tous ne s'enregistrent pas auprès de l'ONU, préférant tenter leur chance dans les villes intérieures plutôt que de rester enfermés dans les camps près de la frontière.

Le Club d'Aide Sociale face à de telles urgences, a d'abord aidé une paroisse d'Istanbul qui vient en aide à ces migrants : les Salésiens ont ouvert une école pour ces jeunes (don de matériel,

photocopieuse). Puis, par des contacts sûrs, ils ont décidé d'aller plus loin et d'aider directement les réfugiés d'Urfa et de Diyarbakır.

Au Liban, le mois de Ramadan est l'occasion, pour les élèves, de rencontres intercommunautaires entre professeurs et élèves, et aussi avec des jeunes d'institutions islamiques. Partager le pain et la joie engendre des gestes d'amitié.

Quant aux mamans, chrétiennes et musulmanes, elles se retrouvent pour des temps d'échanges et découvrir alors que les préoccupations des unes sont aussi celles des autres. De là découle la possibilité de visites réciproques dans ce pays meurtri par quinze années de guerre civile et dans lequel le cloisonnement communautaire s'était installé. Ces visites mutuelles permettent de vaincre des réticences et des peurs et font découvrir la vitalité des institutions, musulmanes ou chrétiennes, dans lesquelles les mamans peuvent être engagées.

En Terre-Sainte, l'œuvre de Jaffa est porteuse de cet espoir d'un monde fraternel. D'abord par sa population scolaire où se mêlent plusieurs races et de nombreuses nationalités. Ensuite par les diverses appartenances religieuses que chacun respecte et découvre à travers un programme de culture religieuse proposé à tous : apprendre et découvrir l'autre dans sa manière d'invoquer Dieu efface et comble une ignorance toujours prête à alimenter des peurs. C'est aussi une manière d'éclairer les intelligences et de lutter contre des clichés et des discours discriminatoires.

Quant au corps professoral, il reflète aussi cette mosaïque de croyances. Le travail ensemble, pour une même mission, dépasse les clivages politiques et les appartenances religieuses. Toutes les fêtes religieuses propres à chaque communauté sont respectées et souvent marquées par un congé ou un geste amical.

Amman (Jordanie), l'école, selon F. Rafael Gonzalez, est évangélisatrice, pas seulement en proclamant la Parole, mais en manifestant les valeurs évangéliques à travers des actions extrascolaires. « Beit Al Rajaa » (Maison de l'espérance), avec une finalité caritative assure une aide aux familles pauvres, sans aucune distinction. Ce mouvement est dirigé et animé par des professeurs actuels et anciens, et des membres *Signum Fidei*. Il atteint un grand nombre de familles, pas seulement dans le domaine social mais aussi pour l'aide scolaire.

Une autre activité envers les enfants du quartier, mérite attention et soutien de la part du Collège, car elle s'inscrit dans le service éducatif des pauvres. Tous les vendredis matin, sous la supervision des professeurs de sport, à l'ouverture des cours, ce sont des centaines d'enfants et de jeunes de 10 à 17 ans de la région de Jabel Hussein et du camp de réfugiés de cette même région qui prennent possession des lieux car ils ne trouvent pas, ailleurs, un mètre carré de terrain pour donner un coup de pied dans un ballon. Ils nous respectent et ils sont conscients du service que nous leur rendons, à eux, mais, aussi, à la société.

En Egypte, les institutions sont, elles aussi, ouvertes au dialogue et à la culture de ce dialogue. Outre les activités intercommunautaires favorisées durant le mois de Ramadan, des conférences à plusieurs voix - chrétiennes et musulmanes - sur des thèmes sociaux ou de vie quotidienne sont proposées aux élèves. Un lieu de prière pour les élèves musulmans, à usage exclusivement

interne à l'établissement, est aménagé. Les visites de circonstances, lors de mariages ou de décès, sont encouragées. Un programme d'ouverture et d'engagement social est proposé aux élèves et aux éducateurs. Vivre ensemble un engagement au service de l'autre, quel qu'il soit, développe la solidarité, le sens civique et donne naissance à de grandes amitiés. 135

Les parents, chrétiens et non-chrétiens, reconnaissent la recherche de l'excellence dans l'enseignement et l'éducation que nos établissements lasalliens proposent. Ils reconnaissent aussi que ces lieux sont porteurs de valeurs humaines qu'ils veulent inculquer à leurs enfants. Ainsi, tous ceux qui séjournent dans nos œuvres reçoivent les bases sur lesquelles ils pourront établir une société pluraliste et dans laquelle l'autre ne sera pas perçu comme un ennemi mais comme un ami potentiel ouvrant un trésor à partager.

9.5 La mission éducative lasallienne face aux nouvelles vulnérabilités

Le défi de l'éducation des enfants réfugiés

L'une des plus grandes catastrophes de l'histoire mondiale au proche et Proche-Orient, celle du déplacement de presque plus de 10 millions de personnes entre la Lybie, le Liban, la Palestine, la Syrie en passant par l'Irak et la Turquie et la Jordanie, le Yémen, la Somalie, le Soudan et le Sud du Soudan, catastrophe jugée par le Conseil de sécurité de l'ONU comme étant la plus ample et la plus dure depuis la deuxième guerre mondiale. Il devient clair que le phénomène des migrations au proche et Proche-Orient se présente sous un double aspect, l'émigration et les réfugiés.

« Les enfants réfugiés, comme tous les enfants du monde, ont droit à l'éducation. Il est essentiel que les enfants qui ont été déracinés par la guerre et la violence ne soient pas davantage laissés pour compte », a déclaré Filippo Grandi, Haut-commissaire des Nations Unies pour les réfugiés.

Le Projet Fratelli (réponse lasallienne) : est une collaboration inter-congrégationnelle impliquant les Frères Maristes et les Frères des Écoles Chrétiennes, et à laquelle ils invitent d'autres congrégations. Actuellement, une centaine de réfugiés dont une soixantaine – majorité musulmane, surtout des syriens à Saïda et une quarantaine – majorité chrétienne, surtout des irakiens à Bauchrieh (Beyrouth), profitent de ce projet.

9.6 Conclusion

De ce qui précède, Il est clair que :

- Du fait du développement croissant du phénomène de l'immigration, nous vivons dans une société de plus en plus multiculturelle et multi religieuses dans presque toutes nos œuvres lasalliennes.
- Le nombre des réfugiés et des déplacés augmente incessamment et devient catastrophique et concerne beaucoup de pays.

- La décennie internationale (2001-2010) de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde, n'a pas donné les résultats escomptés. Et ce malgré les remarquables efforts déployés pour instaurer la paix et diminuer la violence, le monde exprime encore sa profonde préoccupation devant la persistance et la prolifération, dans diverses régions, des actes de violence et des conflits. 136

L'éducation à la paix et à la non-violence apparaît de plus en plus comme un besoin urgent de société au XXI^e siècle.

- L'école lasallienne en tant qu'institution de la société ne saurait se mettre à l'écart d'une telle réflexion. Elle doit, en ce moment de l'histoire, s'adapter au défi de l'éducation à la paix et l'affronter avec décision. Que ce soit déclaré clairement et intégré dans le projet éducatif.

Pour ce faire, il faut :

- Donner des orientations précises pour mettre au point une authentique pédagogie de l'interculturalisme qui puisse promouvoir des relations de solidarité entre des groupes sociaux et culturels divers et en finir avec les manifestations d'égoïsme, de discrimination ou de racisme qui peuvent apparaître dans nos comportements.
- Encourager la diversité linguistique – dans le respect de la langue maternelle – à tous les niveaux de l'éducation partout où c'est possible, et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge.
- Dissiper les stéréotypes et les fausses perceptions par des rencontres et des dialogues et stimuler les échanges d'écopiers, d'étudiants, d'enseignants et de professeurs.
- Stimuler la convivialité : encourager l'acceptation mutuelle, le travail en équipe, les relations fraternelles, le respect des opinions et de toutes les croyances, idées ou coutumes.
- Favoriser la formation initiale et continue des professeurs pour qu'ils répondent aux défis de l'éducation au XXI^e siècle.
- Encourager les jumelages entre centres éducatifs.
- Multiplier les activités parascolaires pour donner plus de choix aux élèves et de contacts entre eux.
- Encourager les jeunes à participer dans des mouvements ouverts pour tous sans distinction religieuse ou ethnique : scouts, MIDADE, etc.
- Les excursions, les camps, le volontariat sont de bons moyens de formation pour les jeunes et les aident à mieux se connaître.

- Pour parier sur une éducation à la paix, nous devons essayer d'offrir aux élèves des occasions de s'engager activement soit dans des actions (don du sang) soit dans des projets d'aide social. 137
- Vu l'importance du thème, nous pensons qu'il sera intéressant d'organiser un colloque au niveau de chaque Secteur, suivi d'un colloque au niveau de chaque District.
- Rassembler les propositions des lignes d'action pour avoir une banque d'idées mise à la disposition de tous. Ceci permet de détecter les besoins éducatifs des enfants et des jeunes et la stratégie à suivre pour y répondre.

En ce qui concerne les déplacés et les réfugiés :

- Le thème central de la lettre pastorale du Frère Supérieur de 2015 intitulée « Hors du camp » fait écho à l'incitation du Pape François : « Allez aux frontières », ainsi qu'il nous le rappelait à l'issue du Congrès International de l'Enseignement Catholique, à Rome, en novembre dernier, écho bien sûr aussi à Isaïe 54, « Elargis l'espace de ta tente, déploie sans hésiter la toile de ta demeure, allonge tes cordages, renforce tes piquets ! ».
- Renforce tes piquets ! Revisitons nos sources, nos traditions, notre héritage, non pour l'imiter, mais pour retrouver la force des fondations. Car la fidélité à un Fondateur, c'est de fonder.
- Nous devons rencontrer les gens qui sont différents, pas seulement notre famille, les amis ou les voisins qui sont comme nous. C'est une rencontre par-delà les différences intellectuelles, culturelles, nationales, raciales, religieuses et autres. `
- Le projet Fratelli est une réponse d'Institut. Nous sommes tous appelés à répondre du mieux que nous le pouvons à ces crises. C'est un projet dans la droite ligne des appels des Chapitres généraux : des appels pour aller à la rencontre de ceux qui sont dans les périphéries humaines. Il n'est pas limité à l'action au Proche-Orient et on pense qu'il pourrait être établi là où les enfants et les adolescents souffrent d'un conflit, comme des déplacés, des réfugiés ou des migrants.

Ceci demande une étude précise dans d'autres régions pour voir les possibilités d'action, pour répondre à cette nouvelle forme de vulnérabilité.

CONCLUSION DEUXIÈME PARTIE LA RÉALITÉ ÉDUCATIVE DU XXI^e SIÈCLE NOUS DÉFIE

Discerner communautairement, un acte Lasallien fondateur

Au cours de ce premier moment de réflexion, en route vers la formulation de la *Déclaration*, nous avons proposé à notre discussion cinq défis qui sont nés de notre perception de la réalité éducative mondiale:

- *le défi des pauvres et la lutte contre la pauvreté* comme notre option éducative fondamentale;
- *le défi de l'internationalisation de l'éducation* dans un monde globalisé et interconnecté;
- *le défi des technologies* et leur impact sur l'éducation, dans des domaines aussi essentiels que la personne de l'éducateur, les programmes d'études et l'apprentissage des étudiants;
- *le défi de la formation tout au long de la vie* : proposer une école qui se connecte à la vie des jeunes et à leur entrée dans le monde du travail; et finalement,
- *le défi du « vivre ensemble » dans une école marquée par la réalité d'un monde interculturel et interconfessionnel*. La réalité des Lasalliens au Proche-Orient est pour nous significative.

Pour le moment nous avons proposé ces thèmes fondamentaux : pauvreté, technologie, monde du travail et « vivre-ensemble » à l'école. Mais nous aimerions ouvrir le débat à toutes les questions que la société d'aujourd'hui exige de nous. Nous croyons que la meilleure façon de le faire est d'exercer notre *discernement communautaire*, selon notre tradition lasallienne. À cette fin, la Règle 2015 nous rappelle que:

Les Frères discernent en communauté les appels de Dieu et y répondent dans la foi et le zèle. Leur discernement se réalise aussi dans les instances ouvertes à ceux qui sont engagés dans la mission lasallienne. Ils prennent en compte les dons de chacun ainsi que les signes des temps, les appels de l'Évangile, de l'Église, et les orientations de l'Institut (R. 18.1).

Rappelons-nous que le débat ne fait que commencer. Dans les années à venir, nous allons continuer à travailler d'autres questions essentielles, telles que la personne de l'éducateur lasallien, son identité et sa spiritualité (2016-2017); le dialogue foi-culture à l'école d'aujourd'hui (2017-2018); et la défense des droits des enfants et la construction de la citoyenneté à partir de l'école lasallienne (2018-2019).

