

---

**JEAN-MARIE  
PETITCLERC**

---

**EDUQUER**  
aujourd'hui pour demain

---

**SALVATOR**



J.-M. PETITCLERC

JEAN-MARIE PETITCLERC  
Salésien de Don Bosco

## ÉDUCUER

aujourd'hui pour demain

Quels repères pour une pratique chrétienne de l'éducation ?

Préface de XAVIER THÉVENOT

Dans un monde en pleine mutation, où il n'est guère de domaine qui ne soit hanté par l'idée de crise, l'éducation ne va plus de soi.

Eduquer aujourd'hui pour demain, c'est prendre en compte la réalité du jeune tel qu'il est aujourd'hui, en nouant avec lui une relation affectueuse et confiante... mais c'est aussi le préparer à s'insérer dans le monde de demain, dont nous voyons dès à présent se dessiner les contours.

Ces pages posent quelques jalons pour une éducation dans la confiance, confiance en les jeunes d'aujourd'hui, confiance en l'avenir, à l'heure où il devient urgent de relever les défis de la modernité. Et puisque l'acte éducatif est d'abord et avant tout acte de foi, d'espérance et d'amour envers le jeune, il peut être relu par le chrétien à la lumière évangélique. Car il en va du Royaume de Dieu comme d'une graine qui pousse, comme d'un enfant qui grandit... Voici que l'éducation peut être lue comme parabole du Royaume.

Se trouvent alors posés de manière originale et nouvelle les jalons d'une « théologie de l'éducation ». Jean-Marie PETITCLERC, ancien élève de l'Ecole Polytechnique, titulaire du diplôme d'état d'éducateur spécialisé et d'une maîtrise de sciences de l'éducation, est prêtre salésien de Don Bosco. Dans ces pages, il s'appuie largement sur sa pratique d'éducateur de rue, puis de Directeur de Foyer d'adolescents en difficultés.

JEAN-MARIE PETITCLERC

Salésien de Don Bosco

# ÉDUQUER aujourd'hui pour demain

*Quels repères pour une pratique chrétienne  
de l'éducation ?*

Préface de Xavier THÉVENOT, S d B  
Professeur à l'Institut Catholique de Paris

ÉDITIONS SALVATOR

1988

*Il est deux découvertes humaines que l'on est en droit de considérer comme les plus difficiles: l'art de gouverner les hommes et celui de les éduquer; et cependant on en est encore à se disputer sur leurs idées.*

KANT, Réflexion sur l'éducation

Apr. 2 1894

Can submit de

le

Des Internement.

A stylized handwritten signature consisting of a vertical line that curves to the right at the top and bottom, with a horizontal line crossing it near the top.

*Du même auteur :*

Aux Éditions «La Pensée Universelle»

– CRISE DE L'ÉDUCATION, TEMPS POUR L'ÉVALUATION  
(décembre 1986)

Aux Éditions «Don Bosco», dans la collection Terre Nouvelle

– LA PÉDAGOGIE DE SAINT JEAN BOSCO (août 1986)

– DÉLINQUANCE, TOXICOMANIE, SUICIDE CHEZ L'ADOLESCENT  
(juin 1987)

– LE FOYER PÈRE ROBERT (novembre 1987)

#### AUX ÉDITIONS SALVATOR

Xavier THÉVENOT : Repères éthiques pour un monde nouveau  
Les Péchés  
*Que peut-on en dire?*

Michel LEGRAIN : Questions autour du mariage  
*(permanences et mutations)*

Jean VERNETTE : Occultisme - Magie - Envoûtements  
*(Ésotérisme - astrologie - réincarnation -  
spiritisme - sorcellerie - fin du monde)*

## PRÉFACE

«Savoir rester dans le champ “du peu”, telle est toute l’ascèse de l’éducateur... Et “peu”, ce n’est certes pas grand’chose par rapport à “tout”, mais par rapport à “rien”, n’est-ce pas déjà important?» Cette interrogation que lance Jean-Marie Petitclerc dans sa conclusion me paraît doublement significative de sa démarche. D’abord en ce qu’elle signale immédiatement les limites de ces pages qui ne prétendent pas constituer un traité de pédagogie mais simplement une réflexion invitant ceux qui ont charge d’éducation à examiner de plus près leur pratique. Ensuite, en ce qu’elle convie le lecteur à sortir d’une problématique du «ou bien... ou bien».

Telle me semble, en effet, une idée-force de la pédagogie présentée par J.-M. Petitclerc: est humanisante et évangélisatrice une pratique éducative qui *unit en différenciant* ou encore qui différencie en faisant communiquer. Être éducateur, c’est briser les fausses alternatives qui examinent l’action en terme de «ou bien» fallacieux; c’est mettre en œuvre une pédagogie du «et» ou, mieux, du «en», mais un «en» qui, loin de conduire à l’indistinction, creuse et articule les différences. Quatre exemples feront comprendre ce qui peut paraître abstrait mais qui, en fait, commande l’action éducative dans ce qu’elle a de plus concret et quotidien:

– L’amour ou bien la loi! Alternative dans laquelle prétendent nous enfermer de nombreux contemporains. J.-M. Petitclerc montre, de façon convaincante, que si l’amour est à la base de toute éducation digne de ce nom, il n’existe pas d’amour sans loi, sans interdits, sans normes. Aimer un jeune

ce n'est pas l'inviter à être hors la loi. Bien au contraire, c'est l'aider à prendre sa place dans un champ social structuré par des interdits fondamentaux et simultanément lui faire découvrir que le respect de l'autre va toujours au-delà de la loi. La véritable attitude éducative est celle qui promeut l'amour en la loi et la loi en l'amour.

– L'approche parcellaire du jeune et l'efficacité, ou bien l'approche globale et la cécité! Deuxième exemple d'alternative dont est porteuse notre société techniciste, même si celle-ci ne la formule pas aussi brutalement. Ne voit-on pas de nombreux jeunes marqués par le mal de vivre obligés de « passer entre les mains » de multiples spécialistes aux dépens parfois de leur unité intérieure? A l'inverse, n'y a-t-il pas trop d'éducateurs qui, par peur irrationnelle des sciences humaines, empêchent des jeunes de tirer profit d'une intervention spécialisée? J.-M. Petitclerc évite ces pièges. A l'exemple de Don Bosco, dont il est le disciple, il a le souci de voir dans le jeune « paumé » non pas un « cas » pour spécialiste mais une personne considérée dans toutes ses dimensions, y compris religieuse. Comme Don Bosco encore, il ne gémit pas sur son temps et cherche à saisir les chances éducatives que celui-ci fournit. Or les sciences humaines, par la lumière qu'elles apportent, font partie de ces chances. C'est pourquoi ces pages accueillent avec sens critique les approches des spécialistes avec leur lucidité exigeante et leur efficacité. Mais ces approches doivent s'intégrer dans une recherche d'équipe dont le souci permanent sera l'accueil du jeune dans sa globalité.

– Éduquer ou bien évangéliser! Troisième alternative que formulent un certain nombre de chrétiens dans notre société sécularisée. Là encore, cet essai montre qu'une telle alternative est théologiquement et pastoralement douteuse. Éduquer et évangéliser sont deux tâches qui doivent s'intégrer l'une à l'autre tout en se différenciant. Éduquer c'est déjà être porteur de la Bonne Nouvelle d'un Dieu qui est venu en priorité pour les « petits » et les exclus. Évangéliser, c'est inviter à mar-

cher à la suite de ce Dieu qui a ouvert un exode « hors du pays de servitude »; autrement dit, c'est réaliser une « é-ducation ».

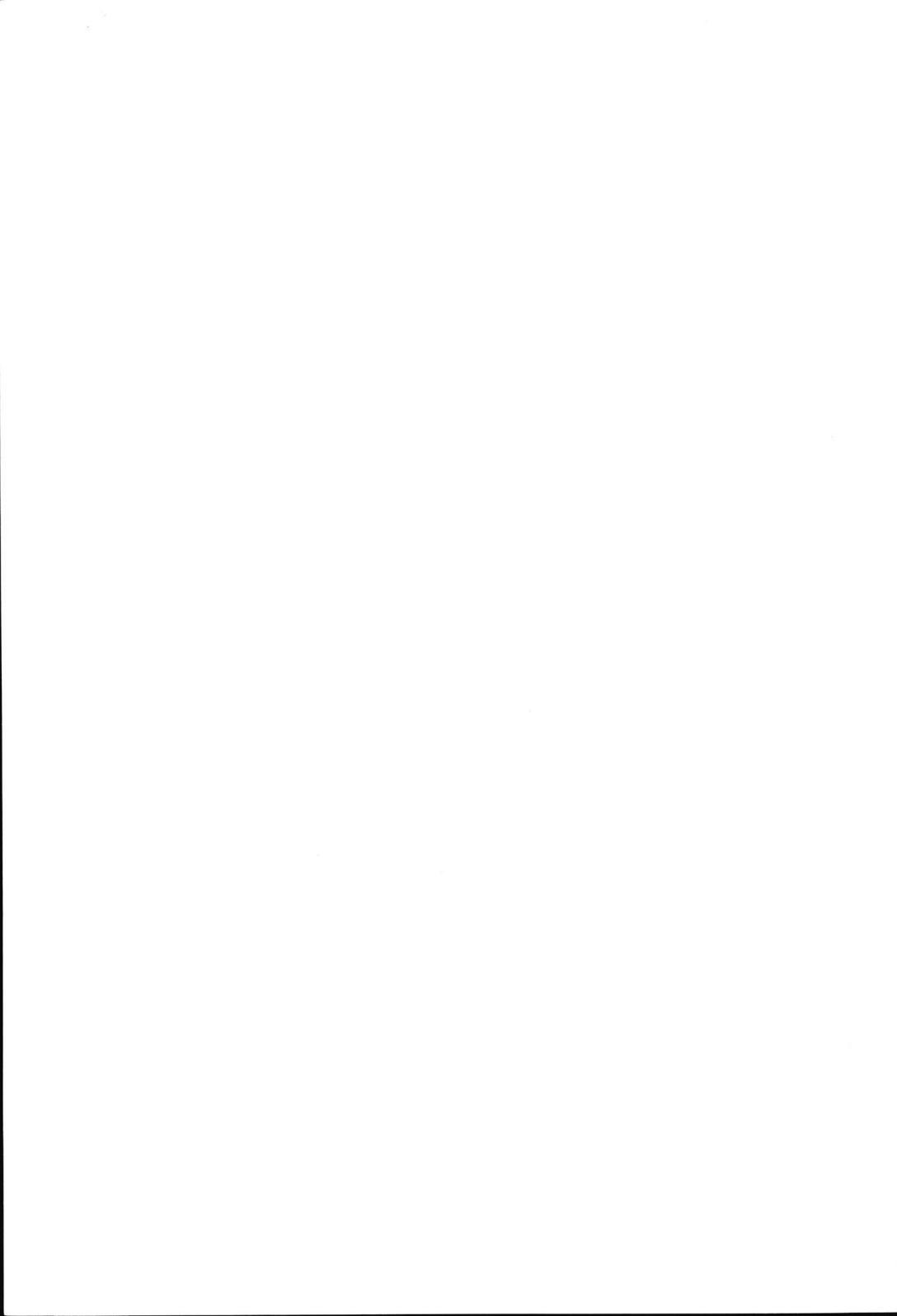
– La Totalité ou bien le Rien! Quatrième alternative qui guette tout pédagogue encore mal libéré de ses rêves de toute-puissance éducative. Peut-être même faut-il rajouter qu'elle guette spécialement l'éducateur chrétien. Celui-ci n'est-il pas à la recherche d'un Absolu? N'est-il pas tenté de dire: « tant qu'on n'a pas tout donné, on n'a rien donné »? J.-M. Petitclerc, avec réalisme, dénonce les vœux imaginaires qui sous-tendent de telles attitudes ou formules. Éduquer, dit-il, c'est travailler dans le partiel. De même, quêter Dieu ce n'est pas chercher un Absolu (c'est-à-dire un être absous de tout lien). C'est découvrir que le propre de Dieu qui est Amour c'est de se lier, d'échanger, de s'entretenir, de se passionner pour l'autre.

En définitive, je crois pouvois discerner que cet essai pédagogique tire sa force de la conviction de fond suivante, si conforme au cœur du christianisme: aimer Dieu, c'est aimer mes limites d'homme, car en l'homme Jésus l'illimité de l'Amour les a assumées et transfigurées.

En cette année 1988 pendant laquelle est célébré le centenaire de la mort de cet éducateur de génie que fut saint Jean Bosco (1815-1888), je suis heureux de présenter ces pages d'un de mes confrères salésiens. Puissent-elles aider ceux et celles qui les liront à être porteurs d'espérance pour les jeunes, spécialement les plus pauvres.

Paris, en la fête de Saint-Jean-Bosco  
31 janvier 1988

Xavier THÉVENOT s.d.b.  
Professeur à l'Institut catholique de Paris



## AVANT-PROPOS

S'il est un mot caractéristique de notre temps, c'est, je crois, celui de crise.

Cette notion s'est répandue, durant la fin du xx<sup>e</sup> siècle, à tous les horizons de la conscience contemporaine (1). Il n'est guère de domaine ou de problème qui ne soit aujourd'hui hanté par l'idée de crise: le capitalisme, la société, le couple, la famille, les valeurs, la jeunesse, la science, le droit, la civilisation, l'humanité...

Sur tous ces thèmes ne se manifeste plus actuellement aucune sorte d'unanimité. On assiste à une multiplication de visions personnelles et d'options divergentes. Toutes les balises se mettent à flotter, les références deviennent floues, les repères à géométrie variable.

Comme le présentait le philosophe Edgar Morin dès 1975, on assiste à «la dislocation, l'atrophie, la fossilisation, voire la décomposition à la fois d'un monde qui n'arrive pas à mourir et d'un monde qui n'arrive pas à naître. D'où un état hybride, ambigu, incertain, non décisif, état mixte, que l'on peut appeler dans ce sens intermédiaire: Moyen Age» (2).

Mais alors que le mot crise signifiait à l'origine «décision» (le mot grec «krisis» évoquait le moment décisif, dans l'évolution d'un processus incertain, qui permet le diagnostic),

(1) Pour un développement sur le thème de cette notion de crise, je me permets de renvoyer le lecteur à mon premier ouvrage: *Crise de l'éducation, Temps pour l'évaluation*, Éditions La Pensée Universelle, Paris, 1986.

(2) Edgar MORIN, *L'Esprit du Temps*, tome 2, Grasset, 1975, p.262-263.

crise semble signifier par contre aujourd'hui «indécision». C'est le moment, où, en même temps qu'apparaissent les perturbations, surgissent les incertitudes.

Ne serait-il pas grand temps, en particulier pour ceux qui ont pour tâche d'éduquer les jeunes aujourd'hui pour demain, de dépasser ce stade multiforme de l'indécision pour rechercher une nouvelle cohérence dans les projets éducatifs ?

Mais voici qu'au moment où il est urgent de relever les défis de la modernité, de former des hommes prêts à surmonter la crise, on assiste au contraire à une crise aiguë de l'éducation.

Un indicateur de cette crise me semble résider dans la survivorisation, dans les propos tenus aujourd'hui sur l'éducation, de la relation éducative, par rapport aux finalités et aux contours de l'acte d'éduquer, qui ont tendance à devenir de plus en plus flous chez bon nombre d'éducateurs. De multiples essais et témoignages, paraissant aujourd'hui, préconisent, ce dont nous pouvons nous réjouir, une relation éducative toute empreinte de tendresse et de proximité. Mais comme le souligne Guy Avanzini (3), n'assiste-t-on pas à une véritable dénaturation de la relation éducative « quand, faute de finalités connues, ou de normes reconnues, elle est réduite à son vécu affectif ? Pour précieux et thérapeutique qu'il soit, celui-ci n'est pas, à proprement parler, éducatif ».