Comme nous l'avons fait dans la *Conclusion de la Première Partie*, nous aimerions recevoir des *Notes* sur les sujets proposés et sur tous ces défis que le XXI^e siècle propose à l'école lasallienne ouverte sur l'avenir. Vos contributions seront indispensables pour une marche commune. 139

[Veuillez s'il vous plaît examiner la *Méthodologie proposée pour le travail de réflexion* dans la Conclusion de la Première Partie].

PRÉSENTATION TROISIÈME PARTIE RÉPONDANT À L'AVENIR

Le 45^e Chapitre général a invité l'Institut à formuler « ...un ensemble de critères qui aident à augmenter le degré d'appartenance d'une œuvre au Réseau des Œuvres Educatives La Salle » (C. 469, Proposition 13). Avec cette proposition, nous les Lasalliennes avons commencé officiellement à assumer des exigences contemporaines de la qualité de l'éducation.

Toutefois, cohérent avec notre itinéraire éducatif, nous voulons nous éloigner d'une qualité comprise comme une *exigence qui exclut* pour embrasser une *qualité évangélique promotrice de l'inclusion*. Ainsi a été exprimé par le même 45^e Chapitre général en affirmant qu'on veut assurer la vitalité de l'engagement corporatif de Lasalliens pour *que l'école marche toujours bien*.

La tâche que nous avons dans nos mains est complexe. Les œuvres éducatives lasalliennes représentent une si grande diversité comme le monde entier. Est-il possible, alors, pouvoir établir des paramètres universels de vitalité qui prouvent la appartenance d'une œuvre locale à un projet éducatif commun?

La troisième partie de cette publication propose une recherche effectuée dans la Région Lasallienne Latino-Américaine (RELAL). En tant qu'étude de cas, elle ouvre la discussion sur les critères de qualité de l'enseignement lasallien que nous devons penser face à la *Déclaration*. Nous souhaitons que ce travail soit vraiment le point de départ d'un travail collectif qui exigera la participation de tous.

La conclusion présente une nouvelle proposition pour la discussion et l'élaboration des Notes, de conformité avec la même méthodologie présentée dans la première partie de cette publication.

LA QUALITÉ EDUCATIVE DANS LES PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DANS LES ÉCOLES LASALLIENNES AU XXI^e SIÈCLE UNE ÉTUDE DE CAS

*F. Carlos Castañeda Casas fec
Région Latino-Américaine Lasallienne*

*Patricia Huerta-Pérez
Adriana Bolaños-Hernández
Centro de Estudios Superiores La Salle, Monterrey, México*

10.1 Introduction

La société du XXI^e nécessiterait de marcher vers l'avenir en ayant la personne humaine comme centre et critère essentiel pour tout discernement, du fait de son unicité; pourtant, ce que nous constatons, c'est que prédomine l'économie sur l'intellectuel, le social et l'affectif. C'est dans ce contexte que les Lasalliens, désirant être fidèles à leurs principes fondamentaux, cherchent à vivifier leur mission, à comprendre les besoins de la personne et de la société, et plus particulièrement ceux des plus nécessiteux, pour les convertir ainsi en acteurs principaux de la formation intégrale dans la société du XXI^e siècle¹.

De nos jours, le thème de la qualité éducative s'avère très pertinent. Ainsi, le 45^e *Chapitre général* a établi des propositions relatives aux domaines de l'association, de la mission éducative et de la formation des Lasalliens, qui doivent se développer afin d'« *assurer la vitalité de l'engagement corporatif des Lasalliens pour que l'école aille bien* »². Par ailleurs, dans la *Circulaire 470*³ se définissent les lignes d'animation de l'Institut pour la période 2015-2021, entre autres, la recherche. Ce travail se situe, par conséquent, dans la thématique de la compréhension de la qualité éducative, en cohérence avec la tradition lasallienne à partir de la perspective de la Région Latino-Américaine Lasallienne (RELAL).

Nous avons rencontré quelques difficultés dans la réalisation de cette étude, notamment par rapport à la diversité des documents à considérer comme unités d'analyse. La méthodologie proposée a aussi rendu difficile la tâche de l'équipe de recherche concernant surtout la sélection

¹ cf. RELAL. s.f.

² C. 469, § 3.6.

³ cf. C. 470.

des documents institutionnels. En effet, s'il fut aisé d'obtenir des modèles de qualité ou des modèles pédagogiques dans quelques Districts, dans d'autres seules s'appliquèrent des idées de propositions éducatives ou des horizons pastoraux. Cela eut pour conséquence que le temps prévu pour la phase d'identification des catégories et des dimensions dans les unités d'analyse s'est étendu au-delà de celui qui avait été envisagé. 142

Les résultats obtenus à travers cette recherche s'avèrent pertinents parce qu'ils sont une première approche de connaissance profonde des perceptions, des significations et des compréhensions de la qualité éducative dans quelques institutions d'une Région du monde lasallien. De ce fait, il se dégage des pistes sur la manière dont s'organise et s'établit la qualité dans les institutions étudiées. Ils constituent surtout un premier pas dans la délimitation des implications à moyen terme sur le thème, déjà que la méthodologie utilisée a permis la systématisation de quelques données.

10.2 La qualité et ses processus

10.2.1 Conceptualisation de la qualité

La conceptualisation du terme qualité n'est pas simple, du fait que ce concept est polysémique. D'un point de vue dénotatif, la qualité correspond aux propriétés d'une chose qui permettent de la valoriser comme égale, supérieure ou pire que les autres de son espèce⁴. Par ailleurs, d'une manière générale, l'on peut considérer que ce terme signale que le produit ou service satisfait aux attentes des bénéficiaires.

Dans le cadre éducatif, pourtant, il est nécessaire de considérer que le service offert s'accomplit avec le développement des valeurs contenues dans le projet de formation, ainsi qu'avec des critères ou standards élevés d'exercice académique et humain. Au niveau de la compréhension du terme, il convient de prendre en compte aussi la diminution des indices de réprobation et de désertion scolaires ; et tout le système d'administration capable de favoriser la réussite du projet éducatif.

10.2.2 Gestion de la qualité

Selon Castillo y Martínez (2006)⁵, un système de Gestion de la qualité est un processus documenté qui assure la consistance et l'amélioration des pratiques ainsi que des produits et services qui se créent. Ce système est soutenu par des normes qui rendent effective une procédure spécifique pour réussir une administration de la qualité.

La finalité de tout système de gestion de la qualité est de planifier et exécuter de manière ordonnée les opportunités qui améliorent les processus qui se réalisent afin d'obtenir les résultats escomptés. De cette manière, augmentent la confiance et la valeur de l'organisation, et deviennent plus efficaces les processus et l'emploi des ressources.

⁴ cf. Pérez Ibarra, 2011.

⁵ Cités par Tovar, 2009.

10.3 Qualité éducative

143

La qualité éducative est un concept relatif à l'éducation et qui renvoie à des paramètres à partir desquels elle se définit, et qui sont régulièrement établis pour qui prétend les exécuter. C'est pour cela que chaque époque et chaque société définit l'idée de qualité éducative en fonction de ses besoins et de ses conceptions. Ainsi, penser une éducation de qualité, dans le cadre des caractéristiques de la société et du savoir, exige de redéfinir structurellement ce qui s'entend par bonne éducation, ou de réviser ses paramètres⁶.

La qualité éducative signifie que l'élève apprend des éléments valables pour sa propre vie, pour son bonheur personnel et pour le développement de la société⁷, et la meilleure éducation continue doit être cohérente avec ce qu'elle envisage - apprentissage - de celui qui apprend quand il termine sa formation, avec ce qui s'est effectivement produit dans les salles de classe pour la garantir, et avec les résultats de l'apprentissage⁸.

10.3.1 Dimensions

Il est possible d'établir la qualité éducative à partir des dimensions suivantes, selon Seijas (2002) et Tenti (2015), ou sous-systèmes selon Malpica (2012): salle de classe, centre scolaire et communauté. À la fois apparaît pour chacun d'eux une série d'aspects⁹ qui rendent le concept de qualité tangible et mesurable et donc, identifiable dans le contexte éducatif de manière objective.

La première dimension est la salle de classe, qu'une réflexion de base associe à l'élève et à son processus de formation, car c'est à partir de là qu'il est possible de délimiter la qualité¹⁰. Un autre élément est le maître, dans les domaines de la formation initiale, du développement professionnel et des méthodologies, comme l'affirme Aguerrondo (2010), qui fournissent les traits concrets aidant à reconnaître la qualité. Dans cette même dimension se rencontrent les autres facteurs qui peuvent générer les pistes pour l'identification de la qualité éducative, tels que les objectifs didactiques, les contenus de l'apprentissage, la séquence et la temporalisation des activités et, l'évaluation¹¹.

La deuxième dimension contribuant à la qualité éducative est relative au centre scolaire. Au niveau de cette dimension, peuvent être considérés les aspects comme la réflexion sur la pratique¹², l'organisation du centre scolaire¹³, et les infrastructures¹⁴.

La troisième dimension est celle qui se réfère à la communauté. En elle, sont mises en relief les conditions que génère la famille en faveur de l'apprentissage. C'est en ce sens que Zabalza (2000) affirme que, lorsqu'il y a une bonne coordination entre les familles, le maître et les

⁶ cf. Aguerrondo, 2010.

⁷ cf. Tenti, 2015.

⁸ cf. Malpica, 2012.

⁹ cf. Carrascal & Sierra, 2011; Prieto, 2007; Rodríguez & Ibarra, 2013.

¹⁰ cf. Aguerrondo, 2010.

¹¹ cf. Malpica, 2012.

¹² cf. Prieto, 2007.

¹³ cf. Malpica, 2012.

¹⁴ cf. Aguerrondo, 2010.

autorités de l'institution éducative et qu'elles ont un développement culturel en concordance avec les besoins de leurs enfants, alors de meilleurs résultats scolaires peuvent être obtenus.

144

10.3.2 Par rapport à la construction d'indicateurs

Malpica (2012), sur la base d'une série de recherches, pense que si nous voulons obtenir un modèle ou des repères pour définir la qualité éducative, il est nécessaire de partir de deux aspects : le premier concerne les finalités éducatives qui commencent avec le postulat que la relativité du concept de qualité consiste en ce que chaque institution éducative ait ses propres finalités spécifiques, qui soient clairement documentées, de telle sorte qu'elles se convertissent en l'un des soutiens essentiels à l'établissement des indicateurs. Le deuxième est la nécessité d'établir avec objectivité le modèle pédagogique sur lequel se fondera la pratique de l'enseignement dans l'institution scolaire.

Une autre perspective en laquelle l'on peut identifier ou établir les indicateurs est celle qu'indique Zabalza (2007), en affirmant que si l'on cherche l'efficacité de l'apprentissage, l'on doit partir de la qualité de l'enseignement puisque c'est dans la salle de classe que se mettent en évidence les aspects mesurables de la pratique éducative et des processus d'apprentissage, liés à l'amélioration éducative ; pour cela il établit dix dimensions basiques de la qualité de l'enseignement qui orientent la suite de l'étude du thème.

10.4 Qualité éducative lasallienne

Il convient de préciser l'expression *Qualité éducative lasallienne* parce qu'elle ne correspond ni à l'époque ni au lieu de l'origine lasallienne ; elle requiert donc une lecture critique, qui permette de découvrir ses repères dans les écrits du Fondateur et des premiers Frères des Écoles Chrétiennes, de sorte qu'il soit possible de découvrir l'essentiel de l'éducation lasallienne.

« Ayez soin que l'école aille toujours bien, aussi bien que la régularité dans la maison »¹⁵, recommande le Saint Fondateur au Frère Robert dans une lettre. Que pensait La Salle avec l'expression, « que l'école aille bien » ? En revisitant les *Œuvres Complètes* de Saint Jean-Baptiste de La Salle on peut identifier quelques réponses à cette question.

Quand est-ce que l'école lasallienne va bien? La réponse est dans les trois domaines : l'organisation de l'école, la personne du maître et les fruits qui s'observent en la personne et la conduite de l'élève. De ces éléments il est possible d'identifier les critères de qualité qu'observèrent les premiers Lasalliens.

Une école va bien quand on y donne une éducation chrétienne aux enfants : quand les œuvres éducatives sont tenues avec cette intention, quand pour cet effet on consacre aux enfants tout le temps nécessaire et qu'on leur enseigne à bien vivre, qu'on les instruit dans la religion, qu'on leur inspire les idéaux chrétiens et qu'on les éduque comme il convient¹⁶. L'école va bien - insiste le Saint de La Salle - quand se réalise l'œuvre sans intérêts économiques ou sans une

¹⁵ C 57,12.

¹⁶ RC 1,3.

récompense quelconque, par amour de Dieu et de son œuvre, avant que par motifs humains¹⁷, et quand on cherche à mettre les biens matériels et tout le nécessaire à la portée de tous, sans distinction économique aucune¹⁸. 145

Un autre aspect qui définit la qualité éducative est la recherche de l'intérêt des enfants des artisans et des pauvres¹⁹. Chaque décision et action de l'œuvre lasallienne cherche de façon délibérée l'intérêt de ces personnes, renforçant l'identité et la qualité lasalliennes de ce qui se fait en elle.

L'école sera *lasallienne* lorsque ceux qui participent agiront en ayant conscience de ce que l'enseignement scolaire et académique est un moyen pour toucher les cœurs et former à la transcendance²⁰, et lorsqu'attentive à ses circonstances et son contexte, elle promet résolument la prière et la croissance spirituelle de ses élèves²¹. L'école va bien si elle est capable de s'adapter à chaque élève, recherchant son bien et attentive à ses besoins²².

À présent, qu'implique cette qualité pour la personne des éducateurs ? Que les maîtres s'efforcent de procurer le bien et le salut de leurs élèves, par le moyen de leur vie spirituelle, de leurs conseils, du soin qu'ils ont des enfants et de leur exemplarité²³. Il est aussi nécessaire que les maîtres soient attentifs à corriger les élèves, afin qu'ils progressent dans leur éducation et se conforment au milieu éducatif²⁴. La vigilance, qui est l'une des douze vertus du bon maître dans la tradition lasallienne²⁵, joue un rôle important et ses fruits sont les suivants : une attention constante, affective et diligente à l'égard de l'élève, de son développement et de l'environnement de l'œuvre lasallienne. Un autre aspect qui est demandé au maître est de ne punir qu'en des occasions exceptionnelles et par nécessité réelle fondée sur l'intérêt et le bien de l'élève²⁶, car c'est cet intérêt qu'a le maître de veiller à ce que tout le projet éducatif ait une finalité formative, y compris les formes et les moyens de correction.

Le maître est appelé à régir ses actions par des motifs de foi²⁷. Dans la pensée de La Salle, l'esprit de foi est le propre des Lasalliens ; un esprit de foi qui se manifeste à travers trois attitudes vitales : regarder tout avec les yeux de la foi, ne rien faire que dans la vue de Dieu et attribuer tout à Dieu ; attitudes qui, dans la mission qui leur est confiée, finissent par produire un zèle ardent pour le salut de chacun des éduqués.

Un autre aspect qui doit caractériser l'éducateur lasallien est qu'il cherche à évangéliser, de façon explicite lorsqu'il est possible et de façon implicite toujours, qu'il prêche par l'exemple et

¹⁷ cf. RC 1,1; 7,1; C 99,7.

¹⁸ RC 7,10.

¹⁹ RC 1,5.

²⁰ cf. C 100,4.6-8.

²¹ cf. CE 7,1, 1.4.

²² CE 24,2,1.

²³ cf. RC 2,10;7,15; GE 1,2,2.

²⁴ RC 7,2.

²⁵ cf. CT 5.

²⁶ cf. RC 8,1; 8,2.

²⁷ C 1,1.

soit maître de lui-même²⁸, qu'il ait conscience que la meilleure manière d'annoncer l'Évangile est le témoignage de vie. En plus, qu'il connaisse chaque élève et collabore avec les autres pour promouvoir le bien de chaque étudiant²⁹. La capacité de promouvoir et de vivre la collégialité et la collaboration, ainsi que l'intention et la réussite de la connaissance de chaque éduqué en personne et son accompagnement effectif est un autre critère de l'action éducative lasallienne. À cela s'ajoute un autre appel primordial pour l'éducateur lasallien : l'invitation à ce qu'après sa formation initiale il poursuive sa formation permanente, cherchant à acquérir tout ce qui est nécessaire pour être un excellent éducateur lasallien, et élimine tout ce qui l'entrave³⁰. Chaque maître aura conscience de ce qu'être un éducateur lasallien est beaucoup plus qu'un emploi correspondant à un profil, mais une vocation, une mission et un style de vie. 146

Il convient de réfléchir sur l'impact sur les élèves d'une forme déterminée d'organisation de l'école, ainsi que l'engagement du maître avec un profil donné. La première conséquence est que les élèves apprennent à vivre attentifs à la présence de Dieu au quotidien³¹, ce qui, en la spiritualité lasallienne, est la clé même de la vie et la manière pour parvenir au ciel, c'est-à-dire, à la plénitude de la vie.

Le deuxième résultat est que les élèves se forment à la solidarité, à la générosité et à la charité avec les nécessiteux³². L'école lasallienne des origines formait ses élèves à la solidarité et la charité généreuse en prévoyant qu'un élève visite les absents pour s'informer de leur état ou situation et, encourageant celui qui aurait du pain en reste le partage avec les autres. Enfin, les élèves apprenaient à voir Dieu en leur prochain et à le respecter et le servir³³.

Sur la base des données empiriques et la discussion théorique surgirent les questions de recherche suivantes :

- Comment comprendre la qualité éducative dans les processus d'enseignement et d'apprentissage de l'école lasallienne au XXI^e siècle, en cohérence avec la tradition de l'Institut, à partir de la perspective de la RELAL ?
- Que signifie traiter de qualité éducative lasallienne dans les processus d'enseignement et d'apprentissage de l'école lasallienne du XXI^e siècle, en cohérence avec la tradition de l'Institut, à partir de la perspective de la RELAL ?

Nous pouvons aussi nous poser ces questions secondaires suivantes :

- Quels sont les éléments constitutifs de la qualité dans les processus d'enseignement et d'apprentissage de l'école lasallienne du XXI^e siècle à partir de la perspective de la RELAL ?

²⁸ cf. C 14,19 ; C 35,13.58.15.

²⁹ CE 13,0,1.

³⁰ cf. CE 25,1,2; 25,3,0.

³¹ cf. CE 1,1,9; RU 0,0,1; 0,0,2.

³² cf. CE 2,1,2. 6; 3,1.

³³ RU 0,0,1-2.

- De quelle manière la qualité éducative doit-elle intégrer un regard évangélique sur l'action éducative lasallienne depuis la perspective de la RELAL ?

L'objectif général de cette recherche a été de comprendre les signifiés de la qualité éducative dans les processus d'enseignement et d'apprentissage de l'école lasallienne du XXI^e siècle en cohérence avec la tradition lasallienne à partir de la perspective de la RELAL. Les objectifs spécifiques ont été : identifier les éléments constitutifs de la qualité dans les processus d'enseignement et d'apprentissage de l'école lasallienne du XXI^e siècle à partir de la perspective de la RELAL et déterminer la manière selon laquelle la qualité éducative intègre un regard évangélique sur l'action éducative lasallienne depuis la perspective de la RELAL.

De ce qui précède, il est à noter que la présente étude sur la qualité éducative lasallienne est en relation avec la conscience du maître de vivre une vocation et d'être en formation continue ; avec l'association lasallienne pour la mission ; avec la formation du sens de la transcendance et, finalement, avec le développement de la conscience sociale.

En plus, il est manifeste dans cette étude que les processus d'enseignement et d'apprentissage de l'école lasallienne du XXI^e siècle font référence à l'accompagnement, à la formation intégrale et à la participation des élèves à leur processus de formation.

10.5 Méthodologie

10.5.1 Plan

a. Type d'études

Le type d'études est qualitatif par les caractéristiques mêmes de l'objet de l'étude et des questions de la recherche³⁴. Grâce à ces questions, se fit une description de ce qu'aujourd'hui s'entend par qualité dans les processus d'enseignement et d'apprentissage dans quelques institutions lasalliennes. Pour cela, il requit une réflexion qui permit d'établir, à partir de la pratique et des références théoriques, la manière de penser et de comprendre³⁵ la qualité dans la pensée lasallienne, ainsi que les critères fondamentaux pour traiter le thème de la qualité à partir d'une perspective lasallienne.

La méthode utilisée fut l'étude de cas, convenables aux besoins de la recherche, d'autant plus qu'elle permit une investigation exacte, compréhensive, constante et profonde de chacune des unités d'analyse sélectionnées³⁶. Par rapport à la stratégie du choix de l'information, nous avons opté pour l'analyse du discours (AD), qui par sa souplesse permit aussi d'être utilisée comme technique d'analyse³⁷.

³⁴ cf. Sandín, 2003.

³⁵ cf. Eisner, 1998.

³⁶ cf. Rodríguez, et al., 2009.

³⁷ cf. Sayago, 2014.

10.5.2 Population et échantillon

148

La population sur laquelle porte cette étude correspond à quatre districts appartenant à la RELAL : Mexique Nord et Antilles-Mexique Sud, participèrent avec une unité d'analyse³⁸ ; le District de Bogotá, Colombie, avec deux unités d'analyse ; et enfin, le Secteur de Chili du District Brésil-Chili avec deux unités d'analyse. Ces Districts ont été sélectionnés pour la facilité de collecte de l'information et aussi parce qu'ils représentent la diversité de la RELAL³⁹.

En vue de cette recherche, les unités d'analyse sont des documents ou écrits qui représentent l'être de l'institution où sont façonnées les idées, que ce soit de manière directe ou assumée, à travers des normes, des propositions ou des principes que contiennent ces références sur la qualité éducative lasallienne. Le travail se fit avec une variété de documents compte tenu des critères de chaque District (voir Cadre 1).

CADRE 1
Unités d'analyse par District

District	Unité d'analyse
Mexique-Nord et Antilles Mexique-Sud	Modèle de Qualité Lasallienne
Colombie	Horizon Éducatif Pastoral
	Manuel de Qualité
Brésil - Chili	Projet de Curricula Lasallien
	Proposition éducative du District
	La Salle Brésil-Chili

Les unités d'analyse ont été obtenues à travers la RELAL. Pour la codification et l'analyse, un travail préalable à l'étude fut effectué par rapport au « doit être », c'est-à-dire, aux catégories et dimensions de l'étude. Celles-ci surgirent d'une analyse minutieuse des documents de base, comme décrit dans les fondements. En elles, se cherchèrent des pistes, des repères, des appréciations et des concepts référentiels à la qualité éducative lasallienne, aboutissant ainsi à l'établissement de huit catégories (Cadre 2) et quarante-sept (47) dimensions.

³⁸ Quand on parle d'unités d'analyse, il s'agit des documents envoyés par les responsables de la Mission éducative des Districts, parce qu'ils contiennent la description de la façon dont la qualité est comprise ou parce qu'ils décrivent les processus éducatifs et pastoraux qui se développent dans chaque District.

³⁹ Nous remercions le Frère Alejandro González Cerna, du District du Mexique Nord, pour l'appui apporté à travers la révision des documents fondateurs de l'Institut ; le Professeur Santiago Amurrio, qui a apporté les documents du District Brésil-Chili ; à Monsieur José María Ruiz, Madame Dora Echeverry et le Frère Nicky Murcia, pour sa collaboration par rapport aux documents de la Colombie, et le Professeur Florencio Audeves, du District du Mexique Nord, qui collabora en apportant le document du Mexique.

CADRE 2
Catégories

149

N°.	CATÉGORIES
1	Vocation du maître
2	Accompagnement
3	Association lasallienne pour la mission
4	Formation continue
5	Dimension transcendante
6	Conscience sociale
7	Formation intégrale
8	Participation et responsabilité des élèves dans leur formation

La collecte des données s'est faite à travers la lecture de chacune des unités d'analyse. La codification, qui prenait fin dès lors que les catégories étaient déjà préétablies, s'effectua par le moyen de la triangulation ; ce qui donna au processus rigueur, profondeur et complexité⁴⁰.

10.6 Résultats

L'analyse des données s'est faite à travers le traitement méthodologique de l'AD, mis en place par Sayago (2014), lequel est composé de sept (7) moments ou étapes : catégorisation, codification, étiquetage ou rotation, codification incluant la désagrégation, le regroupement des unités d'analyse, l'interprétation, l'élaboration de matrices et production de texte argumentatif. Ce processus se réalisa avec chacune des cinq unités d'analyse. Avec les textes obtenus, nous avons procédé à la réalisation du plan de triangulation. Ce qui aboutit aux comparaisons systématiques fondamentales dans l'établissement des propositions théoriques, la stipulation des interprétations et de relations pratiques, l'élimination des propositions et interprétations fragiles, la récupération d'interprétations révélatrices, l'inventaire des propositions éprouvées et la reformulation des plans qui en résultent.