La question, à laquelle il devient urgent de répondre, est : en ce temps de crise aiguë de notre société, que signifie « éduquer aujourd'hui pour demain ? ».

\*

\* \*

Tout chrétien doit se sentir particulièrement interpellé par cette question, bien actuelle, à notre époque où l'on n'a jamais autant que de nos jours discuté sur l'éducation.

(3) G. AVANZINI, « La relation éducative aujourd'hui » in « Valeurs Juvéniles », *Le supplément*, n° 150, Cerf, octobre 1984.

Car, comme le soulignait Jean-Paul II lors de son discours du 2 juin 1980 à l'U.N.E.S.C.O., le problème de l'éducation, «tâche première et essentielle de la culture en général, et aussi de toute culture», a toujours été étroitement lié à la mission de l'Église.

N'est-ce pas Jésus lui-même, qui, à l'heure où l'enfant ne possédait aucun statut social (à la suite de Philippe Ariès (4), beaucoup d'historiens considèrent en effet aujourd'hui que le concept même d'enfant ne naît pas avant le XVIII<sup>e</sup> siècle. Auparavant, l'enfant était vécu comme adulte en miniature), manifestait déjà sa prédilection pour les petits? Alors que les disciples rabrouaient ceux qui voulaient permettre aux enfants d'approcher, Jésus s'indigne et dit: «Laissez les enfants venir à moi, ne les empêchez pas, car c'est à leurs pareils qu'appartient le Royaume de Dieu.» (Mc 10, 14.)

A l'image de son maître, l'Église a toujours accordé beaucoup d'importance aux enfants. Au cours des siècles, elle a fondé des écoles à tous les niveaux, et c'est elle qui a donné naissance aux universités médiévales en Europe.

Pour ne parler que des chrétiens ayant œuvré dans cette région qui est à la fois ma terre natale et mon lieu d'apostolat, la Normandie, je voudrais citer tous ceux dont j'ai tant appris:

– Jean-Baptiste de la Salle, qui mourut à Rouen en 1919, après avoir ouvert des écoles à Reims, à Paris et à Rouen et avoir fondé en 1684 la Société des «Frères des Écoles Chrétiennes». Il fut le premier qui ait songé, en France, à offrir aux enfants du peuple, un véritable enseignement populaire, et non un simple décalque des «humanités gréco-latines» d'alors.

– Jean Eudes, natif de Ri dans l'Orne, qui fonda en 1643 la Congrégation de Jésus et de Marie, qui se consacrera à

(4) Philippe ARIÈS, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, Paris, 1960.

l'animation des séminaires, lieux d'éducation des futurs prêtres, et qui mourut à Caen en 1680 après avoir fondé les séminaires de Caen, Coutances, Lisieux et Rouen.

– Les sœurs Jaouen de Lisieux, qui en 1683 ouvrirent à Lisieux la première école de «La Providence» pour les jeunes filles pauvres, congrégation qui vient de fêter son tricentenaire et anime plusieurs écoles et maisons d'enfants en Normandie et en Afrique.

– Elisabeth de Surville (née en 1680) et Anne le Roy (née en 1692), fondatrices de deux petites communautés de jeunes filles, l'une à Saint-Lô, l'autre à Caen, entièrement consacrées à l'enseignement des fillettes sans ressource et à l'accueil des plus méprisées (prostituées, malades mentales).

– C'est après la Révolution que ces deux congrégations du Bon-Sauveur, celle de Saint-Lô et celle de Caen, n'en formèrent plus qu'une. A cette époque, l'Abbé François Jamet, qui vient d'être proclamé bienheureux par notre pape Jean-Paul II, alors aumônier à Caen depuis 1784, consacra ses énergies aux œuvres de la Communauté du Bon Sauveur, et commençait ses recherches sur la rééducation des sourds-muets. Il devient pionnier en ce domaine en ouvrant à Caen en 1816 un centre de rééducation.

– Céleste et Euphrasie Harel, deux jeunes dentellières de la paroisse Sainte-Madeleine de Rouen, qui, en 1829, aidées du vicaire, accueillent quelques orphelines. Les bases de la maison d'enfants «La Miséricorde» de Rouen sont fondées, ainsi que celles de la congrégation de même nom qui en 1961 fusionne avec la Providence.

– L'abbé Maurice Robert, curé de la petite paroisse d'Épron, à la lisière de Caen, qui ouvre en 1928 l'orphelinat Sainte-Thérèse à Épron, œuvre destinée à accueillir et à éduquer les enfants abandonnés, ceux dont on ne veut nulle part ailleurs. En 1971, cet orphelinat se transforme en foyer d'adolescents en difficultés, et portera désormais le nom de son fondateur.

Et puisque voici plus de douze ans maintenant que j'ai choisi de marcher sur ses pas, comment ne citerai-je pas, même s'il n'a jamais œuvré en Normandie, — mais aujourd'hui soixante de ses disciples y sont implantés pour poursuivre sa mission —, Jean Bosco (1815-1888), ce prêtre de Turin, bouleversé par la vue de tous ces jeunes qui traînaient dans les rues de la capitale du Piémont, sans ressource et sans liens d'affection? Persuadé que si rien n'était fait pour eux, ils allaient emplir les prisons, dont la visite l'avait si fortement impressionné, il consacra sa vie à leur éducation, fondant en 1857 la société «Saint François de Sales». Aujourd'hui présents dans le monde entier, les salésiens de Don Bosco œuvrent au service de l'éducation et de l'évangélisation des jeunes, principalement les plus défavorisés d'entre eux.

Oui, depuis les origines, les chrétiens ont toujours, même dans les périodes les plus tourmentées de notre histoire, été largement engagés dans le domaine de l'éducation, non seulement sur le plan des discours, mais principalement sur le plan de l'action concrète et quotidienne.

\*

\* \*

Voilà pourquoi, dans la foulée de tant de chrétiens célèbres ou anonymes, qui en leur temps ont agi et parlé dans le domaine de l'éducation (et je tiens à souligner dès à présent l'importance de cette simultanéité: seule peut être à mes yeux authentifiée en ce domaine une parole s'appuyant sur une pratique), je voudrais oser à mon tour une parole actualisée.

Entendons-nous bien: il ne s'agit pas là de vouloir écrire un «traité d'éducation chrétienne» (loin de moi cette pensée!), mais de tenir, en chrétien engagé dans son siècle, un propos actuel sur l'éducation.

Propos ambitieux? Peut-être..., mais l'urgence actuelle de cette situation de crise de l'éducation, que nous venons d'évoquer appelle les chrétiens à sortir de leur réserve, pour conti-

nuer de témoigner haut et fort du projet de Dieu sur l'homme. Et la seule ambition de cet essai est de faire naître d'autres prises de parole...

Même si mon propos va être forcément teinté par ma formation et mes recherches actuelles menées dans le domaine des sciences humaines, je voudrais délibérément éviter dans cet ouvrage tout jargon, qui ne serait accessible qu'aux seuls spécialistes de l'éducation.

Que mes collègues éducateurs spécialisés me pardonnent des propos qu'ils pourront parfois juger trop sommaires ! Mais je voudrais, sans exclure personne, savoir m'adresser à tous ceux qui, à quelque niveau de responsabilité que ce soit sont directement engagés dans l'action éducative quotidienne :

– comme parents. Ils sont alors les premiers concernés, et ils savent bien qu'éduquer aujourd'hui un enfant, un adolescent ne va pas forcément de soi ; ce qu'ils ont appris de leurs propres parents paraît parfois si difficilement transmissible actuellement, tant le monde a changé et... tellement vite !

– comme enseignants. Et ceux-ci ont bien conscience que leur rôle ne se limite pas à la seule transmission d'un savoir...

– comme animateurs ou éducateurs, engagés en qualité de militants ou de professionnels, dans différents mouvements ou œuvres de jeunesse.

C'est avec tous que je voudrais poser quelques jalons pour une pratique chrétienne de l'éducation... Au lecteur d'en apprécier la pertinence ! Ma seule ambition, en publiant ces lignes, est de susciter des réactions que dès à présent j'attends avec impatience !

J.-M. PETITCLERC  
Salésien de Don Bosco

## CHAPITRE I

# Pour une pratique chrétienne de l'éducation

«De même que le meilleur artiste chrétien n'est pas nécessairement celui qui peint des tableaux à sujet religieux, ou qui chante dans les églises, mais celui qui expose son art, et d'abord son regard, à la lumière de Dieu diffuse sur les formes du monde, de même l'éducation n'est pas chrétienne parce qu'elle concerne des baptisés ou privilégie les occasions d'enseignement religieux. Elle l'est d'abord, parce qu'elle se veut et se rend attentive, et accueillante à cette vocation entière de l'homme, que Dieu appelle par son nom, et parce qu'elle y répond pour sa part selon la tâche qui lui est propre.» (1)

Si j'ai choisi de placer en exergue à ce premier chapitre cette citation de Marguerite Iéna (1), c'est qu'elle me semble éclairer d'un jour intéressant le débat que nous nous proposons de mener sur l'articulation entre action éducative et engagement chrétien.

Ne réduisons pas, comme certains peuvent être tentés de le faire, l'éducation chrétienne à la catéchèse. Aussi importante que puisse être cette tâche, tel n'est pas l'objet de cet ouvrage. Les chrétiens n'ont pas pour seule mission la catéchèse : ils sont engagés dans le vaste champ de l'éducation.

(1) Marguerite IÉNA, *L'Esprit de l'Éducation*, Fayard, Paris, 1981, p.28.

## Peut-on parler d'éducation chrétienne?

En ce sens large, peut-on d'ailleurs parler d'éducation chrétienne? Personnellement, je ne crois pas, et je pense qu'il vaut mieux parler d'une, ou plutôt des pratiques chrétiennes de l'éducation, fondées sur une vision chrétienne de l'homme.

Permettez une comparaison, avec la politique. Même si elle peut paraître étrange à première vue, une telle comparaison est loin d'être saugrenue. Car éducation et politique ont ceci de commun que « ne pas en faire » est une manière d'en faire. Celui qui dit ne pas faire de politique soutient en fait ce qui se fait comme politique. D'ailleurs on voit souvent, lors d'un changement de couleur politique d'un gouvernement, des gens, qui auparavant proclamaient haut et fort ne pas se mêler de politique, se mettre à en faire, ce qui est tout à fait compréhensible. De même en éducation, le fait pour un éducateur de choisir de ne pas éduquer (je pense à une pratique de laisser-faire total) consiste en fait en une certaine manière d'éduquer.

Mais revenons à notre comparaison. Il n'existe pas « une politique chrétienne », qui puisse être incarnée par un seul parti dit chrétien. Car une politique, ce n'est pas seulement une ligne d'action en vue d'une finalité: la construction d'un type de société. Une politique, c'est aussi un choix, en vue de cette finalité, de moyens, de techniques, de tactiques.

Si l'Évangile donne des indications sur la finalité, en ce qui concerne les moyens ne se trouve-t-on pas en pleine relativité, en pleine possible diversité d'opinions? Il reste cependant nécessaire que ces derniers ne soient pas contraires aux fins. Une telle condition s'avère à mes yeux indispensable, ce qui limite l'étendue du choix.

Néanmoins, il ne peut donc exister une seule politique chrétienne, mais une, ou plutôt des pratiques chrétiennes de la politique, fondées sur une vision chrétienne des rapports sociaux (respect des droits de l'homme, justice, solidarité), et utilisant des moyens non contraires à cette vision.

De même il n'existe pas à mes yeux «une éducation chrétienne», mais une, ou plutôt des pratiques chrétiennes de l'éducation, fondées sur une vision chrétienne de l'homme, et n'utilisant pas des moyens, des techniques contraires à cette vision. Si là encore l'Évangile nous parle de projet de Dieu sur l'homme, il ne nous enseigne rien sur les méthodes éducatives.

### **Le projet de Dieu sur l'homme**

Quelle est donc cette vision chrétienne de l'homme, ce projet de Dieu sur l'homme, projet sur lequel peut se fonder une pratique de l'éducation ?

Lors de son intervention à Paris à l'U.N.E.S.C.O., le 2 juin 1980, Jean-Paul II en parlait en ces termes: «L'éducation consiste en effet à ce que l'homme devienne toujours plus homme, qu'il puisse «être» davantage et pas seulement qu'il puisse «avoir» davantage, et que par conséquent, à travers tout ce «qu'il a», tout ce qu'il «possède», il sache de plus en plus pleinement «être» homme. Pour cela, il faut que l'homme sache «être plus» non seulement «avec les autres», mais aussi «pour les autres».

Nous pourrions résumer en disant que le projet de Dieu sur l'homme, c'est qu'il soit pleinement homme. Telle est, pour un chrétien, la tâche de l'éducation.

Aussi, en ce domaine, tout ce qui va pouvoir se prescrire au nom de Dieu, au nom de l'Évangile, autrement dit au nom de la foi chrétienne, doit pouvoir également se justifier au seul nom de l'homme et réciproquement. Tel sera le présupposé théologique qui soutiendra la réflexion menée tout au long de ces pages, réflexion qui émanera d'un dialogue permanent entre sciences humaines et évangile.

Certes, je ne voudrais pas du tout absolutiser un tel courant de pensée. De fait, c'est un constat banal de dire que nous nous trouvons aujourd'hui confrontés à des positions éthiques

très variées. Face à un tel pluralisme philosophique, moral, voire même théologique, les convictions des chrétiens ne sont plus évidentes. Je pense cependant que les données contemporaines des sciences humaines peuvent beaucoup aider à réfléchir sur les problèmes d'éducation. Contrairement à ce que pensent certains, il existe d'ailleurs à mes yeux des consonances très fortes entre certaines de ces données et celles de la tradition biblique, ce qui rendra le chrétien d'aujourd'hui tout à fait à l'aise dans le maniement de telles données. Je continue pour ma part de m'émerveiller devant le contenu de la révélation biblique, qui, chaque fois qu'il est appréhendé par de nouveaux outils de lecture, s'avère inépuisable.

Si l'on adopte le présupposé théologique exprimé ci-dessus, on peut alors affirmer que tout ce qu'un chrétien va pouvoir tenir comme valeur éducative doit pouvoir trouver une consistance pour un non-chrétien. Aussi souhaiterai-je que cet ouvrage ne s'adresse pas seulement aux chrétiens, mais aussi à mes amis incroyants ou agnostiques, qui partagent notre vision de l'homme, fondée sur le respect.

### **Un homme en relation**

Comment rendre compte, dans un langage accessible à nos contemporains, de cette vision chrétienne de l'homme ?

Nous avons été tellement habitués à le présenter dans l'âge culturel que nous quittons aujourd'hui et que nous pourrions qualifier d'« âge de la substance ».

Il s'agit précisément dans cet âge, que nous pourrions également qualifier de métaphysique puisque c'est à partir de lui qu'ont réfléchi tous les hommes occidentaux de Platon à Hegel, d'un accord culturel sur le fait que derrière chaque chose se cache une réalité qui, même si elle n'est pas pénétrable, n'en existe pas moins vraiment. C'est dans cet âge que les chrétiens ont eu jusqu'à présent l'occasion de penser la transcendance.

Cet âge, c'est l'âge des grands dualismes, qui s'organisent tous autour du même schéma: un germe caché et invisible, dont nous voyons les manifestations plus ou moins claires dans le monde: matière/esprit, choses/idées, corps/âme, parole/pensée, réalisation/intention.

Ainsi dans cet âge, chaque chose à un dedans, une substance dont les manifestations extérieures ne sont que les accidents.

Ce qui compte alors, «ce qui rend la vie, les choses intelligibles, c'est un fondement, quelque chose qui est à l'origine et qui se déploie, ou quelque chose qui n'est pas une chose mais qui est une raison, et qui anime. Les mots-clefs de ce type d'explication seront "substance", "âme", "raison d'être", "bien". Plus récemment, on s'est servi des notions de conscience, d'intériorité, d'esprit» (2).

Ainsi, pour comprendre ce qu'est un homme, on cherchera sa substance, son âme, son esprit, sa conscience... On légitimera ses faits et gestes non par leur efficacité, ou leur importance sociale, mais par leur intentionnalité.

Le développement récent des sciences nous fait aujourd'hui quitter cet âge.

Quel est donc cet arrière-pays que personne ne peut montrer, ne peut isoler, que ce soit la substance, l'âme ou la grâce? L'accord culturel sur l'existence de tels éléments est désormais rompu, et on ne peut plus justifier cette hypothèse d'intelligibilité.

Avec les progrès de la science contemporaine, l'âge culturel dans lequel nous entrons aujourd'hui est celui des rapports, des relations, de la communication: chaque chose est alors définissable par le mode de relations qu'elle entretient avec les autres choses.

(2) Antoine DELZANT, *Croire en Dieu dans un monde scientifique*, Collection Dossiers libres, Cerf, 1975, p. 7.

Ceci est vrai pour l'homme. Il est lui-même par l'ensemble des rapports (économiques, sociaux, techniques, affectifs, linguistiques...) dans lequel il a été inséré, il est inséré ou il sera inséré. Personne n'a une signification qui lui soit propre indépendamment des autres hommes et du monde.

Notre façon de comprendre ce dernier va consister aujourd'hui à repérer les rapports des différents éléments, sans trop se soucier de ce qu'ils sont chacun pour eux-mêmes. Ainsi, l'identité de chaque homme, nous la comprenons de moins en moins comme substance, mais nous allons maintenant la définir par le mode de relation qu'il entretient avec tous les autres hommes et avec toutes les choses. On comprend alors toute l'importance de la réflexion sur le langage.

Et les progrès des sciences du langage et de la communication amènent à un total renversement de perspective, par rapport à l'âge culturel précédent. L'idée ne préexiste pas au langage; elle se forme en lui et par lui. «Le langage n'est pas un ensemble de signes conventionnels inventés par l'homme», il est «le lieu d'émergence et la forme de la pensée» (3).

Le mot-clef de l'âge culturel dans lequel nous sommes plongés aujourd'hui, ce n'est plus la substance, c'est la communication.

Si nous convenons, avec Guy Lafon, de nommer «entretien» ce champ où nous parlons et où nous écoutons, où nous lisons et où nous écrivons, où nous œuvrons aussi, c'est alors en définitive cet entretien qui caractérise notre situation humaine. «C'est par lui que nous sommes toujours déjà institués en humanité, aussi longtemps que nous ne sommes pas morts. Il caractérise notre situation humaine comme une situation de société.» (4)

(3) VERGOTE, *Interprétation du langage religieux*, Seuil, Paris, 1974, p. 59.

(4) GUY LAFON, *Croire, espérer, aimer*, Cerf, Paris, 1983, chapitre 6, p. 102 et suivantes.

Une telle façon de concevoir l'homme et le monde cause, on le voit immédiatement, un véritable bouleversement par rapport à la conception usuellement admise à l'âge précédent, celui de la métaphysique... au point que l'on puisse parler de deuxième révolution copernicienne.

Mais de même que «le sens commun», alors que chacun de nous sait bien que le soleil ne tourne pas autour de la terre, nous persuade tous les jours du contraire, de même ici ce sens commun résiste très fort à un tel effort critique.

Il nous impose des évidences que nous prétendons incontables; il semble même que nous ne puissions vivre sans elles. Or, c'est justement à de telles évidences que nous oblige à renoncer la réflexion sur les sciences du langage, et, plus largement, sur le fait même de la communication des hommes en société.

Ainsi, pour le sens commun, l'existence des sujets précède leur entretien. Nous pensons spontanément qu'existent d'abord, avant même que nous puissions nous entretenir, ces réalités que nous appelons moi, toi, nous. Ces pronoms enregistreraient l'existence de sujets qui seraient là d'abord. Cette existence antérieure des sujets serait la condition préalable, nécessaire à l'entretien lui-même. Aussi, les sujets n'en existeraient-ils pas moins s'ils ne s'entretenaient pas. Leur entretien viendrait seulement s'ajouter à leur existence.

Or cette évidence est aujourd'hui fortement remise en question par une pensée de la communication. C'est en effet dans l'entretien qu'en fait le sujet advient.

Pour parler plus simplement, disons que «Je et Tu naissent ensemble». C'est parce que l'on m'a adressé la parole qu'un jour j'ai été capable de la prendre. Quelqu'un à qui personne n'aurait dit «Tu» serait incapable de dire «Je».

Dans cet âge culturel, qui est celui de la modernité, où l'on ne peut plus définir l'homme par sa substance, mais par son mode de relations, comment tenter d'explicitier la vision évangélique de l'homme?

S'il me fallait, pour répondre à cette question, tenter de résumer en une seule phrase – et là je prends des risques, car je m'engage personnellement – l'essentiel de ce qui constitue à mes yeux la Bonne Nouvelle, dans un langage qui puisse être effectivement reçu comme Bonne Nouvelle par les hommes d'aujourd'hui (car si tel n'était pas le cas, je ne vois pas l'intérêt du message: n'oublions jamais qu'évangéliser, c'est être porteur d'une Bonne Nouvelle), j'avancerai celle-ci: le bonheur ne provient pas de ce que l'on possède, mais de ce que l'on échange, de ce que l'on donne et de ce que l'on reçoit, de ce que l'on partage...

**L'important, ce n'est pas ce que l'on possède,  
mais ce que l'on échange**

Finalement il n'est peut-être que deux catégories d'hommes:

– ceux qui croient que le bonheur réside dans leurs possessions; voiture, résidence secondaire, diplômes, richesses...

– ceux qui expérimentent que le bonheur naît de l'échange, de ce que l'on donne et ce que l'on reçoit.

Et seul le manque peut permettre l'échange. Voilà sans doute pourquoi le pauvre peut être dit plus heureux que le riche. Car il est vital pour le pauvre d'entrer dans la dynamique de l'échange, alors que pour le riche, qui croit pouvoir satisfaire tous ses besoins, c'est superflu. Aussi le pauvre est-il sur le chemin du bonheur alors que le riche ne sait même pas que le bonheur est un chemin.

Oh! Entendons-nous bien. Il s'agit d'être pauvre. Il ne s'agit pas d'aimer la pauvreté pour la pauvreté, encore moins de s'y complaire. Quelle perversion! Comme l'exprime si bien l'abbé Pierre, «pour celui qui est né pauvre, et a pu connaître des situations frisant la misère, il y a un certain romantisme de

la pauvreté, même sur le plan de l'idéal spirituel, qui est exaspérant » (5).

Non. On ne peut être réellement pauvre qu'en luttant contre la pauvreté. Pour reprendre l'expression d'un théologien latino-américain, la pauvreté chrétienne, expression d'amour, est solidaire des pauvres et protestation contre la pauvreté.

Pauvreté et Amour. Deux mots qui riment bien ensemble. Car, s'il est bien quelque chose qui jamais ne peut être possédé, mais seulement donné et reçu : c'est l'amour. Lequel d'entre nous aurait la folie de penser : j'ai l'amour de ma femme, ou j'ai l'amitié de mon copain ? S'il croyait ainsi pouvoir posséder l'amour, il serait bien vite sur la voie de le perdre.

Ainsi, et j'ai plaisir à citer de nouveau l'abbé Pierre, « le partage fondamental de l'humanité n'est pas entre ceux que l'on nomme croyants et ceux que l'on nomme non-croyants. Il est entre « les idolâtres de soi » et les « communiants » (6). Les premiers se détournent lorsqu'ils rencontrent la souffrance, les deuxièmes luttent de toute leur force avec ceux qui souffrent.

Pour les premiers, ceux qui placent leur bonheur dans ce qu'ils possèdent, la perspective de la mort est insupportable. Souvenons-nous de la parabole de ce riche insensé qui se demandait ce qu'il allait bien pouvoir faire de sa récolte. « Voici ce que je vais faire : je vais démolir mes greniers, j'en bâtirai de plus grands et j'y rassemblerai tout mon blé et mes biens. Et je me dirai à moi-même : "Te voilà avec quantité de biens en réserve pour de longues années ; repose-toi, mange, bois, fais bombance". Mais Dieu lui dit "Insensé, cette nuit-même on te redemande ta vie, et ce que tu as préparé, qui donc l'aura ?" » (Lc 12, 18-20.)

(5) Abbé PIERRE, *Emmaüs, ou venger l'homme en aimant*, Le Centurion, Paris, 1987, p. 48.

(6) Abbé PIERRE, *op. cit.*, p. 110.

Mais les seconds, «les communiants», ceux qui entrent dans la dynamique de l'échange et du partage, n'ont pas à craindre la mort. Fondant leur espérance en Christ, ils croient que tous les liens d'amour, d'amitié et d'échange tissés durant la vie humaine ne sont pas définitivement brisés par la mort, sont plus forts que la mort. Celle-ci ne signifie pas la cessation de l'entretien. Et la vie a dimension d'éternité, non pas après et ailleurs, mais ici et maintenant, quand ils se lancent à corps perdu dans le jeu de l'échange.

«Heureux les Pauvres de cœur  
Le Royaume des Cieux est à eux.» (Mt 5, 3.)

## CHAPITRE II

# L'éducation, un chemin

Qu'est-ce donc qu'éduquer ?

Sachons prêter attention à l'étymologie : c'est souvent au ras des mots que jaillit le sens. En latin, e-ducere signifie « conduire hors de ». Au temps où Rome était champêtre, et le latin une langue de berger, le mot educere signifiait tout simplement marcher en tête de son troupeau pour le mener dehors. N'est-ce pas d'ailleurs ce sens qu'il garde dans l'Évangile, où le Bon Pasteur de la parabole appela ses brebis par leur nom et les fit sortir dehors : *Vocat nominatim et educit eas* (Jn 10, 3) ?

Telle est la racine du mot éduquer. Éduquer, c'est conduire « hors de », hors de cet état d'enfance, caractérisé par l'absence de la parole (*infans* en latin, qui a donné « enfant », signifie le non parlant.)

### Éduquer, et non pas séduire

Et j'aimerais immédiatement opposer ce mot (le sens ne provient-il pas des différences ?) « éduquer » à un autre basé sur une étymologie similaire, celui de séduire (*seducere*).

Bien sûr, dans toute relation, et en particulier dans la relation éducative, entrent inévitablement en jeu des processus de séduction.

Lequel d'entre nous oserait affirmer, lorsqu'il se trouve face à un jeune ou à un groupe de jeunes, qu'il ne lui arrive jamais de chercher à séduire ?

Mais l'important pour l'éducateur consiste à être conscient de ces processus, de ne pas en être dupes, afin de mieux les maîtriser. Conduire « hors de », ce n'est pas conduire « à soi ».

### **L'éducation, un passage**

Conduire hors de l'état d'enfance, cet état que nous pourrions qualifier de dépendance fusionnelle (le petit enfant étant totalement dépendant de sa mère, avec le profond désir de recréer l'unité avec elle), vers cet état de sujet capable de prendre la parole, d'entrer en relation avec les autres, de s'opposer, de travailler, de communiquer et capable de la plus haute expression de la communication entre deux êtres : l'amour..., voilà en quoi consiste l'éducation.

Le but de l'éducation, c'est un passage..., passage à la condition de sujet capable de communiquer et capable d'aimer. Et ce passage n'est pas l'œuvre d'un moment, il est continu, car il n'est jamais réalisé une fois pour toutes. Il n'est d'éducation que dans une histoire. Éduquer, c'est d'abord savoir prendre en compte le temps.

L'éducateur, c'est un passeur de gué. Il accompagne le jeune sur le gué qui sépare la rive de l'enfance et celle de l'adulte. L'éducateur, c'est d'abord et avant tout un accompagnateur.

### **Le monde de départ**

Puisqu'il n'est ici question que de passage, arrêtons-nous quelques instants sur les caractéristiques du monde de départ, celui de la condition première qui a été nôtre, pour chacun d'entre nous.

Le monde d'où l'on part est un monde fusionnel, en ce sens qu'il existe au départ une sorte de collusion totale entre l'enfant et son origine qu'est sa mère.

C'est un monde sans différences.

«Ce monde originel méconnaît en effet les deux plus grandes différences qui existent au monde: celle du "temps" qui marque toutes nos vies et celle de la présence de l'"autre" à laquelle il faut nécessairement s'affronter pour vivre. Par ailleurs, ce monde fusionnel ne recèle "aucune médiation" puisqu'une médiation présuppose que l'on soit marqué par des différences. C'est aussi un monde "sans failles" et notamment sans les deux grandes failles que nous rencontrons dans nos vies: la faille de l'échec et la faille radicale de la mort. Enfin c'est un monde où existe "un rêve" de "toute puissance", puisque l'"infans" ne connaît pas encore l'autre et vit dans le registre pur du même ou de l'identique. Il lui semble donc que rien ne peut résister à son pouvoir.» (1)

Et éduquer va principalement consister à aider l'enfant à sortir de ce monde, afin de pouvoir entrer en relation avec les autres.

### **La place de l'interdit**

Pour ce faire, il faut que l'enfant comprenne qu'il est interdit, impossible, de reconstituer cette fusion perdue, pour pouvoir se projeter vers le monde extérieur.

On voit ici le rôle, si important en matière d'éducation, de l'interdit. L'une des raisons principales de certains autismes ne réside-t-elle d'ailleurs pas dans une mauvaise mise en place des interdits, dans une absence excessive d'interdits?

L'interdit fondamental, c'est celui de l'indifférenciation. Le père par sa présence, physique ou symbolique, présence ayant

(1) Xavier THÉVENOT, *Les Péchés, que peut-on en dire?*, Salvator, Mulhouse, 1983, p.29.

force de loi, interdit à l'enfant de fusionner avec la mère. Cette loi du père, ce n'est pas la loi du père en chair et en os; elle recouvre une réalité plus large: c'est la loi de la culture.

Grâce à cette mise à distance, l'enfant va pouvoir accéder au langage, car parler, c'est toujours prendre ses distances par rapport aux choses que l'on nomme. Ainsi, grâce à cette loi du père, l'enfant va pouvoir nouer des relations avec les autres. On devine alors ici les ravages que peuvent causer les relations incestueuses.

Comme on le voit, de manière exemplaire, dans l'analyse freudienne du processus œdipien, cet interdit vient barrer la satisfaction immédiate et fantasmatique du désir. Plus exactement, il permet le passage du besoin, dans sa toute-nécessité biologique, au désir, qui, lui, est différé, travaillé et humanisé par l'attente et la parole.

Ainsi, l'interdit ne signifie pas «impossibilité matérielle», mais, comme une nouvelle fois le souligne l'étymologie, il s'agit d'un «dit entre sujets», qui ouvre et transfigure les possibles, en y posant la marque d'autrui.