10.6.1 Présentation des données

a. Mexique

L'AD du Mexique se réalise à travers le document intitulé Modèle de qualité lasallienne [en espagnol *Modelo de Calidad Lasallista*] (MOCALA), qui est un instrument pour la gestion éducative utilisé par les Districts de Mexique Nord et Antilles-Mexique Sud et « qui a pour objectif de renforcer l'identité institutionnelle et garantir la qualité du service éducatif qui s'offre dans les institutions lasalliennes, au moyen du développement de processus qui, sur la base de l'évaluation, génèrent l'amélioration continue »⁴¹. Dans la dynamique de cette recherche, le MOCALA est l'unité d'analyse du Mexique.

⁴⁰ cf. Okuda & Gómez-Restrepo, 2005.

⁴¹ Distritos Lasallistas de México, 2015, p. 6.

L'unité d'analyse fut parcourue dans le but d'identifier la présence des catégories et des dimensions. Bien que le document entier traite de la qualité et de la qualité éducative lasallienne, les indicateurs de qualité organisés par domaines se trouvent dans le cinquième chapitre. C'est là que s'identifient les traits qui dénotent la qualité lasallienne selon les catégories et les dimensions établies. Ainsi, ils se trouvèrent soixante-quatre (64) indicateurs liés à une ou plusieurs dimensions de la présente étude, donnant ainsi cent quatre-vingts (180) relations entre les indicateurs et les quarante-sept (47) dimensions. Il faut noter que dans l'unité d'analyse n'existe pas la sixième dimension de la huitième catégorie: *la discipline développe la maîtrise de soi*. 150

Les catégories ayant un niveau de présence élevé sont : en premier lieu, *la formation intégrale* et en second lieu, *le développement de la conscience sociale*. Celles qui ont un niveau de présence moyen sont, par ordre de la forte à la plus faible présence, *la formation continue*, *l'association lasallienne pour la mission*, *l'accompagnement*, *le développement de la dimension transcendante*, et *la participation et la responsabilité des élèves dans leur formation*. La catégorie qui a un niveau de présence bas est celle relative à la *vocation du maître*.

Les dimensions les plus récurrentes sont: projet éducatif animé par une communauté, formation permanente, l'éveil de la solidarité, générosité et charité ; l'apprentissage des habilités sociales, l'attention à toutes les dimensions de la personne et la formation d'une personne structurée, ordonnée et systématique.

b. Colombie

Pour réaliser l'AD de la Colombie, deux documents de base furent utilisés. Le premier correspond à l'*Horizon éducatif pastoral* (2013) et le second, le *Manuel de qualité* ; tous deux du District Lasallien de Bogotá (2016). La première unité d'analyse, c'est-à-dire, l'*Horizon éducatif pastoral*, est un document qui synthétise l'identité, la mission, la vision, les repères de sens et les axes d'articulation de la pratique pour réaliser la mission éducative lasallienne. La seconde unité d'analyse est le *Manuel de qualité*, document qui contient les différents éléments du système de gestion de la qualité élaboré dans le District de Bogotá, incluant ses processus et ses responsables.

Dans une perspective globale, et à partir d'une première approche de l'analyse, on peut trouver que la catégorie qui eut la plus forte présence fut celle de *l'association lasallienne*. D'autre part, les dimensions qui apparaissent le plus fréquemment sont celles-ci : *attention à toutes les dimensions des personnes*, *éveil de la solidarité*, *générosité et charité* ; *promotion et vécu des valeurs humaines et chrétiennes*, ainsi que *l'offre de modèles évangéliques de vie* ; tous ces éléments correspondent aux catégories de la Formation intégrale, de la Conscience sociale et de la Dimension transcendante.

Dans l'*Horizon éducatif pastoral*, se trouva une plus grande présence des dimensions étudiées. De sorte que même si certains aspects ne sont pas présents de manière explicite, il est possible de les trouver incorporés implicitement dans d'autres dimensions, comme on le verra dans l'analyse détaillée de chaque catégorie.

L'AD de cette zone de l'Amérique Latine se fonde sur deux documents : *Projet de curricula lasallien. Cadre théorique*⁴² et la *Proposition éducative du District La Salle Brésil-Chili* (s/d), qui dans le cadre de cette recherche sont les unités d'analyse de ce secteur. La première de ces unités contient les principes de gestion, d'organisation, pédagogique et épistémologique ; la seconde, le bagage pédagogique duquel se nourrissent les pratiques en classe des différents niveaux éducatifs que forme ce District.

Pour conclure l'étude de ces unités d'analyse, il est possible d'identifier deux types de découvertes : la première renvoie à une vision holistique, où se généralisent les aspects de type générique, qui donnent un premier aperçu des contenus. Dans cette vision, il est possible de classer les catégories selon la récurrence de leur présence à trois niveaux : haut, moyen et bas. La catégorie numéro huit relative à : *les élèves participent à la responsabilité de leur formation*, ressort de façon récurrente ; elle est d'ailleurs celle qui apparaît spécialement dans la dimension relative aux méthodes pédagogiques qui fomentent l'autonomie.

L'autre est une vision plus réduite en laquelle, de façon détaillée, l'AD favorise la réflexion progressive de catégorie à catégorie et de dimension à dimension, apportant ainsi une richesse quant aux découvertes qui rendent vivant et actuel le lien avec le Fondateur. Les découvertes faites à partir de cette vision, se présentent structurées par catégories.

Les découvertes différenciées sont des dimensions qui émergent des propres unités d'apprentissage ; c'est-à-dire qu'elles ne forment pas partie des définitions opérationnelles mais dans la pratique elles sont présentes et reliées de manière directe à l'héritage Lasallien. Ces dimensions sont deux et se trouvent dans la catégorie de formation intégrale.

La première d'entre elles est dénommée *inclusion* et fait référence « à l'attention aux éduqués ayant une déficience, des troubles généraux de développement, ainsi qu'aux surdoués ou ceux dotés de grandes habilités ; de même qu'à ceux qui sont en situation de vulnérabilité sociale »⁴³. La seconde découverte est dénommée *dialogue permanent avec l'autre*. Ceci se manifeste par l'intention et l'action de s'ouvrir culturellement à la diversité omniprésente en ce XXI^e siècle : religieuse, ethnique et culturelle.

10.7 Discussion

Nombreuses sont les découvertes obtenues par la réalisation du processus de triangulation entre les différentes unités d'analyse. Il se trouva qu'à partir de manière générale, il n'y a pas de coïncidence entre les catégories très récurrentes, étant donné que la plus fréquente pour le Chili fut le numéro huit (8) : *Les élèves participent à la responsabilité de leur formation* ; pour le Mexique fut le numéro sept (7) : *Formation intégrale* et, pour la Colombie le numéro trois (3) : *association lasallienne*. Cela peut être dû au type de documents utilisés qui, comme spécifié dans la partie de la méthodologie, furent ceux envoyés par les Districts et considérés comme ceux contenant les principes et fondements de la qualité éducative lasallienne.

⁴² Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, s/f.

⁴³ cf. Regla 2015.

L'analyse des contenus des textes permet de déterminer que les documents du Chili ont une approche pédagogique ; celui de Mexique est plus centré sur la qualité, alors que ceux de Colombie ont des caractéristiques différentes, car l'un est centré sur le domaine pastoral tandis que l'autre a trait à la gestion de la qualité. Pourtant celui qui apporta la plus grande information relative aux dimensions étudiées fut l'*Horizon éducatif pastoral* qui a une vision plus pastorale, comme son nom l'indique.

Les modèles de convergence résultant de l'analyse du discours des documents des trois pays étudiés, indiquent qu'il y a des aspects pertinents qui doivent être pris en considération lorsque l'on parle de qualité éducative lasallienne. La *formation intégrale* est la catégorie la plus significative dans les différentes unités d'analyse, y compris dans le document du Mexique, elle est la catégorie qui a atteint le pointage le plus élevé de tous les étudiés. Une autre coïncidence relative à cette même catégorie est son lien avec la dimension la plus fréquente dans les trois pays: l'*attention à toutes les dimensions de la personne*. Elle bat le record de toutes les catégories étudiées dans l'unité d'analyse de Mexique. Cela répond directement à la mission de l'Institut qui est de « donner une éducation chrétienne aux enfants, et pour cet objet on y tient les écoles, les enfants y étant le matin et le soir sous la direction des maîtres, ils pourront leur enseigner à bien vivre [...] et leur donner ainsi l'éducation qui leur convienne »⁴⁴. De ce fait, si l'éducation lasallienne ne considère pas la formation intégrale comme un aspect primordial, elle ne répond pas à la finalité pour laquelle elle fut pensée et dont l'action doit s'actualiser pour s'accorder avec les différents besoins historiques.

La catégorie suivante est celle de la *conscience sociale*, qui a aussi une valorisation élevée dans les trois pays analysés. La dimension la plus mentionnée et où pratiquement se regroupent toutes les fréquences est celle qui se réfère à l'*éveil de la solidarité, générosité et charité*. La sensibilité à la *transformation du milieu social* dans lequel se trouve l'éduqué est présente depuis les racines lasalliennes, mais dans les dernières décennies elle a recouvré sa pertinence à partir de la perspective de la *conscience sociale*. Selon Botana (2002), la construction du savoir doit être accompagnée d'une analyse critique qui a pour finalité d'arriver aux causes des situations pour déterminer les solutions les plus adéquates. D'où l'importance que cette *conscience sociale* soit considérée comme un indicateur de la qualité éducative lasallienne, comme l'a signalé le Frère Álvaro Rodríguez (2007), qui insiste que le programme des curricula d'une école lasallienne doit se caractériser par un service direct des pauvres qui donne la force historique à la proposition pédagogique.

La *dimension transcendantale* est un autre aspect important d'une pratique éducative lasallienne de qualité, puisque tant dans les unités d'analyse du Chili que dans celles de la Colombie, elle apparaît avec une grande fréquence ; même si dans celles du Mexique elle a plutôt un niveau de fréquence moyen. Les dimensions dont la présence fut grande dans les documents étudiés ne coïncident pas ; pourtant, la *promotion et le vécu des valeurs humaines et chrétiennes* ont dans les trois pays un niveau élevé ; alors que le Chili et la Colombie se rejoignent dans l'*annonce explicite de l'Évangile et la catéchèse*. La Salle insistait beaucoup sur cet aspect et les passages sont multiples dans lesquels il fait référence à la formation chrétienne, comme : « Votre emploi

⁴⁴ RC 1,3.

ne consiste pas à faire de vos disciples des chrétiens, sinon qu'à faire d'eux de véritables chrétiens. Ceci est d'autant plus utile que combien peu il leur vaudrait d'avoir reçu le baptême, s'ils ne vivaient pas selon l'esprit du christianisme »⁴⁵. « Ceci est aussi ce qui doit vous pousser à aimer très particulièrement l'instruction et l'éducation chrétienne des enfants, parce que c'est un moyen pour qu'ils parviennent à être de véritables fils de Dieu et des citoyens du ciel »⁴⁶. Aujourd'hui, il est nécessaire d'ouvrir cette perspective à un niveau plus œcuménique, d'où l'on parle de dimension transcendantale dans la catégorie signalée. Néanmoins, l'école lasallienne a un niveau confessionnel qu'elle doit faire connaître de manière explicite, quand bien même elle se trouverait déjà dans l'essence de la mission, mais on doit veiller à ne pas rejeter les autres croyances religieuses, d'où la dimension qui signale comme première composante la promotion des valeurs humaines.

L'*association lasallienne pour la mission* est la catégorie suivante. Dans les documents du Chili et du Mexique, elle est moyennement présente, mais pour les unités d'analyse de Colombie, elle n'y est pas seulement à un niveau élevé, sinon qu'elle est la catégorie qui a le niveau de fréquence le plus haut de toutes les catégories. Une coïncidence est que la dimension du *projet éducatif animé par une communauté* est la plus fréquente pour les trois pays ; en plus du fait que la dimension soit en lien avec la coresponsabilité des maîtres par rapport au projet éducatif, elle apparaît aussi avec la plus grande fréquence. Cette découverte est facile à comprendre, car l'école lasallienne fut envisagée depuis son origine comme un projet d'ensemble, comme le relève Lauraire : « c'est un effort collectif et concerté, fruit d'un dynamisme communautaire et associatif, voulu dès le commencement par Jean-Baptiste de La Salle et auquel ils [les maîtres] se soumettaient »⁴⁷.

La catégorie huit (8) qui correspond à que *les élèves participent à la responsabilité de leur formation*, présente diverses formes de classification en chacun des pays. Au Mexique il a un niveau de récurrence bas, en Colombie un niveau moyen, tandis qu'au Chili, non seulement elle a un niveau de fréquence élevé, mais elle est aussi la catégorie dont le niveau de fréquence est le plus élevé de toutes les catégories analysées. Les unités d'analyse concentrent la majorité des mentions dans les dimensions qui se réfèrent aux *méthodes pédagogiques qui suscitent l'autonomie* ; dimension qui apparaît aussi dans les deux autres pays parmi les plus mentionnées.