«La loi balise ainsi pour l'enfant un espace de relation interpersonnelle, elle amorce en lui la reconnaissance d'autrui comme sujet irréductible au besoin qu'il en a, à la satisfaction qu'il en tire. Cette loi, qui, pour faire être et grandir, sépare et réunit, introduit par là même, en pleine pensée de vie, et à son service, un mystère de mort: tout choix est un renoncement, toute croissance est un exil.» (2)

Pour grandir, l'enfant doit renoncer à ce qu'il est maintenant, pour la figure encore indécise de ce qu'il sera. Or, nul ne consent volontiers à être délogé de ses positions: il y a toujours, à chaque époque de notre vie, quelque grand pays d'enfance à laisser derrière soi!

Mais la reconnaissance de l'autre est à ce prix! Et seule cette reconnaissance peut ouvrir le chemin de la communication et de l'amour.

(2) Marguerite IÉNA, *op. cit.*, p. 105.

## L'acceptation de la différence

Reconnaître l'autre, c'est reconnaître l'autre en tant qu'autre; c'est le reconnaître différent, différent de soi, mais aussi différent de l'image que l'on se fait de lui. Et là, c'est toute une aventure, car la différence échappe toujours à l'image que l'on se fait d'elle.

La différence fait peur. Et pourtant, c'est elle qui enrichit. Car, comme nous l'avons vu, «chaque homme reçoit son identité non de ce qu'il est lui-même, mais de ses relations avec ce qu'il n'est pas» (3).

Pour qu'il y ait communication, échange, il faut entre le destinataire et le destinataire une différence, un écart différentiel. Sinon, il n'y a pas de communication. On le voit, parler de différences, de communication, de relation, revient toujours un peu au même.

Accepter la différence: ( $A \neq B$ ), c'est refuser trois types de comportement:

- 1) Supprimer A: ce sont les attitudes suicidaires.
- 2) Supprimer B: c'est la violence meurtrière, qu'engendrent toutes les attitudes racistes de rejet.
- 3) Remplacer le signe  $\neq$  par le signe  $=$ . C'est la régression fusionnelle.

Il s'agit en fait ici des trois interdits principaux exprimés dans les commandements de Dieu: respecter sa propre vie, respecter la vie de l'autre et s'interdire la fusion.

Ils constituent trois expressions de l'interdit fondamental, qui, comme nous l'avons vu, se tient à la base de toute œuvre d'éducation: l'interdit d'indifférenciation.

Accepter la différence, tel est l'enjeu fondamental de la tâche d'éducation. Enjeu vital pour notre monde d'au-

(3) Antoine DELZANT, *Croire en Dieu dans un monde scientifique*, op. cit., p. 15.

jourd'hui, marqué par tant de phénomènes d'intolérance et de racisme.

Apprendre au jeune la valeur de l'interdit constitue une démarche foncièrement éducative. Et le jeune, toujours prêt à se rebeller contre ce qu'il pressent être atteinte à la liberté, pourra apprécier ces interdits, qui loin de restreindre la liberté de l'homme, au contraire la fonde.

### **Le rôle de l'éducateur**

Grâce à ces trois interdits :

« Tu ne tueras pas »

« Tu ne tueras pas l'autre »

« Tu ne falsifieras pas la réalité en supprimant la différence »

le jeune va pouvoir entrer dans une dynamique d'échanges avec les autres sujets. Et, comme nous l'avons si fortement souligné, c'est dans cette dynamique qu'il va pouvoir advenir pleinement homme.

Le rôle de l'éducateur consiste essentiellement à introduire le jeune dans cette dynamique d'échanges.

Représentant de la loi vitale (interdit de l'indifférenciation), l'éducateur est le témoin de l'autre, qui permet à l'enfant de ne pas régresser. Aussi paraît-il très important que l'éducateur soit bien au clair, quant à lui, dans son rapport à la loi.

Car l'interdit de l'indifférenciation, c'est l'interdit de la falsification, du mensonge. On ne peut réellement vivre, en s'installant dans la falsification volontaire de la parole, dans la perversion : j'appelle ici perversion l'invocation de la loi pour faire le contraire de ce qu'instaure la loi.

Eduquer, c'est toujours apprendre à vivre en vérité... et là encore, c'est un long chemin à parcourir avec le jeune.

Vivre en vérité la relation éducative, c'est reconnaître l'autre différent, mais c'est aussi reconnaître l'importance des mécanismes d'identification qui peuvent jouer entre le jeune et l'éducateur. L'identification ne consiste en effet pas seulement en un processus de reconnaissance (établissement d'une relation de similitude), mais également en une opération constitutive de l'identité. Elle constitue l'un des mécanismes les plus importants de la formation de la personnalité. Aussi joue-t-elle un rôle éminent dans tout processus éducatif.

La nécessité de vivre en vérité s'impose alors à l'éducateur, s'il veut pleinement jouer son rôle, sans être dupe du modèle qu'il peut représenter à telle ou telle phase de l'évolution du jeune.

### **Les deux voies: répression ou prévention**

Ce rôle maintenant élucidé, deux voies s'offrent à l'éducateur pour l'exercer, et je reprendrai ici la classification des méthodes éducatives en deux catégories telle qu'elle a été opérée par Jean Bosco (4):

– La méthode répressive consiste à faire connaître la loi aux subordonnés, à les surveiller ensuite pour découvrir les délinquants et leur infliger quand il y a lieu le châtimeut qu'ils ont mérité. Cette méthode, « facile et moins fatigante », pour reprendre les propres termes de Jean Bosco, « qui convient au premier chef dans l'armée », exige une grande distance entre éducateurs et jeunes, ceci afin d'accroître l'autorité du premier. Celui-ci devra donc éviter tout rapport familial, mais être toujours là pour menacer et punir.

– La méthode préventive se situe à l'opposé. A l'instar du slogan bien connu en médecine « Mieux vaut prévenir que guérir ! », elle se résumerait en « Mieux vaut prévenir que réprimer ! ». Une telle méthode exige une grande qualité de présence de l'éducateur aux côtés du jeune. Celui-ci doit être

(4) Jean BOSCO, « Le système Préventif dans l'Éducation de la jeunesse », in « Don Bosco », *Pages Pédagogiques*, Éditions Don Bosco, Caen, 1987.

constamment attentif, prêt à écouter, à partager le questionnement, à prodiguer des conseils et à redresser les écarts avec bonté.

Dans une telle perspective de prévention, deux modalités d'action éducative peuvent s'envisager. Il peut s'agir de vouloir convaincre : pour éviter tel risque, il apparaît nécessaire de prendre telle mesure ; l'éducateur peut alors se fixer pour objectif de convaincre son interlocuteur de cette nécessité, et l'encourager à prendre cette mesure. Mais il peut aussi s'agir de vouloir dissuader, en rendant particulièrement problématique le choix qui ferait courir le risque. L'éducateur facilite ainsi le bon choix, allant même éventuellement jusqu'à annuler la possibilité du choix.

Une telle dualité me paraît particulièrement pertinente si l'on veut saisir le caractère d'une méthode préventive. Pour simplifier, je dirais que dans le premier cas il s'agit réellement d'éduquer, dans le deuxième cas il s'agit surtout de protéger.

Cette double dynamique me semble être à l'œuvre dès qu'il s'agit d'action préventive, telle ou telle pratique en ce domaine s'appuyant toujours plus ou moins, selon le cas, sur l'une de ces lignes d'action.

### **L'éducation conçue comme collaboration entre le jeune et l'éducateur**

Dans une telle optique préventive, qu'en disciple de Jean Bosco je partage, nous ne pouvons concevoir l'éducation autrement qu'en une collaboration avec l'enfant, qui reste maître du processus éducatif.

Eduquer ne signifie pas « dresser »... mais « s'adresser »... L'éducation n'est possible que sur un fond de confiance.

On ne peut mener d'action éducative efficace auprès d'un enfant sans l'obtention de son adhésion. Dans une pédagogie fondée sur le respect, c'est avec l'enfant que l'éducateur éla-

bore des projets d'action éducative, et c'est avec lui qu'il en évalue la réalisation. Il s'agit de toujours considérer l'enfant comme sujet de sa propre éducation.

Et l'art premier de l'éducateur devient alors celui de la négociation...

A ce sujet, on ne soulignera jamais assez l'importance de l'humour dans la relation éducative, cet humour qui, par la prise de distance qu'il permet, s'avère parfois si facilitateur dans les négociations menées avec le jeune !

Faire confiance au jeune, c'est être intimement persuadé que quel que soit son comportement, aussi déviant soit-il, le jeune a «ses» raisons de l'adopter. Et tant que l'éducateur ne les a pas saisies, sa réaction risque fort d'être inadaptée.

Faire confiance au jeune, c'est s'appuyer sur sa capacité à saisir le bien fondé des contraintes et des interdits, ou à les remettre en cause.

Bien évidemment une telle attitude éducative ne va pas sans conflits, mais elle nécessite principalement une forte réflexion de la part de l'éducateur qui ne va pas sans engendrer une certaine insécurité, ainsi qu'une nécessaire mobilité. Ce dernier est en effet amené à repenser sa propre morale, à vérifier s'il ne fonctionne pas sur le registre «Je t'interdis, parce que je m'interdis...» Il doit être constamment prêt à confronter ses valeurs, ainsi que ses points de repère, avec ceux des jeunes.

L'éducateur chrétien ne se tient pas comme celui qui sait devant l'enfant qui ne sait pas. Il chemine avec lui, sur la route de la pleine humanisation, sachant bien que chemin, vérité et vie sont des réalités de même ordre. La vérité, ce n'est pas un quelconque corps de doctrine que d'aucuns posséderaient. La vérité, elle ne se laisse approcher que par celui qui marche. Tel est le secret de la vie. Nous voulons toujours croire que le bonheur, l'amour, la perfection sont au bout du chemin, au bout de notre vie... alors que la vie c'est justement d'être en chemin, d'être parti...

«Je suis le Chemin, la Vérité, la Vie.» (Jn 14, 6.)



## CHAPITRE III

# L'éducation, expérience de la différence et de la similitude

Si l'éducation est conçue comme une collaboration entre le jeune et l'éducateur, elle est d'abord et avant tout expérience. Il ne doit pas être tant question de « savoir » que de « savoir-faire ». En ce sens, elle relève plus de l'art que de la science.

Comme le soulignait déjà en son temps le grand philosophe Kant, l'éducation, « le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être proposé à l'homme » n'est qu'« une importante expérience ». Il nous recommande de suivre l'expérience : « l'éducation est un art, dont la pratique doit être perfectionnée par beaucoup de générations. Elle ne progresse que pas à pas » (1).

Et une telle expérience est en fait tout à fait paradoxale.

Il s'agit pour l'éducateur de prendre en compte le désir de bien-être, d'épanouissement du jeune, tout en étant témoin de l'autre, des autres, et des règles indispensables à toute vie de groupe. L'éducateur est ainsi souvent écartelé entre le pôle des besoins de l'individu et celui de la société.

Il s'agit pour lui de prendre en compte la réalité de l'enfant tel qu'il est aujourd'hui, tout en étant attentif à toutes les potentialités qu'il pourra mettre en œuvre demain.

(1) KANT, *Réflexions sur l'éducation*, Éditions de l'Académie, p. 446.

L'éducateur se trouve ainsi toujours situé au cœur de paradoxes. Il se situe au cœur d'inévitables tensions, auxquelles nul ne peut prétendre échapper.

L'aspect le plus éminemment paradoxal de toute action éducative me semble pouvoir se résumer dans cette affirmation : faire une expérience éducative, c'est toujours faire l'expérience de la différence et de la similitude.

Lorsque je me trouve face à un jeune, faire l'expérience de l'éducation, c'est d'abord faire l'expérience de la différence : le jeune est différent de moi. Mais c'est aussi faire l'expérience de la similitude. J'ai des connivences avec ce jeune, qui permettent que le « courant » puisse passer, que la relation éducative puisse s'établir.

Toute expérience de communication humaine n'est-elle pas d'ailleurs placée sous le double signe des connivences et des différences. Pour que la communication ait lieu, il faut un écart différentiel entre les deux locuteurs, mais il faut aussi une base de connivences permettant un langage commun.

Savoir repérer les connivences sans éluder les différences, tel est l'enjeu de toute expérience éducative.

### **L'éducation, une expérience de la similitude**

Comme j'aime à le répéter aux éducateurs en formation, lorsque l'on éduque, on se croit deux (l'enfant et moi-même), alors qu'en fait on est trois (l'enfant, moi-même et l'enfant que j'ai moi-même été).

Car n'oublions pas que nous avons nous-mêmes été enfants et adolescents.

Et n'oublions pas, comme les sciences humaines nous l'ont fait découvrir, qu'on ne devient pas enfant, adolescent, puis adulte dans une succession d'états, l'avènement d'un nouvel signifiant la disparition du précédent. Mais l'infantile reste toujours présent quelque part en l'adulte. L'éducateur doit

apprendre à connaître, afin de mieux maîtriser, cette part d'infantile, qu'il possède en lui-même car le comportement du jeune, qu'il a en face de lui, risque fort de réveiller cet infantile, qui est parfois soigneusement occulté, mais qui est toujours prêt à ressurgir.

Dans ces connivences, qui vont s'établir avec le jeune, l'enfant que j'ai moi-même été entre en ligne de compte.

Comme le souligne Xavier Thévenot : «Éduquer, c'est donc accepter de prendre acte de tout ce passé qui fut mien et qui continue à me travailler de l'intérieur. C'est reconnaître que bien souvent je m'identifie à ce que vit le jeune parce que son vécu réveille en moi des désirs et des anxiétés. De fait, être lucide dans l'action pédagogique conduit presque toujours à une série de constats : les interdits que je pose pour le jeune sont en fait des interdits que je pose d'abord pour moi : les protections que je mets autour de l'adolescent sont souvent des protections inconscientes envers ma personne ; les modèles que je propose sont ceux qui me conviennent ; les transgressions que je tolère sont celles que j'aurais souhaité pouvoir vivre, etc.» (2)

Et il est important d'en être conscient, pour n'en être pas dupe. Car alors que je croirais répondre au besoin de l'enfant, il se pourrait que je ne fasse que jouer le rôle de l'éducateur qu'enfant j'aurais aimé rencontrer.

Combien parfois, sans le savoir vraiment, des parents jouent devant leurs enfants le rôle des parents qu'ils auraient aimé avoir... sans bien se rendre compte que les temps ont changé... Combien d'enseignants jouent parfois le rôle du « bon professeur » dont ils rêvaient quand ils étaient élèves, sans bien se rendre compte de l'évolution des capacités et des mentalités des jeunes d'aujourd'hui !

Heureuses connivences qui permettent à la relation éducative de jouer ! Mais dangereuses connivences si elles risquent

(2) Xavier THÉVENOT, *Repères éthiques*, Salvator, Mulhouse, 1983, p. 142.

d'enfermer le personnage de l'enfant dans celui que fut en son temps l'éducateur !

Pour l'éducateur chrétien, une deuxième réalité entre également en ligne de compte dans l'établissement de telles connivences : notre commune filiation divine.

« Être éducateur chrétien, c'est d'emblée considérer le jeune non pas comme un être inférieur sur lequel il faut se pencher de façon hautaine, mais comme un être totalement aimé de Dieu, appelé au même titre que moi à devenir pleinement son fils adoptif. » (3) C'est voir dans le jeune un frère.

Et le frère est justement l'archétype de ce qui figure simultanément la trace du même et la présence de l'autre.

### **L'éducation, une expérience de la différence**

Expérience de la similitude, l'éducation est aussi, et fondamentalement, une expérience de la différence.

Autre, l'enfant, l'adolescent l'est par son âge ! Un jeune, ce n'est pas un adulte en réduction.

Et une nouvelle fois, je voudrais citer Xavier Thévenot, large inspirateur de la réflexion menée dans ce chapitre :

« Éduquer un jeune, c'est affronter un monde où le rapport au corps et à la durée n'est pas le même que le nôtre, où la sexualité et la violence se vivent différemment, où les références culturelles et artistiques sont parfois déroutantes, où la façon de concevoir le travail et la réussite sociale est souvent en rupture avec celle de nos générations.

Ces différences massives entre lui et le jeune, l'adulte les supporte parfois très mal, à tel point qu'il essaie souvent de les nier de multiples manières. Il peut, par exemple, faire semblant de bien comprendre l'adolescent : "Moi aussi j'ai été

(3) Xavier THÉVENOT, *op. cit.*, p.144.

jeune!” Il arrive encore que l’adulte se rassure en s’identifiant stupidement au jeune. Il s’imagine alors pouvoir effacer les traces du temps en faisant siens, de façon artificielle, tous les goûts de jeunes.

(...) Enfin, il arrive que l’adulte nie la différence des jeunes en se cabrant contre eux, en les enfermant dans une sorte de ghetto, voire en les dévalorisant. Toutes ces attitudes de défense certes fort diverses ont cependant en commun de traduire une peur de fond devant le surgissement de la nouveauté.» (4)

Pour mener convenablement une action éducative, il faut accepter d’être désarçonné. Il faut savoir accueillir le jeune en le reconnaissant différent, si on a la prétention de lui apprendre à reconnaître à son tour l’autre en tant qu’autre.

### Regard sur la différence

Approfondissons donc le sens de cette relation éducative, où, pour qu’il y ait réelle communication, il me faut à la fois découvrir le jeune différent, tout en repérant mes connivences avec lui.

Au risque de caricaturer un peu, je dirai, en empruntant ici la modélisation de l’analyse transactionnelle, que lorsque je me trouve face à une personne différente de moi ( $A \neq B$ ), quatre attitudes sont possibles, que je schématiserai dans le tableau suivant :

	A	B
1)	+	-
2)	-	+
3)	-	-
4)	+	+

(4) Xavier THÉVENOT, Repères éthiques, *op. cit.*, p. 140.

Il ne faudrait cependant pas figer de telles attitudes, tant elles peuvent être mouvantes, à l'intérieur même de chaque individu.

*Première attitude (+ / -).* Je me considère positivement et je considère celui qui est différent de moi comme inférieur. Alors va naître tout le discours, ayant pour objet de proposer au jeune des étapes pour rejoindre progressivement le stade où je suis. Dans ce discours, le jeune est facilement qualifié négativement (désinvolture, manque d'assurance, plus de foi dans le travail, peu de motivation, etc.), et l'éducateur très positivement (adulte équilibré, ayant un bon système de valeur, etc.); que de fois n'entend-on pas ce style de discours, où le jeune doit en fait apprendre petit à petit à ressembler à l'éducateur?

*Deuxième attitude (- / +).* C'est l'inverse. Je me considère négativement et le jeune est paré de toutes les qualités. On entend parfois également ce genre de discours, où le jeune, le plus violent et le plus délinquant soit-il, est mis sur un piedestal pour ses qualités de spontanéité et ses dynamismes!

*Troisième attitude (- / -).* Je me considère négativement et je considère l'autre négativement, c'est la déprime généralisée! On est tous des pauvres types!

*Quatrième attitude (+ / +).* Se considérer soi-même positivement et considérer l'autre positivement. Cette attitude + / +, qui à mes yeux n'est pas innée, est celle vers laquelle il faut tendre. C'est l'attitude prônée par l'Évangile: aimer son prochain comme soi-même. Parvenir à cette attitude nécessite toujours d'avoir parcouru un long chemin, car selon notre tempérament et les rencontres effectuées, chacun d'entre nous penche plutôt spontanément vers + / - ou - / +.

Apprendre ce regard sur la différence constitue à mes yeux un des enseignements essentiels de l'Évangile, une de ces bonnes nouvelles, dont nous avons tant besoin dans notre monde d'aujourd'hui où l'intolérance se lève.

« Tu aimeras ton prochain comme toi-même. » (Mc 12, 31.)

## CHAPITRE IV

# L'éducation, une pratique

Si, de manière fondamentale, l'éducation est une « expérience », elle n'est pas d'abord « objet de théorie », mais avant tout une pratique.

Tous les véritables éducateurs ont commencé par vivre leur pédagogie. Si tel n'est pas le cas, les propos tenus sur l'éducation risquent d'être bien fades, et facilement déconnectables de la réalité. En fait, pour l'éducateur, son livre, c'est d'abord sa vie.

Aussi, parvenu à ce stade de notre réflexion, je voudrais maintenant, pour éviter ces pièges que je dénonce d'un discours désincarné, me référer à ma propre pratique. Tout auteur doit savoir, et savoir dire d'où il parle. Et ceci est d'autant plus vrai, je crois, lorsqu'il s'agit de propos tenus sur l'éducation.

Depuis une douzaine d'années, je travaille pour ma part, en qualité d'éducateur spécialisé auprès de jeunes en difficultés.

Ces jeunes, bien que n'ayant aucun handicap physique ou intellectuel, rencontrent à l'âge de l'adolescence d'importantes difficultés, liées à une histoire familiale et sociale assez lourde.

Je ne voudrais en aucun cas qualifier ces jeunes de « difficiles ». En fait, un jeune n'est-il pas perçu comme difficile seulement lorsqu'il est difficile d'entrer en relation avec lui ? En fait, c'est la relation, et non pas le jeune, qui est difficile.

Je voudrais personnellement dénoncer avec force un certain nombre d'étiquettes, que l'on placarde aisément sur le dos de jeunes en difficultés, persuadé que la première qualité de l'éducateur consiste à ne jamais juger pour ne pas être jugé («Ne jugez pas, afin de n'être pas jugés» Mt 7, 1).

– On parle de «cas sociaux»... mais ne sommes-nous pas tous, et heureusement, des sociaux, dans une société qui se veut pluraliste?

– On parle de «délinquants»... mais comment le fait d'avoir un jour commis un délit et s'être fait prendre, peut «qualifier» le jeune? On emploie même parfois un qualificatif encore plus insensé: «prédélinquant», des jeunes qui n'ont pas encore commis de délits, mais dont la situation laisse présager qu'ils ne vont pas tarder à le faire, et on s'étonne que cela arrive...

– On parle d'«inadaptés»... mais en toute rigueur, un tel terme ne devrait jamais être employé de façon intransitive. On est adapté, ou inadapté à quelque chose... Et lorsque l'on parle de jeunes inadaptés à telle institution (scolaire par exemple), ne doit-on pas corrélativement se demander dans quelle mesure l'institution est adaptée à ces jeunes?

– On vient même, dans le jargon professionnel, d'inventer le terme d'«handicapés sociaux», transportant ainsi sur la personne ce qui est le résultat d'une situation sociale. Il nous faut contester avec vigueur une telle «naturalisation» de l'inégalité, créée, à mes yeux, dans le seul but de renforcer la bonne conscience de la composante majoritaire de notre société.

Sachons dénoncer avec force toutes ces étiquettes, qui figent et qui enferment.

Ces jeunes qu'on dit «en difficultés» sont d'abord et avant tout des jeunes avec leur histoire, avec leurs relations, avec leurs projets, avec leurs évolutions.

Parler d'action éducative menée auprès d'eux ne peut signifier pour moi que parler de mes rencontres avec eux. Et même si le cadre de mon action est spécifique, «il me paraît bon de le préciser», je suis persuadé qu'aucune famille n'est aujourd'hui à l'abri de devoir faire face à d'importantes difficultés de comportement d'un de ses jeunes membres.

Le travail éducatif mené auprès de jeunes en difficultés permet à la fois d'affiner le regard porté sur eux, et les pratiques d'action. Ce serait pour moi trahir le lecteur que de ne pas lui signifier que c'est une telle pratique menée depuis de longues années qui, seule, peut donner consistance à mes propos.

Qu'il me permette dans ce chapitre – qui, par son contenu, fera un peu transition – de préciser le cadre de cette pratique, de retranscrire brièvement mon itinéraire d'approche de ces jeunes.

### **D'abord comme éducateur de rue (de 78 à 83)**

Cinq ans durant, j'ai travaillé en qualité de responsable d'une équipe d'éducateurs de rue (en France, on nomme ce travail : «Prévention spécialisée»), que j'avais moi-même mis en place avec le concours de la municipalité et du département.

Notre action concernait les jeunes (en gros de 13-25 ans) d'une cité H.L.M. de la région parisienne, que vous connaissez peut-être de réputation : il y eut en effet toute une célèbre campagne de presse pour dénoncer la faillite de cette commune qui a le triste privilège de faire partie des Z.I.S. (Zone «Ilot Sensible») de la région parisienne et des Z.E.P. (Zone d'Éducation Prioritaire) de l'Éducation Nationale.

#### **UNE CITÉ GHETTO!**

Quelques mots de présentation de cette cité, qui a poussé comme un champignon en pleine campagne et qui comprend

uniquement des logements sociaux : environ 2300 logements répartis dans des blocs de béton, au milieu desquels seuls quelques arbustes malingres réussirent à pousser dans de rares interstices de mauvaise herbe.

Plus de 10000 personnes vivent dans cet univers concentrationnaire de béton !

– dix mille personnes de 36 nationalités différentes ! Tous les groupes ethniques (maghrébins, asiatiques, noirs, méditerranéens) sont représentés ;

– dix mille personnes dont une sur deux environ n'a pas 18 ans ! C'est vous dire l'importance de la population enfantine dans cette cité. Sur une des places, on arrive à compter près de cinquante enfants par cage d'escalier (ce qui correspond à 10 appartements !);

– dix mille personnes qui pour beaucoup (principalement les femmes et les enfants) vivent quasi enfermés dans la cité, dont ils n'ont guère l'occasion de sortir. Les moyens de transport en commun ne sont guère commodes : et puis surtout, les gens se sentent fortement rejetés par les résidents des villages voisins.

Dans la cité en effet, il s'agit principalement d'une population de condition ouvrière ou sous-prolétaire, dont une grande partie connaît la misère. Suite à la politique d'affectation des logements menée alors par l'O.P.H.L.M. de la région parisienne bien des arrivants sont des cas sociaux...

Certes, cette misère est bien souvent déguisée : achats à crédit de voiture, télévision en couleur, mobilier... mais ces différents achats, produits de l'impact de la publicité sur une population mal informée, grèvent le budget, déjà fort mince, de familles de condition modeste, si bien que les besoins vitaux (nourriture, habillement) ne sont même pas satisfaits. Des enfants m'ont avoué n'avoir qu'un seul repas (celui de la cantine) dans leur journée... et que dire des loyers impayés, des dettes de toutes sortes provoquant la venue régulière des huissiers !

Le plus grand fléau, c'est le chômage. Avec la crise de l'industrie, l'automobile, qui constitue la plus grosse activité du secteur, la situation économique de la région s'est considérablement détériorée, et le problème de l'emploi devient dramatique. Pour les jeunes en particulier, dont beaucoup sortent de l'école à 16 ans sans aucune qualification, il devient quasiment impossible de trouver du travail.

Sans emploi, sans argent pour gérer leur temps de loisirs, ils sont condamnés à traîner dans la rue des journées entières. Souvent en rupture avec leur milieu familial, marqués à vie par des carences d'ordre affectif et par un sentiment d'échec qu'a renforcé l'école, ils ne trouvent que dans la bande un lieu de chaleur et d'amitié. On comprend alors que dans de telles conditions la délinquance s'installe dans le quartier et que l'alcoolisme, ainsi que la toxicomanie, fassent des ravages...

## LE TRAVAIL D'ÉDUCATEUR DE RUE

Notre travail d'éducateur en prévention spécialisée, qui – je tiens à le préciser immédiatement – est un travail d'équipe, consiste à mener auprès de ces jeunes et particulièrement les plus marginalisés d'entre eux, une action éducative visant à faciliter leur insertion sociale tout en les aidant à accéder à l'autonomie.

Il s'agit d'abord d'aller à la rencontre de ces jeunes, en fréquentant les lieux qui leur sont familiers : la rue, les cafés, les cages d'escaliers, les bals... Voilà pourquoi nous sommes surnommés «éducateurs de rue», car c'est là, dans la rue, que nous nouons les premiers contacts, sous un mode amical, empreint de la banalité de la vie quotidienne.

Ces jeunes ensuite, sachant que nous sommes éducateurs, sauront venir nous trouver pour que nous les aidions à résoudre leurs multiples problèmes : recherche d'un emploi, déscolarisation précoce, grossesses non désirées, sorties de prison, drogue, rupture avec le milieu familial (fugue, mise à la porte, mauvais traitements)... Bien des jeunes en effet, vu les phénomènes de rejet dont ils sont l'objet, ne trouvent sur leur route

aucun adulte auquel ils puissent se confier et qui serait susceptible de les aider, et la désespérance les mène parfois jusqu'au bord du suicide. Aussi notre principal rôle d'éducateur consiste à être justement cette personne d'écoute et de confiance, que le jeune saura trouver dans les moments difficiles.

Pour arriver à cette confiance, il est nécessaire de bien se connaître. Ainsi, un autre mode d'action consistait pour nous à les aider à organiser leurs temps de loisirs : nous luttions ainsi contre le désœuvrement, facteur numéro un de la délinquance. Dans le local que la mairie avait mis à notre disposition fonctionnaient un atelier de mécanique, dans lequel ils pouvaient venir réparer leurs « bécanes », un foyer : ainsi il n'est plus nécessaire d'aller au café pour jouer au « baby-foot ». Durant les vacances, nous organisons plusieurs camps de courte durée à faible effectif, destinés en priorité à ceux (nombreux) qui ne partent jamais. Ces camps permettent aux participants de découvrir d'autres milieux de vie que la cité, mais ils permettent surtout l'apprentissage de la vie de groupe, avec la découverte des exigences inhérentes à la vie collective et des joies du partage.

Un dernier axe de notre travail, et non le moindre, consiste à interpellier les responsables locaux (les élus ainsi que les membres de l'administration) sur les situations rencontrées par ces jeunes, de façon à lutter pour une amélioration de la qualité de la vie dans la cité. Si nous n'avions pas, sur le plan collectif, le souci de cette lutte, le travail individualisé que nous menons auprès des jeunes perdrait son sens.

### **Maintenant comme directeur de foyer**

J'ai quitté la rue, depuis un an et demi, pour un foyer, suivant ainsi un peu l'itinéraire de bien des jeunes !

Les Salésiens m'ont en effet demandé de prendre la direction d'un foyer d'adolescents en difficultés, dans la région de Caen.

## PRÉSENTATION DU FOYER ET DE SES RÉSIDENTS

Dans ce foyer vivent 36 garçons, de 13 à 18 ans, dont l'histoire familiale est lourde d'abandons et de rejets successifs... 36 garçons au cœur meurtri, qui, derrière leurs accents de révolte, parfois violente, cachent un immense besoin d'affection. Ces jeunes nous sont confiés pour moitié par l'Aide Sociale à l'Enfance, pour moitié par les Tribunaux pour Enfants.

Beaucoup de jeunes souffrent de carences d'ordre affectif, liées à un vécu dans un milieu familial disloqué, ou à une histoire familiale fortement perburgée. Ces carences se manifestent par une crainte persistante de l'abandon, ainsi que par des troubles des capacités relationnelles vécues dans un registre de frustration et entraînant une revendication active et permanente. Percevant le monde à travers le prisme de leur première expérience sociale, c'est-à-dire l'expérience familiale, ces jeunes ne peuvent alors le percevoir que comme source d'angoisse, comme une menace permanente. Se sentant bien souvent responsables de ce qui arrive, ils se voient alors comme mauvais objets, indignes d'être aimés. Ainsi retrouve-t-on un certain nombre de traits chez ces jeunes : égocentrisme et incapacité de se détacher de soi-même; évitement du contact avec la réalité (tendance à se réfugier dans l'imaginaire et adoption de conduite de fuite); difficultés relationnelles.