Cet aspect de la *participation responsable de l'élève à sa formation* plonge aussi ses racines dans la manière d'organiser l'école lasallienne à ses origines, car conformément à la *Conduite des Écoles Chrétiennes*, les élèves étaient impliqués de plusieurs manières dans leur propre formation. Les responsabilités assignées ne répondaient pas seulement à un but pragmatique pour pouvoir atteindre un grand nombre d'élèves, sinon comme le mentionne Lauraire (2006), elles avaient un sens éducatif, puisque « quelques tâches constituaient les éléments de formation des élèves [...] Le meilleur s'acquiert par l'engagement dans les responsabilités »⁴⁸. À partir du contexte historique actuel, Vidal et Morales (2010) relèvent qu'un indicateur d'une éducation de qualité est de « promouvoir la participation active de l'élève, tant dans l'apprentissage que dans

⁴⁵ MF 171,3.

⁴⁶ MR 199, 3.

⁴⁷ Lauraire, 2006, p. 245.

⁴⁸ Lauraire, 2006, p. 222.

la vie de l'institution dans un cadre de valeurs où tous se sentent respectés et valorisés comme personnes »⁴⁹.

La catégorie de l'*accompagnement*, tant au Mexique qu'en Colombie, fut qualifiée comme niveau moyen, bien que dans les unités d'analyse du Chili la récurrence soit très basse. Une particularité de cette catégorie est qu'il n'y a pas de coïncidence dans aucune des dimensions qui furent considérées comme les plus fréquentes dans les documents des trois pays étudiés. Les dimensions correspondantes dans deux pays furent l'*attention à chaque élève*, que l'école s'adapte à l'élève et qu'elle prenne en compte les processus et systèmes qui offrent un accompagnement. Pour Saint Jean-Baptiste de La Salle l'accompagnement répondait à la nécessité de connaître l'étudiant pour lui offrir l'attention que celui-ci requerrait afin que le temps qu'il passera à l'école lui soit bien profitable, étant donné que la situation de pauvreté de la population cible était telle que les enfants n'avaient pas de temps à perdre dans une école inefficace⁵⁰. Dans cette optique, la catégorie est un indicateur important de la qualité éducative d'une école lasallienne, car elle garantit l'accomplissement adéquat de la mission recommandée. Ainsi le relèvent Molano y Neira (2009) en indiquant que l'accompagnement est important pour « que les pratiques d'enseignement atteignent les rythmes particuliers des élèves » et qu'il « soit la boussole de la relation pédagogique comme médiation fondamentale de la formation »⁵¹.

La catégorie qui fait référence à la *vocation du maître* eut une présence faible pour le Chili et le Mexique, alors que dans les unités d'analyse de la Colombie le niveau de fréquence fut haut. Les trois pays se rejoignent dans la dimension des *actions motivées par la foi* qui a une présence significative dans les documents étudiés. Cette dimension est importante, vue que l'éducation lasallienne est appelée à rassembler tous ses efforts pour favoriser une transformation sociale, dont la base se trouve dans un regard de foi se traduisant dans l'engagement avec un enseignement de qualité pour le service des pauvres⁵².

Enfin, la catégorie qui eut les mentions les plus faibles fut la *formation continue*. Au Chili et en Colombie, elle eut une présence faible ; pour la Colombie celle qui a le moins de présence de toutes les catégories étudiées. Dans le document du Mexique, sa fréquence est moyenne. Pourtant les mentions se concentrent par coïncidence dans la dimension de *formation continue* et un peu moins dans l'attention à la *croissance professionnelle*, car elle est seulement mentionnée dans deux pays. Néanmoins, le souci de la préparation des maîtres fut un aspect prioritaire dans la mission de La Salle, comme le mentionne Lauraire en disant que « cette solide conviction de Jean-Baptiste de La Salle par rapport au rôle des maîtres explique la ténacité avec laquelle il exhortait les Frères à parfaire continuellement la formation personnelle. Etre dans un processus continu d'être plus compétent, se préoccuper de rendre tout meilleur »⁵³.

Cette catégorie, en plus d'être nécessaire est importante pour garantir une éducation de qualité et pour que l'école lasallienne continue d'apporter sa marque à la société actuelle en contribuant à la « dignification » et la professionnalisation des maîtres, comme le dit Hengemüle (2007), en

⁴⁹ Vidal y Morales, 2010, p. 253.

⁵⁰ cf. Lauraire, 2006.

⁵¹ Molano y Neira, 2009, p. 151.

⁵² cf. Molano & Neira, 2009.

⁵³ Lauraire, 2006, p. 264.

affirmant que le projet éducatif Lasallien ne pourra se réaliser s'il ne passe pas par les professeurs à qui doit être offert une formation initiale et continue en cohérence avec les idéaux et avec la pratique éducative lasallienne. 155

10.8 Conclusions

L'AD réalisée dans les unités d'analyse provenant de trois pays de la Région Latino-Américaine Lasallienne à savoir Chili, Colombie et Mexique- permet d'identifier les éléments qui constituent la qualité dans les processus d'enseignement et d'apprentissage de l'école lasallienne du XXI^e siècle à partir d'une perspective de la RELAL.

Des huit catégories étudiées, il est possible d'affirmer qu'elles sont toutes des facteurs de qualité, parce qu'elles sont présentes dans les unités d'analyse, ce qui constate, en premier lieu la pertinence des huit catégories et, en second lieu, la prise en compte de la spécificité de l'être et le faire de l'éducation lasallienne dans les unités d'analyse.

L'étude permet aussi de hiérarchiser en trois groupes la pertinence des catégories. Dans un premier groupe, qui est celui de la présence élevée, se rencontrent les catégories de *formation intégrale*, *conscience sociale* et *dimension transcendante*. Dans le deuxième groupe, qui est celui de la présence modérée, se trouve une catégorie : *l'association lasallienne pour la mission*. Le troisième groupe est celui des catégories différenciées, pour ne se trouver que dans seulement quelques unités d'analyse. Ce sont : *les élèves participent à la responsabilité de leur formation*, *accompagnement*, *vocation du maître* et *formation continue*.

Ils existent plusieurs dimensions qui ne furent pas présentes dans l'un ou l'autre des Districts, pourtant seule une était absente dans le District de Colombie comme dans celui de Mexique. Il s'agit de la sixième dimension de la huitième catégorie : *la discipline fomente la maîtrise de soi*. Il revient aux acteurs de la mission éducative lasallienne d'approfondir son importance et sa pertinence.

D'autre part, grâce à l'étude réalisée, il est possible de déterminer la manière dont la qualité éducative porte un regard évangélique sur l'action éducative lasallienne à partir d'une perspective de la RELAL. Ceci se détermine par la reconnaissance de la signification de qualité dans chacune des unités d'analyse, où il prédomine *l'attention au nécessaire*, vue comme l'enfant ou le jeune dont il est pris soin dans toutes les dimensions de sa personne par des maîtres dévoués, guidés par la foi et qui répondent à un appel de Dieu à participer à la construction de son Règne. Ils forment l'élève aux valeurs, tant humaines que chrétiennes et lui offrent l'attention personnalisée dans une dynamique d'accompagnement. Ainsi, l'élève qui vit dans ce domaine, tant par ce qu'il voit dans son école que par le témoignage de son maître, développe une conscience sociale qui le porte à intérioriser l'attitude de serviteur et à collaborer au développement de sa société.

Les résultats obtenus sont partiels, mais ils offrent des pistes et des lueurs de ce qui peut être considéré comme incontournable pour la compréhension de la qualité éducative lasallienne dans le cadre d'une institution éducative. Il en ressort la nécessité d'une seconde étape d'études qui, à

partir d'une approche quantitative, facilite la réalisation d'hypothèses (rapprochements) objectives et généralisables autour du thème.

156

La fréquence ou non des catégories et dimensions peut avoir diverses explications. Les besoins des Districts conduisent à insister plus sur une catégorie que sur une autre. Les documents utilisés peut-être pourraient ne pas contenir toutes les catégories et dimensions auxquelles se réfère cette étude, bien qu'elles soient prises en compte dans la vie quotidienne. Une autre explication possible est que soit aléatoire l'insistance d'un District sur une catégorie par rapport à une autre. Répondre à cette préoccupation est un motif d'une recherche ultérieure.

Enfin, il est possible d'affirmer que la qualité éducative lasallienne doit partir de la conviction originale de La Salle que l'école aille bien, ou selon ses propres mots : « Ayez soin que l'école aille toujours bien, aussi bien que la régularité dans la maison »⁵⁴. Pour ce faire, il sera essentiel que l'école soit susceptible de changements, au regard des exigences historiques, afin de donner des réponses créatives aux besoins des enfants et des jeunes du monde d'aujourd'hui.

⁵⁴ CA 57, 12.

CONCLUSION TROISIÈME PARTIE

EN RÉPONSE À L'AVENIR

Quelle est l'école lasallienne que nous rêvons de construire en cohérence avec les besoins du monde d'aujourd'hui?

Ne perdons pas de vue le point d'arrivée. Nous voulons transformer l'école lasallienne aujourd'hui pour répondre aux besoins des enfants, des jeunes et des adultes qui nous sont confiés. Nous voulons offrir une école ouverte aux défis de l'Église universelle et des projets éducatifs nationaux et internationaux. Dans cet itinéraire, nous voulons être fidèles au charisme lasallien et, par conséquent, oser aller au-delà de nos propres frontières, où les plus vulnérables nous rappellent le visage de Jésus-Christ.

Pour cela, la question de la qualité de l'éducation est au centre de notre discernement. Quels seront donc les critères qui doivent être pris en compte pour évaluer la cohérence de nos centres éducatifs dans le monde entier? Est-il possible de construire, ensemble, un *modèle lasallien de qualité éducative*, basé sur l'Évangile et attentif aux défis de la réalité?

Notre invitation est de discerner les critères lasalliens d'évaluation scolaire que le 45^e Chapitre général a demandée dans le cadre de la réflexion actualisée de la Pédagogie lasallienne.

Nous vous invitons cordialement à faire des notes relatives à certains des éléments suivants:

- Définition de la qualité éducative lasallienne pour le XXI^e siècle.
- Critères de qualité dans des œuvres éducatives lasalliennes.
- Méthodologies pour l'évaluation de nos centres éducatifs lasalliens dans le monde entier.

Il ne s'agit pas de standardiser la richesse de la diversité éducative lasallienne de l'Institut. Au contraire, à partir de ladite pluralité, nous voulons identifier les éléments qui nous aident, non seulement à renforcer l'unité dans la diversité, mais aussi à discerner avec des critères pastoraux vers où nous nous dirigeons dans l'avenir, dans la fidélité au charisme lasallien, aux exigences de l'Église et aux défis de la réalité, particulièrement des pauvres et des vulnérables de la terre.

[Veuillez s'il vous plaît examiner la *Méthodologie proposée pour le travail de réflexion* dans la Conclusion de la Première Partie].

RÉFÉRENCES

158

Éducation et qualité

- Agüerrondo, I. (2010). *Retos de la calidad de la educación: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: IIEPE/UNESCO.
- Carrascal Torres, N. & Sierra Pineda, I. A. (2011). *Contextos de enseñanza y calidad del aprendizaje. Factores críticos en educación superior*. [Versión electrónica]. ISBN 978-958-9244-33-3. Colombia: Fondo editorial Universidad de Córdoba.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Feigenbaum, A. V. (1994). *Control total de la calidad*. México: Continental
- Malpica, F. (2012). 8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje. Barcelona: Colofón.
- Molano, M. & Neira, F. “Acreditación de alta calidad, una mirada crítica”. *Revista Universidad de La Salle*, [S.l.], n. 48, p. 225-241, apr. 2009. ISSN 0120-6877. Disponible en: <<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1270>>. Fecha de acceso: 5 de marzo 2016.
- Okuda Benavides, M. & Gómez-Restrepo, C. “Métodos en investigación cualitativa: triangulación”. *Revista Colombiana de Psiquiatría* [en línea] 2005, XXXIV. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>> ISSN 0034-7450.
- Pérez Ibarra, A. “Los sistemas de gestión de calidad al servicio de las organizaciones”. *Revista Universidad de La Salle*, [S.l.], n. 48, p. 115-123, 2009. ISSN 0120-6877. Disponible en: <<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1262>>. Fecha de acceso: 5 de marzo 2016.
- Pérez Ibarra, A. “La calidad: un asunto de cultura organizacional”. *Revista Universidad de La Salle*, [S.l.], n. 56, p. 239-255, mar. 2011. ISSN 0120-6877. Disponible en: <<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/505>>. Fecha de acceso: 5 de marzo 2016.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, C. et al. “Aproximaciones al concepto de calidad desde la filosofía”. *Revista Universidad de La Salle*, [S.l.], n. 48, p. 225-241, apr. 2009. ISSN 0120-6877. Disponible en: <<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1270>>. Fecha de acceso: 5 de marzo 2016.
- Rodríguez Echeverría, A. FSC. *Nuestras Universidades Lasallistas: Camino de misión y asociación*. Palabras pronunciadas el 9 de enero de 2007 durante la apertura del VII Encuentro de AIUL en Porto Alegre, Brasil. Material fotocopiado.
- Rodríguez Gómez, G. & Ibarra Sáenz, M. S. (2013). “La evaluación de los procesos y contextos educativos”. En, *Procesos y contextos educativos*, pp. 257-293.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw Hill.