De telles carences vont de pair chez ces adolescents avec un comportement souvent caractérisé soit par une grande passivité, soit au contraire par de l'agressivité et des excès de violence. Il faut dire que beaucoup d'entre eux, pour ne pas dire tous, ont été marqués, certains très tôt dans l'enfance, par l'échec et en particulier par l'échec scolaire, alors qu'ils ont une intelligence normale, parfois même supérieure. Une telle situation est le plus souvent la conséquence d'un long parcours de rejets, qui a développé en eux des frustrations et des handicaps. On ne soulignera jamais assez combien l'accoutumance à l'échec contribue à la perte de confiance en soi chez ces jeunes douloureusement marqués par un lourd sentiment

d'inefficacité et qui perdent alors toute audace, tout sens de l'initiative, toute envie d'entreprendre.

La crise économique, avec le développement du chômage, a contribué lourdement à la diminution de la faculté de se projeter dans l'avenir et à l'accroissement chez les jeunes du sentiment d'inutilité sociale. Devenus très pessimistes quant à leur avenir, ils renoncent à tout projet et ils vivent dans l'immédiateté, profitant de l'instant qui passe, ne sachant trop de quoi demain sera fait. Vivant à l'ère de l'instantané, l'adolescent d'aujourd'hui ne sait plus attendre. A l'âge de l'adolescence encore fortement marqué par l'immaturité affective, ce rapport au temps, vécu dans l'immédiateté, s'accompagne souvent d'une grande facilité du passage à l'acte.

## NOTRE PROJET D'ACTION ÉDUCATIVE

« Que non seulement les garçons soient aimés, mais qu'ils se sentent aimés » se plaisait à répéter Jean Bosco à ses disciples. Telle est l'inspiration même de notre projet éducatif... Mais avec des jeunes carencés sur le plan affectif, marqués par l'échec et le rejet, la réalisation de ce projet passe par toutes les nuances de la psycho-pédagogie réfléchie et supervisée en équipe.

Notre objectif consiste à aider les garçons à assumer leur histoire aussi lourde soit-elle, de façon à pouvoir concentrer leurs forces sur la construction de leur avenir, par réinvestissement de la formation scolaire et professionnelle ainsi que par l'apprentissage de la vie sociale.

La pédagogie mise en œuvre s'inspire de la pédagogie de Don Bosco, fondée sur la confiance et l'écoute, dans un climat de familiarité et d'affection.

La réalisation de notre projet éducatif passe par :

– *l'écoute du jeune*. L'écoute individualisée de chacun des garçons, dans un climat de respect, de confiance et d'affection, est privilégiée. Tout ce qui va pouvoir contribuer à développer les capacités d'expression du jeune, que ce soit sur le

plan corporel ou verbal, est systématiquement encouragé. Notons l'importance accordée dans notre centre à la pratique du sport, du théâtre et de la vidéo. L'action éducative menée auprès du jeune s'appuie sur la pratique d'entretiens réguliers, dits « de soutien », destinés à aider le jeune à prendre conscience de ses difficultés et à lui apporter une table pour les surmonter.

– *la liaison avec la famille* : la mise à distance, constituée par le placement du jeune en internat, est mise à profit pour entreprendre une réorganisation des rapports familiaux. Ce travail nécessite une liaison constante avec les familles, quand le contact est possible.

– *l'insistance mise sur la formation scolaire et professionnelle*. Acquérir une solide formation professionnelle constitue un facteur indispensable pour favoriser la réussite d'un véritable projet d'insertion sociale. Ainsi l'admission d'un garçon dans notre Foyer s'accompagne-t-elle nécessairement de la formalisation d'un projet de formation scolaire et professionnelle. L'insertion des garçons dans le circuit scolaire normal est amplement encouragée (scolarité à l'extérieur de notre foyer dans les collèges et lycées d'enseignement général ou technique de la région). Cependant les jeunes pour lesquels une telle insertion n'est guère possible (retard scolaire trop fort et/ou troubles du comportement trop importants) sont scolarisés sur place dans la classe-atelier du Foyer, dans laquelle ils bénéficient d'un enseignement individualisé (remise à niveau scolaire et formation pré-professionnelle). Les aînés sont dans le circuit de l'apprentissage ou bénéficient des diverses mesures gouvernementales d'aide à la formation des 16/18 ans.

– *l'apprentissage de l'autonomie*. Durant son séjour au Foyer, le jeune va progressivement apprendre à acquérir une autonomie suffisante pour pouvoir répondre à ses propres besoins, que ce soit dans le domaine de la vie quotidienne, de la formation ou des loisirs. Chaque garçon est autonome dans ses transports (bus, cycle), et tout ce qui va favoriser son insertion dans la vie sociale normale est amplement encouragé

(formation et loisirs à l'extérieur du Centre), ce qui nécessite une grande articulation du Foyer vers l'extérieur.

– *l'expérimentation de la vie sociale.* L'articulation du Foyer sur l'extérieur permet au jeune d'expérimenter la vie sociale. Mais un excellent moyen d'expérimentation est également constitué, à l'intérieur de l'Établissement, par le partage de la vie de groupe. Les garçons sont répartis en trois unités de vie (les 13/15 ans, les 16 ans, les 17/18 ans) qui disposent de locaux spécifiques et fonctionnant de manière autonome.

Un accent considérable est placé, dans le Foyer, sur la vie de groupe. La vie partagée dans le groupe permet en effet au jeune de se situer face aux autres, mais également de découvrir les exigences inhérentes à la vie collective. Et le climat affectif qui règne dans le groupe est souvent un élément déterminant de leur progression.

Si, chez les plus jeunes, traumatisés le plus souvent à leur arrivée par la situation de crises (rejet familial, échec scolaire) qu'ils traversent, le projet éducatif consiste principalement à la construction d'une structure chaleureuse et sécurisante, dans laquelle le jeune acquiert progressivement la maîtrise de son affectivité, chez les aînés le projet vise essentiellement le développement des capacités d'autonomie.

Pour des jeunes présentant en grande majorité des troubles affectifs, et donc par là-même une certaine inadaptation à la vie sociale, le groupe de vie est utilisé, par la dynamique qui lui est propre, comme moyen thérapeutique permettant aux jeunes de prendre conscience de leurs difficultés relationnelles, et de pouvoir ainsi modifier leurs attitudes. Un mouvement de mutuelle reconnaissance ne peut manquer de se mettre en place : chaque membre du groupe doit reconnaître les autres, s'il veut lui-même être reconnu. Et l'on sait qu'à l'âge de l'adolescence, où l'on aime tant se retrouver en petit groupe, la désapprobation, face à une déviance de comportement, des copains du groupe a parfois plus de poids que l'intervention autoritaire de l'éducateur.

La réalisation d'un tel projet nécessite, d'abord de façon impérieuse, un réel travail d'équipe de tous les éducateurs, qu'en qualité de directeur j'ai pour mission d'animer. Il me semble qu'aujourd'hui tout travail, dans le domaine de l'éducation spécialisée, avec la part de tâtonnement et de recherche qu'il implique, ne peut qu'être mené en équipe. Garante du contrôle de la relation éducative, dans laquelle chacun de ses membres est impliqué de façon affective, elle permettra d'éviter les grands pièges de l'action isolée.

Mais cette réalisation nécessite surtout l'implication personnelle de chacun des jeunes. Ainsi, par le partage de la vie quotidienne, et l'écoute individualisée, cherchons-nous avant tout à approfondir notre relation avec chacun des garçons, dans un climat de respect mutuel, de confiance et d'affection.

C'est chargé de toute cette histoire relationnelle, que je m'autorise aujourd'hui à prendre la parole sur ce difficile thème de l'éducation.

Mais, avant de reprendre le fil de mon propos, je voudrais vous confier que ma plus grande joie de prêtre éducateur, c'est de découvrir que le Christ que je rencontre dans le partage du pain en célébrant chaque jour l'Eucharistie, je puis le servir dans l'attention à ces garçons qui résident au Foyer.

« En vérité, je vous le dis, dans la mesure où vous l'avez fait à l'un de ces plus petits de mes frères, c'est à moi que vous l'avez fait. » (Mt 25, 40.)

## CHAPITRE V

# **Sans affection, pas de confiance, sans confiance, pas d'éducation**

J'en viendrai maintenant à ce qui constitue pour moi l'essentiel.

Au risque d'être contesté par certains spécialistes professionnels de l'éducation, je voudrais faire entendre avec force que douze années passées auprès d'adolescents en difficultés m'ont convaincu – mais tous les parents ne le sont-ils pas ? – qu'on ne peut éduquer par principe, par programme, mais seulement par amour, cet amour dont saint Paul nous dit :

« Il prend patience, il rend service, il ne jalouse pas, il ne plastronne pas, il ne s'enfle pas d'orgueil, il ne fait rien de laid, il ne cherche pas son intérêt, il ne s'irrite pas, il n'entretient pas de rancune, il ne se réjouit pas de l'injustice, mais il trouve sa joie dans la vérité, il excuse tout, il croit tout, il espère tout, il endure tout. » (Corinthiens 13, 4-7.)

### **Affection et confiance**

Seule l'affection peut en effet engendrer la confiance.

Le jeune doit en effet ressentir l'affection de l'adulte à son égard, s'il veut puiser la force de se lancer dans un dialogue, de se confier sans risque pour lui. Et pour que le jeune puisse

le sentir, il faut que l'éducateur sache l'exprimer, en mots et gestes compréhensibles par ceux qui en sont les destinataires.

« Sans familiarité, l'affection ne se prouve pas et sans cette preuve il ne peut y avoir de confiance », écrivait Jean Bosco (1) dans son rappel à l'ordre à ses disciples (lettre datée de 1884), qui commençaient déjà à délaisser les prémisses de sa pédagogie fondée sur l'amour.

En effet, dans une éducation conçue comme une collaboration avec le jeune, la confiance est primordiale.

Et la confiance ne peut être unilatérale : elle ne peut être que réciproque. Pour obtenir la confiance, il faut commencer par faire confiance. Voilà ce que permet l'affection... L'éducateur doit cependant veiller à ne pas faire porter sur les épaules du jeune le poids d'une confiance trop difficile à assumer, si elle ne tient pas suffisamment compte de sa propre fragilité.

### **Une affection vraie et exprimée**

Il s'agit là bien plus que d'une technique éducative. C'est le mouvement même de toute pratique chrétienne de l'éducation. Cette affection doit être authentique. Il est capital de souligner cette indispensable authenticité de l'affection portée au jeune sinon elle est vide de sens... pire, elle devient fallacieuse.

Cette affection portée au jeune, il ne s'agit pas de la garder secrète mais au contraire de savoir l'exprimer. Dans la lettre de 1884 que nous avons déjà citée ci-dessus, Jean Bosco insistait : « Il manque le meilleur : que non seulement les garçons soient aimés, mais qu'ils se sachent aimés. » L'amour n'existe pas sans traces, sans preuves.

Combien de difficultés apparaissent chez les enfants et les adolescents qui ne reçoivent aucun signe tangible d'affection,

(1) Don Bosco, *Pages Pédagogiques*, Editions Don Bosco, Caen, 1987, p. 35 à 45.

même si elle est sincère, et qui se croient alors mal-aimés. Ainsi Jean Bothorel, dans le récit qu'il fait de sa découverte de la toxicomanie de son fils Alexandre, raconte: «En tout cas, s'il fallait qualifier mon amour pour Alexandre, je dirais qu'il était abstrait. J'étais gauche, emprunté, incapable d'exprimer par des gestes, des mots, les émanations qui me traversaient.» (2)

L'éducateur doit non seulement aimer – mais aussi montrer qu'il aime.

Ceci nécessite de sa part une grande maîtrise de son affectivité.

### **Une affection chaste**

L'affection portée à l'enfant ou l'adolescent, pour être authentique, doit être chaste.

J'entends par ce vieux mot de «chasteté» une gestion de l'affectivité qui n'enferme pas le jeune dans le propre désir de l'éducateur, le transformant en «objet d'affection», mais qui veille à rendre autonome l'affectivité du jeune.

Éduquer, c'est faire que l'autre soit de plus en plus autre par rapport à soi, qu'il demeure un interlocuteur, un sujet doué d'une parole propre, et non un objet qui ne ferait que réaliser les projets de l'éducateur.

Il est important que l'éducateur ne s'approprie pas l'enfant. Rappelons-nous ces merveilleuses lignes de Kabil Gibran, si facilement citées lors de célébrations de mariage, mais si difficiles à vivre dans la réalité quotidienne:

«Vos enfants ne sont pas vos enfants.  
Ils sont les fils et les filles de l'appel de la Vie à elle-même.  
Ils viennent à travers nous, mais non de vous.

(2) Jean BOTHOREL, *Toi mon fils*, Grasset, 1986, p. 20.

Et bien qu'ils soient avec vous, ils ne vous appartiennent pas.» (3)

De toute manière, l'affection que l'éducateur porte au jeune devra un jour subir l'épreuve de la séparation!...

### **Une affection inconditionnelle**

L'affection portée au jeune ne doit prêter à aucun chantage affectif, qui ne pourrait que perturber gravement la relation éducative.

Quel que soit le manquement commis par le jeune, l'éducateur est toujours prêt à manifester son affection et à prodiguer sa confiance.

Il doit en effet rester persuadé que quel que soit le comportement adopté par un jeune, aussi stupide et inadapté que celui-ci puisse paraître, le jeune possède «ses» raisons; c'est la solution qu'il a trouvée au problème qui se posait à lui dans l'instant.

Aussi la confiance doit-elle résister à tous les manquements, et seule une affection authentique et inconditionnelle permet à l'éducateur d'en puiser la force. Toute action éducative s'inscrit nécessairement dans la durée. Il n'est guère possible d'obtenir des résultats immédiats, et l'éducateur doit être capable d'affronter la désillusion et l'échec, d'accepter les propres limites de son action, et malgré tout de continuer d'être disponible aux jeunes qu'il accompagne. Car c'est parfois au moment où il s'y attend le moins que le jeune a peut-être le plus besoin de lui. Dans le domaine de l'éducation, il faut continuellement savoir «saisir les occasions».

Le caractère inconditionnel de cette affection doit également apparaître dans l'application de sanctions éventuelles. Ces sanctions ne doivent jamais avoir un caractère humiliant,

(3) Khabil GIBRAN, *Le Prophète*, Casterman, 1976, p. 19.

mais un caractère de réparation. Et il paraît important que même au moment de leur application la personne du jeune ne cesse d'être respectée.

### **Une affection non exempte de fermeté**

Les parents savent bien qu'aimer leur jeune enfant ne signifie pas céder à tous ses caprices. Il en est de même pour l'éducateur face aux adolescents. L'éducateur doit savoir s'opposer, dire non. Il doit être capable de définir des limites précises et s'y tenir. Bien souvent, les conduites adoptées par les adolescents, avec l'excessive facilité de passage à l'acte qu'elles manifestent, sont symptomatiques d'un mauvais rapport à la loi. Souvent engoncés dans une problématique du « tout, tout de suite », les jeunes ne peuvent s'en sortir s'ils ne rencontrent sur leur route que des adultes qui cèdent à leurs pressions et manipulations de toute sorte. Au contraire, ils ont grand besoin de pouvoir se confronter à des adultes qui ne les craignent pas, qui savent s'opposer, ne tolérant pas la transgression de la loi.