Sayago, S. (2014) “El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales”. En, *Cinta de Moebio* [en línea]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10131417001>> ISSN.

Seijas Díaz, S. (2002). *Evaluación de la calidad en centros educativos*. Coruña, España: NETBIBLO.

Tenti, E. (2015). “Entrevista. Ser docente es estar comprometido con la felicidad del otro”. En, *Revista para Juanito*. Fundación La Salle. Año 3, No. 7, septiembre de 2015. Argentina.

Tovar Gómez, A. “La implementación de un sistema de calidad y el fortalecimiento de la cultura de la calidad en La Universidad de La Salle”. *Revista Universidad de La Salle*, [S.l.], n. 48, p. 100-114, apr. 2009. ISSN 0120-6877. Disponible en: <<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1261>>. Fecha de acceso: 5 de marzo 2016.

Vidal, M. & Morales, I. “Calidad Educativa”. *Educación Médica Superior*. 2010; 24(2)253-274.

Zabalza, M. A. (2000). “El curriculum escolar y la sociedad del conocimiento”. En *Forum europeo de administración de la educación*. Cataluña, pp. 20, 8-18.

Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Éducation et technologie

Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J.M., Belloch, C. & R.M. Bo (2008). “Las necesidades formativas del profesorado en TIC: Perfiles formativos y elementos de complejidad”, *Relieve*, Vol. 17. Núm. 2. Art. 1, (2011). Obtenido de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_1.htm

Amador, R.; (2008). “Paradigmas conceptuales de la educación en la sociedad de la información y el conocimiento”. En: *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*. México: IISUE-Plaza y Valdés.

Andradem Castro, J A; Campo-Redondo, M.S.; (2008). “Tecnologías de información: inclusión en la educación basada en lo digital”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.13. Núm. 36. (pp. 223-248). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003610>.

Cuevas, R.; (2014). “Las TIC como instrumento pedagógico en la educación superior”. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 5. Núm. 9. México. Obtenido de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/5>

Burch, S. (2005). “Sociedad de la información/Sociedad del conocimiento”. En: A. Ambrosi, V. Peugeot y D. Pimienta (coord.): *Palabras en juego. Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*. C&F Éditions.

Campos, M.A.; (2008). “Una aproximación cognitivo-cultural a la relación entre educación y las nuevas tecnologías de información y comunicación”. En: *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*. Bautista, R. A. (coord.) México: ISSUE Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n130/v32n130a12.pdf>

- Cassany, D.; (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Obtenido de Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura:
http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf
- Cobo, J.C.; (2009). “El concepto de tecnologías de la información”. En: *Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento*, Vol. 14 Núm. 27 ISSN: 295-318.
- Coll, C.; (2011). “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”. En: Carneiro, R.; Toscano, J.C.; Díaz, T. Coord. (2011). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Colección Metas Educativas 2021. OEI y Fundación Santillana.
- Daniel, O. Velarde, F. y Rivera, I. (2010). “Implicaciones del movimiento OCW en la transformación de la práctica docente”. En Pizá, R., Cuevas, O., Velarde, M. y Rodríguez, S. (comp.): *Desarrollo de Competencias en Entornos Educativos a Distancia* (pp. 201- 214). México: ANUIES-ITSON. Obtenido de:
<http://www.itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-sociales/desarrollodecomptencias.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2011). Las TIC en la educación y los retos que enfrentan los docentes *Organización de Estados Iberoamericanos*. Obtenido de <http://www.oei.es/metas2021/expertos02.htm>.
- Fountain, Susan (1999). « L’Éducation de la Paix au sein de l’UNICEF ». *Bulletins du Personnel du Fonds des Nations-Unies pour les Enfants*, New York : Author.
- González Mariño, J.C. (2008). “TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 5 Núm. 2. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011201003>.
- Herrera-Batista, M.A. (2009). “Disponibilidad, uso y apropiación de las tecnologías por estudiantes universitarios en México: perspectivas para una incorporación innovadora”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 48/6 10-03-09. Obtenido de <http://rieoei.org/2630.htm>
- Martín Bernal, O. (2009). “Educación 2.0 horizontes de la innovación en la escuela”. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*. Num.78. (pp.53-62). Madrid: Fundación Telefónica. Obtenido de: <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=1&rev=78.htm>
- Pedró, F. (2012). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué*. Documento Básico, Madrid, Fundación Santillana.
- Pelgrum, W.J. (2008). “Chapter four: School Practices and Conditions for Pedagogy and ICT”. En LAW, N.; E.J. Pelgrum y T. Plomp (eds.), *Pedagogy and ICT use in schools around the world*: Findings from the IEA SITES 2006 Study. Hong Kong, CERC-Springer.
- Perdonomo M. (2008). “El rol y el perfil del docente en la educación a distancia”. *EDUQ@* (pp. 1-7). Obtenido de:
<http://www.docstoc.com/docs/27504967/EL-ROL-Y-EL-PERFIL-DEL-DOCENTEEN-LA>
- Pineda, P. y Castañeda, A. (2013). “Los LMS como herramienta colaborativa en educación Un análisis comparativo de las grandes plataformas a nivel mundial”. *Actas del V Congreso Internacional Latina de Comunicación. La sociedad ruido, entre el dato y el grito*. España. Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/13SLCS/2013_actas/184_Pineda.pdf

Roberts T, Jones D., and Romm C.T.; (2000). *Four Models of Online Education*. Proceedings of TEND 161 2000, Abu Dhabi, UAE.

Salinas, J; (2004). "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1) 1-16. Obtenido de:
<http://redalyc.org/articulo.oa?id=78011256006>

Sampaio Coelho, A.C.; (2010). "La literacidad electrónica y el hipertexto: los caminos de la literatura digital". *LOGOS*. Vol. 17. No. 32. (pp. 107-117).

Éducation et travail

Abdol Latif, Latifah, and Ramli Bahroom. (2010) "OUM's Tracer Study: A Testimony to a Quality Open and Distance Education." *ASEAN Journal of Open and Distance Learning*.

Abu Bakar, Md. Y, R Jani, and Y Zubairi. (2009) *An overview of Graduate Employability of recent Graduates: Some Facts and Figures*. Malaysia: The Ministry of Higher Education,

Aina, L.O., and K Moahi (1999). "Tracer Study of Botswana Library School Graduates." *Education for Information*, 215-244.

ADB (2011). *Higher Education Across Asia: An Overview of Issues and Strategies*. Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank.

AIT (2009). *Asian Institute of Technology Tracer Study*. Thailand.

CHED (2013). *Third National Graduate Tracer Study*. Technical Report, Commission on Higher Education, Philippines.

De Guzman, A B, and B V De Castro (2008). "Employment and employability profile of a select group of Filipino college graduates". *KEDI Journal of Educational Policy*.

DOLE (2010). *DOLE Project Jobs Fit: Summary of Findings and Recommendations*. Manila: Bureau of Local Employment, Department of Labor and Employment.

EV Consulting CJSC (2011). *Market study on HE graduate labor demand and employment in Armenia*. Armenia: Ministry of Education and Science.

Flomo, John (2013). "Aligning Higher Education to Workforce Needs in Liberia: A Tracer Study." PhD Dissertation.

P21 (2009). *P21 Framework Definitions*. Partnership for 21st Century Skills, 2009.

Schomburg, Harald (2003). *Handbook for Graduate Tracer Studies*. Germany: Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel.

Sitepu, Ied Veda Rimrosa (2011). "Competencies of Higher Education Graduates: A Case Study of Universitas Kristen Indonesia." PhD Dissertation.

Teichler, Ulrich (2009). *Higher Education and the World of Work*. Sense Publishers.

Tertiary Education Commission (2011). *Graduate Trace Study 2011*. Tertiary Education Commission, Philippines. 162

World Bank (2012). *East Asia and Pacific regional Report*. World Bank Philippine Office, East Asia and Pacific Region.

World Bank (2013). *Philippine Development Report*. World Bank Philippine Office, East Asia and Pacific Region.

Histoire de la France et du monde

Abad, Reynald (2015). « Gallicanisme ». En: Bély, Lucien (Dir.). *Dictionnaire Louis XIV*. Paris : Éditions Robert Laffont, p. 558-562.

Abad, Reynald (2015). « Jansénisme ». En: Bély, Lucien (Dir.). *Dictionnaire Louis XIV*. Paris : Éditions Robert Laffont, p. 683-691.

Baubérot, Jean (2005) *Historia de la laicidad francesa*. México. El Colegio Mexiquense.

Berger, Peter (1988) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu.

Braudel, Fernand (1978) *La historia y las ciencias sociales*. Madrid. Alianza Editorial.

Braudel, Fernand (1993) *La identidad de Francia, los hombres y las cosas*, Barcelona, Editorial Gedisa.

Chartier, Roger (2005) *El mundo como representación*. Barcelona. Editorial Gedisa.

Chi, J. K. (2003). “National-Ethnic Identity Negotiation in Malaysia and Singapore: A State-Society interaction perspective”. *Berkeley Journal of Sociology*, 47, pp. 49-75.

Cholvy, Gérard (2001). *Christianisme et Société en France au XIXe siècle 1790-1914*. 2^e éd. Paris : Éditions du Seuil.

Ginzburg, Carlo (2006) *Il filo e le tracce. Vero falso finto*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore Milano.

Habermas, Jürgen y Ratzinger Joseph (2008) *Entre razón y religión, dialéctica de la secularización*. México. Fondo de Cultura Económica.

Hazard, Paul (1961). *La crise de la conscience européenne 1680-1715*. Paris : Librairie Arthème Fayard.

Hobsbawm, Eric (2012). *La era del imperio, 1875-1914* (1^o reimpres.). Buenos Aires: Crítica. Grupo Editorial Planeta. Biblioteca E. J. Hobsbawm de Historia Contemporánea. (Trabajo original publicado en inglés en 1987).

Juliá, Dominique (1988). “Los cambios del sistema educativo en Francia durante el siglo XVIII”. En: Pereira, Miguel. *Simposium internacional sobre educación e ilustración: Dos siglos de reformas en la enseñanza*. Ponencias. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Koselleck, Reinhart (1993) *Futuro pasado, para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona. Editorial Paidós.

Le Goff, Jacques (2016) *¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?* México. Fondo de Cultura Económica.

Poulat, Émile. (2012). *Nuestra laicidad pública*, México, Fondo de Cultura Económica.

Rémond, René (1974). *Le XIXe siècle 1815-1914. Introduction à l'histoire de notre temps 2*. Paris. Éditions du Seuil.

Ricklefs, M. C. (2010). *A new history of Southeast Asia*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire New York, N.Y: Palgrave Macmillan.

Rodríguez Álvarez Azucena (Septiembre 1993) “Orígenes moderados de la estrategia radical jacobina: “L’Année Heureuse” de 1790 o los prolegómenos del republicanismo francés”. *Revista Studia histórica- historia contemporánea*. Vol. X-XI. Pp. 163-182.

Serrano, Sol. (2008) *¿Qué hacer con Dios en la república? Política y secularización en Chile 1845-1885*. México. Fondo de Cultura Económica.

Walzer, Michael (2008) *La revolución de los santos, estudio sobre los orígenes de la política radical*. Buenos Aires. Editorial Katz.

Weber, Max (2010) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México. Fondo de Cultura Económica.

Weber, Max (2014) *Economía y Sociedad*. México. Fondo de Cultura Económica.

Histoire de l’Institut des Frères des Écoles Chrésiennes

Alpago, Bruno; (2000) *El Instituto al servicio educativo de los pobres*. Roma: Casa San Juan Bautista de La Salle. Estudios Lasalianos 7.

Bédel, Henri (2002). *Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. El Siglo XVIII 1726-1804*. Roma: Casa San Giovanni Batt. De La Salle. Estudios Lasalianos, N° 6.

Bédel, Henri (2004). *Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. El Siglo XIX 1805-1875*. Roma: Casa San Giovanni Batt. De La Salle. Estudios Lasalianos, N° 9.

Bédel, Henri (2006) *Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas 1875-1928*. Roma: Casa Generalicia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Estudios Lasalianos N° 11.

Botana, A. (2002) *Raíces de nuestra identidad*. Valladolid: Centro Vocacional La Salle.
<http://www.lasalle.org/Spanish/Resources/Publications/PDF/Association/S18.pdf>

Brown, Francis (1997). *La Salle Brothers, Malaya & Singapore, 1852-1952*. Petaling Jaya, Selangor, Malaysia: La Salle Provincialate.

Dávila, P., Naya, L. y Murua, H. (2009). *Bajo el signo de la educación. 100 años de La Salle en Guipúzcoa*. San Sebastián: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Distrito de Bilbao.

Gil, Pedro María (1994) *Tres siglos de identidad lasaliana: la relación misión-espiritualidad a lo largo de la historia FSC*. Roma: Casa San Juan Bautista de La Salle. Estudios Lasalianos 4.

Poutet, Yves (1970). *Le XVII^e siècle et les origines lasalliennes. Recherches sur la genèse de l'œuvre scolaire et religieuse de Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719). Tome II. L'Expansion (1688-1719)*. Rennes : Imprimeries Réunies.

Rigault, Georges (1938). *Histoire générale de l'Institut des Frères des écoles chrétiennes. Tome II. Les disciples de Saint Jean-Baptiste de La Salle dans la société du XVII^e siècle 1719-1789*. Paris. Librairie Plon.

Rigault, Georges (1949). *Histoire générale de l'Institut des Frères des écoles chrétiennes. Tome VII. La fin du XIX^e siècle. Travaux et luttas des Lasalliens en France*. Paris. Librairie Plon.

Sauvage, Michael (1974). “La consagración votal en los orígenes del Instituto”. Nota para la comisión de los votos. Agosto de 1974. Mimeo.

Sauvage, Michel y Campos, Miguel (2014). *La frágil esperanza de un testigo. El itinerario del H. Michael Sauvage (1923 – 2001)*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Estudios Lasalianos 18.

Pédagogie et sciences sociales

Agudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.

Arias. M. (2013). “La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones”. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1).

Avanzini, Guy (dir.) (1981). *Histoire de la Pédagogie du 17^e siècle à nos jours*. Toulouse, Éditions Privat. Histoire Contemporaine des Sciences Humaines.

Bell, O. (1971), *Thinking about the Curriculum*. Maidenhead: Open University Press.

Beltrán, J. (1987). *Aprender a aprender: desarrollo de estrategias cognitivas*. Madrid: Cincel.

Bowen, James (2001). *Historia de la educación occidental. Tomo II. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX* (3^o ed.). Barcelona : Editorial Herder (Trabajo original publicado en 1981).

Cailleau, René. « Petits écoles » en France. En: Avanzini, Guy, Cailleau, Audin, A.M. et Pénisson, P. (dir.) (2001) *Dictionnaire Historique de l'Éducation chrétienne d'expression française*. Paris: Éditions Don Bosco, p. 514-520.

Camacho, C., Beltrán, D., Posada, R. y Maldonado, F. (2005): *Perspectivas pedagógicas para escenarios virtuales (texto antológico)*. Bogotá: Universidad Manuela Beltrán.

Cano, E. (2008). “La evaluación por competencias en la educación superior”. *Revista de curriculum y formación de profesorado*. 12(3), 1-16. Granada: Universidad de Granada.

- Chartier, R. y Compère, M. (1976). *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e*. Paris, CDU et SEDES réunis.
- Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. (2009). "Los enfoques educativos basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar". *Documento procedente de las Memorias del Décimo Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Comie.
- Connell, Robert W. (2006) *Escuelas y justicia social*, 3^o ed. Madrid: Morata.
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. España: Ministerio de Educación / Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana / Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago. Aldine Publishing Company.
- Dubet, François (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dubet, François (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Enkvist, Inger (2015) *Elogio de la educación*. México. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Estupiñán, N. (2012). *Análisis de los Modelos Pedagógicos Implementados en tres Instituciones Educativas del Sector Oficial de Santiago de Cali*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ingeniería y Administración. Sede Palmira.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw Hill.
- Gauthier, Clermont y Tardif, Maurice (2013). *A Pedagogia. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis. Editora Vozes. Tradução desta edição do original Frances: Guilherme João de Freitas Teixeira.
- Hernández, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador Mexicana, S. A.
- Houry, Alain. « Frères des Écoles Chrétiennes ». En : Avanzini, Guy, Cailleau, Audin, A.M. et Pénisson, P. (dir.) (2001) *Dictionnaire Historique de l'Éducation chrétienne d'expression française*. Paris : Éditions Don Bosco, p. 316-322.
- Japiassu, H. (1992). *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: F. Alves.

- Jara, P. y Rosel, J. (1996). *Análisis de series temporales univariadas (simples y cíclicas) en psicología. Métodos y técnicas avanzadas de análisis de datos en ciencias del comportamiento*. Barcelona: Universidad de Barcelona. 166
- Maffesoli, M. (2012). *O tempo retorno: Formas Elementares da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária.
- Maffesoli, M. (2006). “A memória das tribos e o reencantamento do mundo”. In Casalegno, F. *Memória cotidiana, comunidades e comunicação na era das redes*. Porto Alegre: Sulina.
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Delfín.
- Mora, A. y Ferro, M. (1996). *Currículo y aprendizaje. Manual para la elaboración de elementos del currículo*. Bogotá: Santillana.
- Mora, J. (2001). *Procesos Curriculares*. Cali: Universidad del Valle.
- Narvaja, P. (1998). “Cuestiones relativas a las estrategias de aprendizaje y su relación con el aprendizaje efectivo”. *Revista Científica de Educación de la Universidad de El Salvador*, 1(1), 12-23.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: autor.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Ortiz, A. (2009). *Manual para elaborar modelos pedagógicos en la Institución Educativa. Cuáles son las teorías del aprendizaje y los modelos pedagógicos que han proliferado en la historia de la educación*. Antillas. Colombia.
- Páramo. P. (2013). *La Investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de Investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Payne, Michael (comp.) (2002). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós.
- Pénisson, Pierre. « Congrégations Religieuses Enseignants ». En : Avanzini, Guy, Cailleau, Audin, A.M. et Pénisson, P. (dir.) (2001) *Dictionnaire Historique de l'Éducation chrétienne d'expression française*. Paris : Éditions Don Bosco, p. 156-158.
- PNUD - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014). *Informe sobre Desarrollo humano 2014. Sostener el progreso humano. Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. New York: Autor.
- Rifkin, J. (2011). *La Tercera Revolución Industrial*. Barcelona. Paidós
- Romero, Claudia (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Sinard, J-C. (2011). “Cultura científica, Epistemología y Pedagogía”. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, n.3, p. 10-19.

Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

UNESCO (2015). *Replantear la educación; ¿Hacia el bien común mundial?* París: Autor.

Universidad Pública de El Alto (s.f.). *Pedagogía General I*. Autor.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. (Vol. 3). Madrid: Graó.

Zeitle, T. E. (2010) “La pedagogía de la modernidad. Una aproximación a las formas y contenidos de la enseñanza en Comenio, Los Jesuitas, los Hermanos La Salle y la reforma protestante”. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, No. 52/7.

Zubiría, J. de (2006). *Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.

Pédagogie lasallienne

Bolton, Patricio (2014). *Educación y vulnerabilidad social*. Segunda edición. Buenos Aires: Ed. La Crujía.

Bolton, Patricio (2015). *Educación y transformación social*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.

Capelle, Nicolás (2006). *¡Quiero ir a tu escuela! La pedagogía lasaliana en el siglo XXI*. París: Editorial Salvator.

Casagrande, A. (2012). “La Pedagogía Lasallista ante las nuevas teorías de la educación: una oportunidad para el diálogo y la reflexión sobre nuestra práctica educativa”. *Misión Cuadernos RELAL*, n.4, Bogotá D.C., p. 19-26.

Gil, Pedro y Muñoz, Diego (ed.) (2013). *Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Estudios Lasalianos N°17.

Hengemüle, E. F.S.C. (2006). “Universidad Lasaliana”. En: *Reflexiones sobre la educación superior lasallista*. California: Saint Mary’s Press.

Houry, Alain (2013). “La Guía, entre tradición e innovación: El Comité General de 1834”. En: Gil, Pedro y Muñoz, Diego (ed.). *Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Estudios Lasalianos N° 17, p. 149-166.

Killeen, Peter (2013). “La Pedagogía Lasaliana y la Cuestión del Latín: cuando la ley no se ajusta a la vida”. En: Gil, Pedro y Muñoz, Diego (ed.) *Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al*

modelo pedagógico lasaliano. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Estudios Lasalianos N° 17, p. 167-183.

Fossatti, P., Casagrande (2011). “Formação Integral e Integradora”. In: Fossatti, P., Hengemüle, E., Casagrande, C. *Ensinar a bem viver*. Canoas (RS): UNILASALLE.

Lauraire, Léon (2001). *La Conduite des Écoles, Approche contextuelle*. Roma. Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiana. Cahiers lasalliens No. 61.

Lauraire, Léon (2006). *La Guía de las Escuelas, un enfoque pedagógico*. Roma. Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiana. Cahiers lasalliens No. 62.

Lauraire, Léon (2011). *La Conduite des Écoles, texte critique*. Roma. Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiana. Cahiers lasalliens No. 63.

Lauraire, Léon (2004). “Apuntes del curso de formación institucional”. [Recogidos de las clases Ejes de la pedagogía Lasaliana]. Bilbao: La Salle.

Lauraire, Léon (2014). *La Guía de las Escuelas, enfoque diacrónico Evolución del texto de 1706 a 1916*. Roma. Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiana. Cahiers lasalliens No. 67.

Lauraire, Léon (2015). “Una pedagogía de la fraternidad”. Conferencia. Casa Generalizia. Roma.

Muñoz, Diego (2011). “¿Podemos hablar de una pedagogía Lasaliana hoy?” *Revista Digital de Investigación Lasaliana*. (3), 1-9.

Muñoz León, Diego (Jan/Jun 2014). “Calidad internacional de la educación lasallista: una perspectiva histórica”. *Revista Conhecimento e Diversidade*. N. 11, p. 138-156.

Pauly, E. L., Santos, J. F. (2011). Uma leitura do “Guias das Escolas Cristãs” sob o olhar da Educação Popular. In: Fossatti, P.; Hengemüle, E.; Casagrande, C. *Ensinar a bem viver*. Canoas (RS): UNILASALLE.

Rangel, M. (2011). “Pedagogía Lasaliana. Estatuto epistemológico y actualidad”. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, n.3, p. 36-42.

Documents de l'Église catholique

Papa Francisco (2015). *Carta Encíclica. Laudato Sí: Sobre el cuidado de la casa común*. Bogotá: San Pablo.

Para Juan Pablo II (1987). *Carta Encíclica Sollicitudo Rei Sociales*. Disponible en: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30121987_sollicitudo-rei-socialis.html Consultado: mayo 2016.

Documents officiels de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes

Circulaires Instructives et Administratives N° 96, 2 octobre 1900. Résultats de l'Exposition Universelle de 1900. Paris, Maison Mère, 27, Rue Oudinot, 1900.

Circulaires Instructives et Administratives N° 100, 7 avril 1901. *Éléments de Pédagogie Pratique*. Paris, Maison Mère, 27, Rue Oudinot, 1901.

Circulaires Instructives et Administratives N° 107, 22 septembre 1901. *Méthodologie de l'enseignement de la Religion*. Paris, à la Maison Mère, 27, Rue Oudinot, 1901.

Circulaires Instructives et Administratives 112. Centenaire de la Restauration de l'Institut 3 mai 1802. Paris : Maison Mère, Rue Oudinot, 15 avril 1902.

Circulaires Instructives et Administratives N° 127, 3 décembre 1931. Nouvelle édition de la *Conduite des Écoles*. Les études du religieux éducateur. Paris, à la Maison-Mère, 27, Rue Oudinot, 1903.

Circular 447 (1 octobre 2000). Documentos del 43° Capítulo General Asociados para responder a los desafíos del siglo XXI. Roma: Casa Generalicia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

Circular 455 (15 Septiembre 2007) Documentos del 44° Capítulo General. Ser Hermanos hoy, ojos abiertos, corazones encendidos. Roma: Casa Generalicia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

Circular 469 (30 noviembre 2014). Documentos del 45° Capítulo General. “Esta obra de Dios es también nuestra obra”. Roma: Consejo General.

Circular 470 (24 marzo 2015). Hacia el año 2021: Viviendo juntos la alegría de nuestra misión. Roma: Consejo General.

Conduite à l'usage des Écoles chrétiennes. Enseignement Primaire Élémentaire. Paris, Procure Générale, 78, Rue de Sèvres, 1916.