De telles attitudes de fermeté peuvent être parfois difficiles à vivre pour l'éducateur. Elles ne doivent cependant jamais être synonymes de rigidité, la fermeté n'ayant pas pour but d'interdire le dialogue, mais au contraire de l'instaurer (en effet, ne sont-ce pas les attitudes de chantage qui empêchent en fait le dialogue de se réaliser?). Elles ne sont en aucun cas contradictoires avec l'expression de l'affection.

Comme le souligne si judicieusement l'abbé Pierre (4), la colère, loin d'être contradictoire avec l'amour, en est une de ses expressions. « La colère est une des virtualités nobles, une des forces de l'amour. En user bien est l'un des devoirs, une des conditions de l'authenticité de l'amour. »

(4) Abbé PIERRE, *op. cit.*, p. 38-40.

## Une affection évangélique

«Aimez-vous les uns les autres comme je vous ai aimés.» (Jn 13, 34.) Pour l'éducateur chrétien, le sens de l'amour réside dans cette conjonction «comme», qui donne toute son originalité à la démarche chrétienne. Et je voudrais pour terminer ce chapitre avancer quelques réflexions personnelles sur ce que peut signifier aujourd'hui «aimer à la façon de Jésus».

Aimer à la façon de Jésus, ce n'est pas se lancer dans de grands discours sur l'amour. Non. C'est savoir poser des gestes concrets auprès de ceux qu'il nous est donné de rencontrer chaque jour. Jésus ne s'est pas contenté de parler, il a sillonné les routes de Palestine, allant à la rencontre des boiteux, des infirmes, des aveugles, des fous, des femmes de mauvaise vie, des gens de mauvaise réputation, des jeunes enfants, accueillant tous ceux qui l'approchaient.

Aimer à la façon de Jésus, c'est d'abord savoir accueillir l'autre. Accueillir, cela ne s'apprend pas dans les livres, c'est une attitude intérieure d'ouverture et de partage. Pour qu'il y ait accueil il faut que celui qui est accueilli puisse partager ce qu'il apporte comme il aura à prendre sa part de ce qui lui est offert. Accueillir, ce n'est pas se mettre en avant, mais c'est laisser l'autre s'avancer. Voilà pourquoi l'accueil reste toujours une aventure...

Aimer à la façon de Jésus, c'est aussi accepter l'autre avec ses différences, c'est accepter ce qui est autre, quelqu'un d'autre. Aimer, ce n'est pas supprimer ou vouloir nier la différence, c'est accepter l'autre différent... de soi, mais aussi de l'image que l'on se fait de lui. Comme le chante Jean-Jacques Goldman, cet artiste si apprécié des jeunes, aimer, n'est-ce pas «donner toutes ses différences, tous ses défauts qui sont autant de chances».

Aimer la différence, c'est accepter l'autre en vérité, comme Jésus sut aimer la Samaritaine, la Cananéenne, le collecteur d'impôts, le centurion romain. C'est d'abord avoir la volonté

de franchir les barrières que nous mettons si spontanément entre nous, la plus grande de ces barrières étant peut-être celle qui nous fait séparer dès le premier abord les hommes que nous rencontrons en deux catégories : les sympathiques et les antipathiques... Voilà pourquoi il ne s'agit pas seulement d'aimer ceux qui nous aiment (c'est tellement facile et gratifiant) mais aussi ceux que nous considérons à tort ou à raison comme nos ennemis. Ceci ne veut pas dire qu'il faut faire de nos ennemis des amis, ce serait une façon fautive de résoudre le problème, mais il s'agit de savoir respecter dans leurs idées, dans leurs personnes, ceux qui ne partagent pas nos convictions les plus profondes.

Aimer à la façon de Jésus, c'est apprendre à donner et à recevoir. On imagine trop aisément qu'aimer quelqu'un, c'est vouloir lui apporter tout ce qu'on peut lui donner et on oublie parfois le plus grand don que l'on puisse faire à l'autre, lui permettre de donner. Comme j'aime à le répéter souvent, l'important dans l'amour, ce n'est pas ce que l'on possède, mais ce que l'on échange.

Aimer à la façon de Jésus, c'est enfin aller jusqu'au bout dans l'amour quelques puissent être les difficultés rencontrées en chemin. Pour Lui, cela a été jusqu'à donner sa vie. Tel est l'appel qui résonne au cœur de l'éducateur chrétien : « Comme le Père m'a aimé, moi aussi je vous ai aimés : demeurez dans mon amour (...). Nul n'a d'amour plus grand que celui qui se dessaisit de sa vie pour ceux qu'il aime. » (Jn, 15, 9 et 13.)

## CHAPITRE VI

# Éduquer aujourd'hui pour demain

Si comme le dit Bettelheim, en matière d'éducation, « Faire le geste correct au bon moment ne suffit pas ; il faut également l'accomplir avec amour » (1), il n'en faut pas moins rester persuadé, qu'en matière d'éducation, « l'amour ne suffit pas », pour reprendre le titre d'un de ses ouvrages célèbres.

Il serait dangereux de vouloir réduire la relation éducative à son seul contenu affectif. Comme nous le signalions déjà dans l'introduction, la survalorisation de la relation éducative dans le discours éducatif moderne, par rapport aux finalités et aux contenus de l'acte éducatif, est un des signes les plus évidents de la crise de l'éducation que nous traversons aujourd'hui.

Car, il ne doit pas s'agir seulement pour l'éducateur de prendre en compte la réalité du jeune tel qu'il est aujourd'hui, en développant une relation affectueuse et confiante, mais de le préparer à s'insérer dans le monde de demain. Il s'agit d'éduquer aujourd'hui pour demain.

Douze ans nous séparent de la fin de notre siècle : seulement douze ans ! Avoir 12 ans aujourd'hui, c'est à la fois un âge (celui des enfants qui entrent dans l'adolescence) et un délai (celui que nous avons devant nous, enfants et adultes, d'ici l'an 2000).

(1) Bruno BETTELHEIM, *L'amour ne suffit pas*, Fleurus, 1976, p. 21.

Mais, et je reprends ici la thèse de René Rémond (2), l'avenir est déjà commencé, est déjà parmi nous. Le décor social de l'an 2000 est déjà planté. Il ne se passera rien d'ici la fin du siècle qui ne se dessine sous nos yeux.

A nous de savoir décrypter les traces du futur, si nous voulons être artisans d'une éducation adaptée à notre temps.

Comme le disait Pie XII, «l'art de l'éducation est, sous beaucoup d'aspects, l'art de s'adapter : s'adapter à l'âge, au tempérament, au caractère, à la capacité, aux besoins et aux justes aspirations du jeune ; s'adapter à toutes les circonstances des temps et des lieux, s'adapter au rythme du progrès général de l'humanité» (3).

Ces jeunes que nous éduquons aujourd'hui devront s'adapter à ce monde qu'ils n'ont pas fabriqué et dans lequel il leur faudra vivre. N'ayant pas les possibilités de repli dont disposent les adultes qui gardent les acquis de leurs expériences et de leurs relations passées, ils jouent aujourd'hui leur vie, et ce présent est déjà route vers demain.

### **Demain est déjà aujourd'hui**

Sachons prendre les mesures de ce monde dans lequel entrent les enfants d'aujourd'hui (4).

• *Un univers informatique et technologique*: A la révolution technique et industrielle a succédé la révolution galopante de la technologie informatique qui marque de son empreinte toutes les professions et se généralise par l'introduction d'ordinateurs domestiques. Tandis que l'industrie se lance dans la robotique, les administrations développent les res-

(2) René RÉMOND, Présentation de l'ouvrage *Les enjeux de la fin du siècle*, Collectif Desclée de Brouwer, 1986.

(3) PIE XII, au Collège Saint-Joseph de Rome, 6 mai 1951.

(4) Par ce balayage rapide, je résume ici à grands traits, en ajoutant quelques commentaires personnels, une contribution de Michel KESTEMAN à la journée d'étude organisée à Namur en novembre 1985 sur le thème «Éduquer pour l'an 2000».

sources de la bureautique, les chercheurs et les concepteurs tirent parti de l'«intellectique» ou conception assistée par ordinateurs. Les jeunes ont accès aujourd'hui à cet univers dès le primaire avec l'introduction des micro-ordinateurs.

- *Un univers médiatique:* Songeons ici à l'ensemble des médias, et plus spécialement à la vidéo et à tous ses langages, aux multiples chaînes de télévision, aux radios libres et à l'intercommunication de réseaux d'ordinateurs, à la pléthore de moyens de formation constituée par les logiciels d'apprentissage à côté des revues spécialisées, des supports vidéo et des banques de données qui viennent compléter les médiathèques.

- *Un univers nucléaire et biogénétique:* La production d'énergie d'une part et la sophistication de l'armement d'autre part suspendent au-dessus de nos têtes des épées de Damoclès. Simultanément la maîtrise de l'atome offre des espaces nouveaux pour l'industrie et la médecine en particulier. Les nouvelles découvertes en matière de génétique révolutionnent la fécondité et la régulation des naissances, mais posent des questions nouvelles à propos des manipulations génétiques. Sur ces terrains comme sur ceux de l'informatique et des médias, les possibilités nouvelles vont de pair avec des risques nouveaux. Le terrain de l'éthique et des responsabilités s'élargit et se déplace.

- *Un univers internationaliste et conflictuel:* Dans un univers où les médias nous branchent sur le monde entier, la vieille polarité est-ouest s'est doublée d'une polarité nord-sud. Ainsi par exemple, l'incapacité de paiement de la dette du Tiers monde menace les équilibres économiques et donc l'avenir des vieux continents, tandis que des multinationales ont acquis des pouvoirs parfois plus importants que ceux des gouvernements nationaux. La solidarité entre les peuples et le combat pour les droits de l'homme constituent aujourd'hui des défis à relever.

- *Un univers marqué par la rareté et les enjeux écologiques:* La survie n'est pas seulement un objectif à court terme, mais également à long terme. Les responsabilités sont à prendre aujourd'hui pour que demain soit possible. Les ressources

de la terre sont à gérer comme le bien commun de toutes les générations et de toutes les populations.

• *Un univers en mutation sur le plan des conditions de travail*: Avec la crise sous l'effet de la compétition des marchés internationaux et du progrès technologique, notre économie tend à devenir «duale». Risquent de coexister dans le monde du travail, et donc dans la société, deux populations différentes, aux statuts de plus en plus contrastés :

– L'une, majoritaire, faite d'individus peu qualifiés, astreints aux seuls travaux parcellaires, de plus en plus nombreux, largement touchés par le chômage, dépourvus de responsabilités et de sécurité de l'emploi, incapables de tirer orgueil ou joie de son labeur, mais avec des horaires de plus en plus allégés.

– L'autre, minoritaire, faite d'individus dotés seuls de pouvoir de décision et de création, sévèrement sélectionnés et longuement préparés à leurs responsabilités, bénéficiant d'une véritable sécurité de l'emploi et d'un statut socio-économique privilégié.

Une telle évolution s'avère lourde de risques, si on ne cherche pas dès aujourd'hui à les prévenir. Le partage du travail et la formation deviennent dès lors des enjeux importants.

• *Un univers pluriel et mobile*: L'homme et le jeune aujourd'hui ne sont plus l'homme d'un village ou d'une famille. Chacun partage aujourd'hui sa vie entre «plusieurs lieux de vie». Circulant entre le centre scolaire et le centre commercial, en passant par le centre sportif et l'hôpital, l'atelier ou le bureau... il devient un nomade, sans toujours s'en rendre compte... Chacun de ces lieux offre une «pluralité d'options» religieuses, politiques ou morales mais aussi pratiques. En outre, une étonnante «mobilité» se manifeste dans différents domaines: l'habitat, les professions, les cadres sociaux et familiaux. Le rythme du changement qui s'accélère bouscule en profondeur ceux dont la capacité d'adaptation affective ou intellectuelle est lente. Ce rythme favorise un «nomadisme» affectif, intellectuel et spirituel. La stabilité n'est plus l'expérience première. L'établissement de relations

profondes en est rendue plus difficile. Enfin, il est clair que le système commercial (grandes surfaces et publicité), le développement des voyages et des médias (en particulier, la télévision) opèrent une «dilatation de l'horizon des possibles» par une uniformisation largement diffusée sur les divers modes de vie, de comportement et de pensée existants.

L'ensemble de ces facteurs opère une relativisation des expériences fondatrices et des évidences du milieu familial ou culturel dont le jeune est issu. De là procède un déplacement des valeurs, souvent qualifié par la génération précédente de perte des valeurs. Devient alors nécessaire l'adaptation permanente à un univers changeant, mais ceci suppose que l'individu ait acquis un minimum d'identité et de sécurité affective pour pouvoir y faire face sans désintégration personnelle. La dilution des possibles va de pair avec un élargissement des frustrations. En effet, l'élargissement du désirable, de l'enviable et du vraisemblable se heurte aux contraintes économiques, aux résistances familiales, culturelles, politiques et sociales.

Même dans une société à prétention égalitaire (5), tout le monde n'a pas les mêmes chances d'apprendre, de travailler, de voyager, de nouer des relations dans un climat épanouissant. Certaines de ces inégalités sont palliées, mais la transformation des structures produit un décalage permanent entre les problèmes et leur solution. Ceci a souvent pour effet une frustration toujours renouvelée, qui peut être source de délinquance (par exemple chez des adolescents qui n'ont pas accès à ce dont disposent des jeunes de même âge, mais d'un autre milieu).

### **Former des hommes prêts à surmonter la crise**

Dans ce monde, à la fois empli de désordre et d'incertitudes, mais également riche de promesses d'avenir, — et cette

(5) Cf. le dernier ouvrage d'Albert MINC, *La Machine égalitaire*, Grasset, Paris, 1987.

ambiguïté est caractéristique de l'état de crise actuelle —, il est vital et urgent de former des hommes prêts à surmonter la crise.

S'arrêter à la négativité de la crise ne peut conduire qu'à une impasse. Au lieu de tenter de voir le positif, on se limite seulement aux aspects négatifs... Et c'est peut-être cela qui renforce l'état de crise: crise de confiance, crise de représentations de l'avenir, crise de l'imagination.

Or, la crise est à lire comme passage d'un ordre à un autre. Lieu d'exacerbation des désordres, elle peut être aussi lue, par celui qui cherche le sens, comme lieu d'instauration d'un nouvel ordre.

Pour cela il faut oser faire face à l'avenir. Le souhaitable doit s'articuler avec le possible dans une société qui maîtrise son avenir. Tel est l'enjeu pour que la crise d'aujourd'hui ne soit pas une crise de l'avenir (6).

Voici aujourd'hui l'un des enjeux fondamentaux de l'éducation. Il ne s'agit pas d'inviter les jeunes à reproduire, mais à inventer.

### **Développer les potentialités des jeunes**

Chaque enfant porte en lui des dynamismes, des forces, des aspirations qui le poussent à grandir, des potentialités qu'il s'agit de transformer en capacités.

Ces dynamismes résonnent dans le cœur de chaque jeune comme un appel à ne jamais se contenter d'être ce qu'il est, mais à toujours désirer être plus libre, avoir plus de possibilités de s'exprimer, de créer, d'aimer.

Aussi est-il important — et cette importance est peut-être encore plus vitale à notre époque — que l'éducateur prenne en

(6) Cf. l'ouvrage de Roger SUE, *Vivre en l'an 2000*, Albin Michel, Paris, 1985.

compte tous ces dynamismes, et tente de favoriser au maximum le développement de ces possibilités d'expression, de création et d'amour, qui sont pour lui constitutives de la richesse de la vie humaine. Mais il lui faut également prendre en compte toutes les difficultés que peut rencontrer le jeune dans son processus d'évolution.