Directoire Pédagogique à l'usage des Écoles chrétiennes. Paris, Procure générale, 27 Rue Oudinot, 1903.

Distrito La Salle Argentina-Paraguay (2012) *HEA – Horizonte de la Economía de Asociación*. Buenos Aires. Publicación interna.

Distrito La Salle Argentina-Paraguay (2001) *HPP – Horizonte Pedagógico Pastoral*. Buenos Aires. Publicación interna.

Distrito La Salle Brasil – Chile. (s. f.). *Propuesta educativa del Distrito La Salle Brasil – Chile*. Chile: Autor.

Distrito Lasallista de Bogotá. (2013). *Horizonte Educativo Pastoral*. Colombia: Autor.

Distrito Lasallista de Bogotá. (2016). *Manual de Calidad*. Colombia: Autor.

Distritos Lasallistas de México (2015) *Modelo de Calidad Lasallista 2.0*. México.

Éléments de Pédagogie Pratique à l'usage des Frères des Écoles chrétiennes. Part I-II. Paris. Procure générale. 27, Rue Oudinot, 1901.

Éléments de Pédagogie Pratique à l'usage des Frères des Écoles chrétiennes. Part III. Paris. Procure générale. 27, Rue Oudinot, 1902.

Frères des Écoles Chrésiennes (2000). *43ème Chapitre Général. Déroulement et Documents*. Rome : Maison Généralice. Bulletin de l'Institut des Frères des Écoles Chrésiennes N° 246.

Hermanos de las Escuelas Cristianas (2006). *Asociados para la Misión Educativa Lasaliana. Reporte de la Asamblea Internacional 2006*. Roma: Casa Generalicia.

Hermanos de las Escuelas Cristianas (2013). *Una familia, una misión: Lasalianos asociados para el servicio educativo de los pobres. Informe de la Asamblea Internacional 2013*. Roma: Casa Generalicia. Documento 6.

Hermanos de las Escuelas Cristianas (2015). *Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*. Roma: autor.

Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. (s.f.). *Proyecto Curricular Lasallista. Marco Teórico Doctrinal*. Chile: Autor.

International Council of the Lasallian Association and Educational Mission (CIAMEL) (2015). *Statutes*. Rome. General Council.

La Salle Distrito ARLEP (2012). *Proyecto de Misión*. Autor

La Salle Distrito ARLEP. (2013). *Aprendizaje cooperativo creamos, creemos, crecemos, nuevos contextos*. Autor.

Manuel de Pédagogie à l'usage des Écoles catholiques. Tours, Maison A. Mame & Fils, Imprimeurs-Éditeurs. Paris Maison Poussielgue, Librairie, Rue Cassette, 15. 1909.

Notes de Pédagogie chrétienne pour servir à la préparation d'une nouvelle édition de la Conduite des écoles d'après les principes du Bienheureux J. B. de La Salle. Paris, Procure générale, Rue Oudinot, 27, 1897.

RELAL. (s.f.). "¿Cuál es la Misión educativa Lasallista?" Disponible en: <http://relal.org.co/mision-educativa-lasallista/cual-es-la-mision-educativa-lasallista>

Sobre las causas de deserción de nuestros Hermanos jóvenes y sobre los medios de prevenirles, al menos, en parte. Estos mismos medios les pondrán en condiciones de ser más útiles al Cuerpo del Instituto y al público en general mediando el empleo en la escuela. Por el Hermano Paschal, Asistente del Superior General, Melún, 1786. (Traducción al español del H. Guillermo-Félix, AMG).

Oeuvres du saint Jean-Baptiste de La Salle

De La Salle, Saint Jean-Baptiste (1993). *Œuvres Complètes*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle.

Hengemüle, E. (coord.) (2012). "Escritos Pedagógicos". In: LA SALLE, J. B. *Obras completas de São João Batista La Salle*. Canoas (RS): UNILASALLE, V. 3.

Hengemüle, E. (coord.) (2012). "Escritos Ascéticos e espirituais". In: LA SALLE, J. B. *Obras completas de São João Batista La Salle*. Canoas (RS): UNILASALLE, V. 2-B.

Hermanos de las Escuelas Cristianas (2001). *Obras completas de San Juan Bautista de La Salle*. Madrid: Ediciones San Pío X. Traducción, introducción general y presentación de cada obra a cargo de José María Valladolid, fsc. 171

Oeuvres utilisés:

Lettres (en espagnol)	C
Lettres autographes (en espagnol)	CA
Recueil des différents petits traités (en espagnol)	CT
Conduite des Écoles Chrétiennes	CE
Méditations pour les Dimanches de l'année	MD
Méditations pour les fêtes de l'année	MF
Méditations pour le Temps de la Retraite	MR
Règles communes des Frères des Écoles chrétiennes	RC
Règles de bienséance (en espagnol)	RU
Règles que je me suis imposée (en espagnol)	RP
Testament	T

Diego Muñoz León, fec

Originaire de Caracas, Venezuela. Frère des Écoles Chrétiennes. Noviciat à Lagos de Moreno, Mexique, Scolasticat à Caracas. Licencié (BA) en Éducation et Sciences Biologiques. Master (MA) en Recherche Éducative et Docteur en Éducation. Spécialisation en Pédagogie politique. Coordonnateur du Service de Recherche et Ressources Lasalliennes à la Maison Généralice, Rome. Éditeur de la Revue Digitale de Recherche Lasallienne.

Felipe Gaytán Alcalá

Originaire de Guadalajara, Mexique. Professeur-Chercheur de la Faculté d'Humanités et Sciences Sociales de l'Universidad La Salle – México et Professeur de Sociologie de la Faculté de Sciences Politiques et Sociales de la UNAM. Docteur en Sciences Sociales avec spécialisation en Sociologie, au Centre d'Études Sociologiques du Colegio de Mexico. Membre du Système National de Chercheurs du Conseil National de Science et Technologie du Mexique.

Alma Rosa Hernández Mondragón

Originaire de México City. Professeur - Chercheuse de la Faculté d'Humanités et Sciences Sociales de la Université La Salle - Mexico. A une Maîtrise en Gestion Éducative de l'Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Xochimilco). Docteur en Éducation de l'Université La Salle México.

Marcela Rosario Salazar Ibáñez

Originaire de Mexico City. Professeur - Chercheuse de la Faculté d'Humanités et Sciences Sociales à l'Université La Salle - Mexico. Docteur en Sciences de l'Éducation du Colegio de Posgrado - México.

Arturo Campillo

Originaire de Mexico City. Étudiante en vue d'une Licence (BA) en Sciences Religieuses de la Université La Salle - Mexico.

Carmen Amalia Camacho Sanabria

Originaire de Colombie. Licenciée (BA) en Espagnol-Français de la Universidad Pedagógica Nacional. Maîtrise (MA) en Littérature Hispanoaméricaine de l'Instituto Caro y Cuervo. Docteur en Éducation de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espagne). Actuellement, Directrice du Doctorat en Éducation et Société à l'Universidad de La Salle, Bogotá.

Irma Lucía Bórquez Antillón

Originaire de Ciudad Obregón, Mexique. Licenciée (BA) en Sciences de l'Éducation de l'Université de Monterrey. Maîtrise (MA) en Recherche et Développement de l'Éducation de l'Université Iberoamericana. Prépare un doctorat en Éducation à l'Universidad La Salle Noroeste, Mexique. Actuellement, Coordinatrice de Planning et Effectivité à l'Universidad La Salle Noroeste.

Itziar Muniozguren

Originaire de Bilbao, Espagne. Associée Lasallienne. Formation à Bilbao. Diplômée en 173 Éducation, spécialiste en Sciences Humaines. Experte dans la direction des Centres Éducatifs La Salle, au Centre Universitaire La Salle. Actuellement elle fait partie de l'Équipe d'animation des œuvres de La Salle, Secteur Bilbao. Déléguée d'Association, Animatrice de Zone en Biscaye et Eibar. Membre de l'Équipe de Pastorale du Secteur Bilbao.

Luciana Backes

Originaire de Lajeado, Brésil. Donne des conférences au centre Universitaire UNILASALLE Canoas. Formation à São Leopoldo, Lyon et Paris. Licenciée (BA) en Pédagogie. Spécialisée en Éducation Digitale. Actuellement, coordonnatrice du groupe de recherche « Coexistence et Technologie Numérique dans la Contemporanéité ». Chercheuse invitée au Centre Edgar Morin, Paris.

Patricio Bolton, fec

Originaire de Santa Fe, Argentine. Frère des Écoles Chrétiennes. Maître et directeur d'école primaire. Professeur de Sciences de l'Éducation. Directeur du Postulat et du Noviciat du District d'Argentine-Paraguay. animateur de programmes de formation du District et d'éducation populaire et pédagogies critiques. Coauteur de livres et d'articles dans plusieurs revues et publications.

Rebecca Hopkins

Originaire de Winona, USA. Professeur Assistante à Saint Mary's University au Minnesota. Master (MA) en Enseignement, avec, après le MA, un Certificat en Alphabétisation et doctorat en Education au Leadership. Spécialiste en préparation d'enseignants en perspective culturelle et relations internationales en éducation supérieure. Doyenne de la faculté d'Éducation à Saint Mary's University au Minnesota.

María del Rosario Ortiz Carrión

Originaire de Guanajuato, Mexique. Licenciée (BA) en Psychologie, Master (MA) en Sciences Techniques de l'Éducation et Docteur en Éducation. Directrice de l'Escuela de Educación y Desarrollo Humano de l'Universidad De La Salle, Bajío, à León, au Mexique. Travaille sur des thèmes de recherche de pratiques pédagogiques et évaluation éducatives.

Enrique Aguilar

Originaire de León, Mexique. Formé dans le domaine de l'informatique, avec un MA en Technologies d'information d'entreprises et, après le MA, diplômé en Téléinformatique et Réseaux, avec expérience dans le domaine du Développement de logiciels. Actuellement, Directeur de la Faculté de Technologies de l'Information de l'Universidad De La Salle, Bajío, au Mexique.

Edel María Espino Ledezma

Originaire de Guanajuato, Mexique. Ingénieur en Computation et Systèmes, spécialisée en Prospective et Master (MA) en Gestion de Projets. Directrice de Technologies de l'Information de l'Universidad De La Salle, Bajío, Mexique.

Yammir López Brito

Originaire De Guanajuato, Mexique. Licencié (BA) en Sciences de la Communication. Master (MA) en Éducation et Formation d'enseignants. Docteur en Pédagogie. Spécialisé en Éducation Transmédiale. Actuellement, collabore au programme après le MA de la École d'Éducation et développement de Ressources humaines de l'Universidad De La Salle, Bajío, Mexique. 174

Maricar Sison Prudente

Originaire de Manila, Philippines. Professeur titulaire du Département de Sciences de l'Éducation à De La Salle University, Manila. Licenciée (BA) en Sciences de l'Éducation comme spécialiste en Sciences Naturelles de l' University of the City of Manila. Master (MA) en Sciences de l'enseignement de la physique à De La Salle University, Manila. Actuellement, achève son doctorat en Chimie de l'environnement et Exo-toxicologie à l'Ehime University, au Japon.

Lawandy Michel Choukry

Originaire du Caire, Égypte. A fait ses études dans les institutions lasalliennes. Licencié (BA) en Philosophie. Actuellement, Secrétaire Général de la Mission Éducative Lasallienne en Égypte. Représentant du District du Proche-Orient dans le comité de la MEL, Région RELEM. Responsable de la formation lasallienne du Secteur Égypte.

Carlos Manuel Castañeda Casas, fec

Originaire de Zacatecas, Mexique. Frère des Écoles Chrétiennes. Formation à Lagos de Moreno, Jalisco et à Monterrey, Mexique. Licencié (BA) en Sciences de l'Éducation, Master (MA) en Éducation avec spécialisation dans le Développement cognitif et prépare un doctorat en Planning et Leadership Éducatif. Secrétaire de la Mission pour la Région Latino-américaine Lasallienne –RELAL.

Patricia Huerta Pérez

Originaire de Monterrey, Mexique. Professeur d'Éducation fondamentale et Supérieure. Formation à Monterrey. Professeur d'Educación Primaria, Licenciée (BA) et Master (MA) en Éducation Fondamentale. Spécialisée en Formation Permanente et candidate au doctorat en Planning et Leadership Éducatif. Coordinatrice de Masters (MA) au Centro de Estudios Superiores La Salle (CESLAS). Directrice d'une école primaire publique à Monterrey.

Adriana Bolaños Hernández

Originaire de Mexico City. Professeur normaliste. Licenciée (BA) en Sciences de la Communication. Master (MA) en Éducation spécialisée dans la formation des enseignants. Candidate au doctorat en Planning et Leadership Éducatif. Directrice Académique du Centro de Estudios Superiores La Salle (CESLAS) à Monterrey, Mexique.