L'action individuelle qu'il va mener auprès du jeune va se traduire :

- par un vécu partagé avec le jeune ;
- par un soutien individuel, notamment sous forme d'entretiens, afin d'aider le jeune à prendre conscience des difficultés et de lui apporter une aide pour les surmonter ;
- par la prise de conscience et le développement de toutes les capacités personnelles du jeune, par l'éveil de ses centres d'intérêt ainsi que par la recherche commune de ses moyens d'expression ;
- par la prise en compte du « corps », avec le souci permanent d'un développement des capacités d'expression corporelle et des capacités physiques et sportives, non dans un souci excessif de compétition, mais principalement de développement et de détente ;
- par des propositions en possibilités de formation, permettant au jeune une progression tant sur le plan professionnel que social et culturel.

### **Le jeune pris dans le champ du travail et des loisirs**

L'éducation aujourd'hui doit être intégrale. La partialité et la sectorisation des différentes approches éducatives possède des influences regrettables, voire des effets destructeurs.

Pour l'éducateur, aucun domaine de la nature humaine ne doit rester inexploré. Il lui faut saisir le jeune tant dans le champ du travail que dans celui des loisirs, tant dans sa dimension individuelle que dans sa dimension collective, tant

dans la prise en compte de son corps que dans sa dimension spirituelle. C'est dans une telle globalité d'approche qu'il pourra réaliser pleinement sa mission.

«Ce qui caractérise la véritable éducation chrétienne, c'est qu'elle vise constamment à la formation totale de l'enfant et de l'adolescent.» (7)

On assiste aujourd'hui à un déplacement de la valeur travail. Ceci s'explique sans doute du fait que la part du travail dans la vie, non seulement ne cesse de s'appauvrir pour beaucoup, mais aussi diminue pour tous. Le temps qu'aura passé au travail un homme de 75 ans est tombé de 220000 heures en 1880 à 110000 heures en 1946 et 70000 heures actuellement.

Ce déplacement ne signifie nullement à mes yeux une remise en cause de la valeur travail, et je n'entends personnellement que des gens au travail proclamer parfois que le travail n'a aujourd'hui plus de valeur! Tel n'est point l'avis des chômeurs que je rencontre! Mais il est moins considéré aujourd'hui comme un impératif moral ou religieux. Il lui est davantage accordé une valeur instrumentale à travers le salaire qui le récompense et le statut social qu'il autorise.

«La vie semble ainsi se partager radicalement entre un temps de travail imposé, dont la nécessité est reconnue, mais qui ne légitime qu'un relatif engagement de soi, et un temps libéré, seul jugé digne de tous les rêves et de tous les investissements.» (8) La durée de ce temps dans une vie sera au minimum deux fois supérieure à celle du temps de travail.

Il paraît donc important aujourd'hui que dans le développement des projets éducatifs l'accent ne soit pas uniquement mis sur la préparation à un emploi, mais également sur la préparation à une bonne utilisation du temps libre, par le développement des acquis culturels et sportifs.

(7) PIE XII, *op. cit.*

(8) DR ROUSSELET, «Société en crise et transmission du savoir à tous les jeunes», in Valeurs Juvéniles, *Le Supplément*, n° 150, Cerf, 1984.

D'ailleurs, l'économie ne pourra à mes yeux retrouver son équilibre que si parallèlement à une économie marchande de plus en plus technicisée, dont l'objectif, en cette période d'internationalisation des échanges, ne peut être que la rentabilité, se développe largement une économie sociale, qui, elle, puisse être créatrice d'emploi.

### **Une priorité en temps de crise : développer l'adaptabilité**

Toute période de crise, avec son lot de mutations technologiques et d'indispensables restructurations, est lourde d'incertitudes. Qui peut réellement prévoir de quoi demain sera fait ? La vitesse d'évolution est aujourd'hui si fulgurante...

Aussi l'une des qualités essentielles à développer par l'éducateur est à mes yeux l'adaptabilité. Plutôt que de préparer le jeune à un unique type d'emploi, avec le statut social qui en découle, il s'agit de les rendre aptes à pouvoir s'adapter à différentes fonctions, à développer leurs capacités d'adaptabilité. Puisqu'on ne peut aujourd'hui établir de façon sûre le contenu de la formation nécessaire à demain, il s'agit de développer chez les jeunes la soif de continuellement poursuivre des cycles de formation.

Cette adaptabilité, qui pourrait constituer à mes yeux la ligne directrice d'un projet d'éducation en temps de crise, doit s'accompagner de l'apprentissage de la mobilité, dans cet univers pluriel que nous avons décrit, et du développement des capacités de créativité. Cette dernière constitue sans nul doute une qualité essentielle aujourd'hui pour surmonter la crise. Tout ce qui concourt au développement de cette faculté chez le jeune doit être à mes yeux systématiquement encouragé. Mais il ne s'agit pas de négliger pour autant l'importance de la fonction mémoire.

## Éducation à la justice et à la solidarité

L'action éducative ne peut plus être aujourd'hui seulement singulière, mais collective.

Pour reprendre les mots de Pierre Moitel, il ne s'agit peut-être pas du tout d'apprendre aux enfants et aux jeunes qu'ils doivent être solidaires (même si cela se justifie au nom d'une morale humanitaire ou d'une éthique évangélique), mais de les aider à percevoir qu'ils sont de fait engagés dans un système de solidarité. Dans notre monde actuel, « Enfants, jeunes et adultes, nous sommes pris dans une toile d'araignée de relations, de liens, d'informations, de connaissances, de jeux sociaux, auxquels personne ne peut échapper. Et la question qui se pose est la suivante: Comment, dans cet inévitable réseau de solidarités, vivre librement l'esprit de solidarité? » (9)

L'apprentissage par le jeune, dès son plus jeune âge, de la vie de groupe permet d'ouvrir des pistes de réponse. La vie partagée dans le groupe permet au jeune de se situer face aux autres (chaque membre du groupe doit reconnaître les autres, s'il veut lui-même être reconnu), de découvrir les exigences inhérentes à la vie collective, mais aussi les joies du partage. Elle permet de développer chez le jeune deux sens, qui revêtent une importance considérable pour la construction du monde de demain :

– celui de la responsabilité (le jeune est co-responsable du groupe auquel il appartient, et il peut être amené à prendre en charge l'organisation de telle ou telle activité);

– celui de la justice et de la solidarité (le développement solidaire de l'humanité).

La solidarité constitue un des enjeux les plus fondamentaux pour demain, si l'on se refuse à construire une société fonc-

(9) Pierre MOITEL, *Éducation, Mission impossible?*, Dossiers libres, Cerf, 1984, p. 105.

tionnant sur un principe d'exclusion de tous ceux qui n'auront pas les aptitudes nécessaires pour prendre place dans le jeu socio-économique.

Et nous savons aujourd'hui, à l'heure où se dessine l'amorce d'une société duale, combien un tel risque est grand.

Plutôt que partage du travail, on parlera alors traitement social du chômage. Plutôt que donner à tous une formation adaptée, on construira des filières élitistes de formation, basées sur la sélection et le rejet de ceux qui sont mis en situation d'échec.

Le combat pour l'homme... pour le développement de la pleine humanité de l'homme, combat qui constitue le véritable enjeu de l'éducation, passe par la solidarité.

Aussi pouvons-nous juger regrettable – et ceci est sans doute un des signes de montée de l'individualisme qui caractérise si fortement l'évolution de nos sociétés occidentales – que bien des propos actuellement tenus sur l'éducation insistent essentiellement sur la dimension psycho-affective de la relation éducative. La dimension socio-politique me semble pourtant à privilégier de la même façon si l'on veut concourir à la construction d'un monde plus juste et fraternel.

«L'éducation a une importance fondamentale pour la formation des rapports inter-humains et sociaux» ne cesse de rappeler Jean-Paul II (10).

Voici deux siècles, Kant ne disait-il pas déjà: «Voici un principe de l'art de l'éducation que particulièrement les hommes qui font des plans d'éducation devraient avoir sous les yeux: on ne doit pas seulement éduquer les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur, possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'idée de l'humanité et à sa destination totale. Ce principe est de grande importance. Ordinairement, les parents élèvent leurs enfants seulement en vue de les adapter au monde actuel, si

(10) JEAN-PAUL II, Discours à l'U.N.E.S.C.O., 2 juin 1980.

corrompu soit-il. Il devraient bien plutôt leur donner une éducation meilleure, afin qu'un meilleur état pût en sortir dans l'avenir.» (11)

### Éducation à la signification

«Pourquoi conquérir la lune si c'est pour s'y suicider?» écrivait André Malraux (12). Interrogation pleine d'angoisse, qui pose la question fondamentale du «pourquoi vivre». Lorsque les conditions de vie sont rendues de plus en plus difficiles par la crise, cette question résonne avec une ampleur nouvelle.

La question du sens devient centrale. Il est vrai que dans notre monde, marqué par le pluralisme des positions d'ordre éthiques, moral, philosophique ou religieux, l'abandon de la différence conduit de fait le plus souvent tantôt à l'exclusion et à l'intolérance, tantôt à la juxtaposition et à l'indifférence. Les jeunes trouvent difficilement aujourd'hui dans notre monde pluriel et mobile des aînés qui soient préparés à ce genre de confrontation et qui soient capables d'y opérer la quête du sens.

La crise rend de plus en plus nécessaire le développement chez les jeunes d'aujourd'hui de la faculté de construire du sens, de trouver de la signification.

«Le problème capital de la fin du siècle sera religieux» prédisait Malraux. L'ampleur de la crise lui donne aujourd'hui raison.

De plus en plus actuelle peut dès lors apparaître la justesse des paroles évangéliques :

«L'homme ne vit pas seulement de pain.» (Mt 4, 4.)

«Si quelqu'un marche de jour, il ne trébuche pas parce qu'il voit la lumière de ce monde; mais si quelqu'un marche de nuit, il trébuche parce que la lumière n'est pas en lui.» (Jn 11, 9-10.)

(11) KANT, *Réflexion sur l'éducation*, DRIN, 1984, p. 79-80.

(12) MALRAUX, *Le miroir des limbes*, Le Livre de Poche.

## CHAPITRE VII

### Face à la déviance juvénile

« Il est vrai que nous vivons dans un monde où tout est fait pour corrompre l'enfance, l'adolescence et la jeunesse... Nous le paierons cher et très cher », écrivait François Mauriac, dans un entretien avec un journaliste portant sur la bourrasque encore récente de mai 68, sur laquelle il tentait de livrer son interprétation de moraliste.

Certes, le temps de l'adolescence, cette période de plus en plus longue de la vie située entre l'enfance qu'elle prolonge et la vie adulte qu'elle précède, devient de plus en plus difficile à vivre dans nos sociétés modernes. C'est « l'époque ingrate », marquée par les transformations corporelles et psychologiques qui démarrent à la puberté (et celle-ci commence de plus en plus tôt : 12/13 ans pour la fille, 13/14 ans pour le garçon), époque qui se termine lors de la réelle insertion sociale et professionnelle du jeune dans notre société (et dans un contexte général de crise et de rallongement de la durée des études, celle-ci a tendance à être de plus en plus retardée). Cette époque, dont les limites sont imprécises, car l'apparition et la durée de l'adolescence varient selon les sexes, les conditions géographiques et les milieux socio-économiques, est marquée par la réalisation et l'épanouissement de l'instinct sexuel, la richesse de la vie affective, le désir de liberté et d'autonomie et l'affermissement des intérêts professionnels et sociaux.

Temps du mal-être par excellence, mal-être dans sa peau (en tête des maux dont souffrent les jeunes, on trouve les pro-

blèmes dermatologiques!), mal-être dans son appartenance sociale (constamment sollicité par les publicités des sociétés de consommation, l'adolescent n'a aucun pouvoir réel dans la société d'aujourd'hui: le temps est loin des généraux et des députés de 18 ans!), l'âge de l'adolescence est traversé par la tentation de la déviance. Animé par le rêve d'un monde pur et fraternel, et désillusionné par la réalité d'un mode concurrentiel, où le seul intérêt justifie les plus basses entreprises, l'adolescent, à la personnalité encore fragile, est tenté par la voie de la révolte.

Cette révolte juvénile ne s'exprime plus comme dans les années 60 par des manifestations collectives, mais par des conduites individuelles ou de petits groupes: délinquance, toxicomanie, comportements suicidaires.

Ces comportements déviants ne concernent qu'une minorité de jeunes, et je voudrais nous mettre en garde contre l'unité trompeuse regroupant tout aussi bien de banals conflits de maturation et une réelle déviance du comportement, à laquelle ramène le concept de crise de l'adolescence. Comme Henri Chabrol le souligne dans un petit opuscule consacré aux comportements suicidaires de l'adolescent, «la notion de crise de l'adolescence, en tant que bouleversement inévitable et tapageur, participe à ces stéréotypes sociaux énoncés, qui ne sont pas dépourvus d'influences négatives sur les parents et divers professionnels qui s'occupent des adolescents. Le concept de crise de l'adolescence a longtemps servi à éviter la discussion entre le normal et le pathologique chez l'adolescent» (1).

Pendant, si ces manifestations de déviance juvénile constituent heureusement dans nos pays un fait sociologique encore minoritaire, elles nous interpellent néanmoins vigoureusement par l'ampleur récente de leur développement. Nulle famille n'est aujourd'hui à l'abri d'affronter en son sein le

(1) Henri CHABROL, chef de clinique de psychiatrie dans le service médico-psychologique du CHU de Toulouse, *Les comportements suicidaires de l'adolescent*, Collection Nodules, Editions PUF (juin 1984).

problème posé par la conduite déviante d'un de ses enfants, c'est-à-dire une conduite hors des normes sociales reconnues.

En matière de déviance juvénile, le plus grand fléau me semble être l'ignorance, qui est d'autant plus grande qu'elle résulte de la peur. On a peur des adolescents déviants, de ce défi permanent à la mort, à la folie, à la prison qu'ils jettent à la face des adultes, comme pour leur dire : votre vie ne nous intéresse pas.

«Et comme toujours, la peur trouve ses parades : des convictions, des certitudes, des opinions toutes faites, erronées pour la plupart. Peu importe ! Ce qui compte, c'est de pouvoir fournir des réponses et des explications péremptoires à un phénomène que l'on ne veut pas trop comprendre.» (2)

C'est ainsi que circulent, sur des sujets comme la délinquance juvénile, la toxicomanie ou le suicide de l'adolescent une quantité impressionnante d'informations contradictoires, qui me semblent être plus souvent destinées à confirmer un public dans ses a-priori, plutôt qu'à tenter de l'informer objectivement sur ces phénomènes, sur lesquels, il nous faut l'avouer, nos connaissances restent si maigres que personne ne peut à mes yeux prétendre détenir l'explication formelle ou la recette magique. Je ne voudrais pas ici entamer la moindre polémique avec qui que ce soit. Mais je voudrais seulement faire entendre avec force que dix années passées auprès d'adolescents délinquants, toxicomanes, suicidaires m'ont appris à quel point il serait vain de vouloir leur plaquer une étiquette. Le Délinquant avec un grand D, le Toxicomane avec un grand T, le Suicidaire avec un grand S, cela n'existe pas... ailleurs que dans notre imagination. Et il me semble à la fois illusoire et dangereux de vouloir dresser, à grands coups de traits caractéristiques, le profil-type de l'adolescent déviant, tant ce dernier tentera de tracer sa voie bien à lui pour sortir des contradictions, à ses yeux insupportables, de la vie qui s'ouvre devant lui.

(2) Pour un développement de cette réflexion sur la déviance juvénile, je me permets de renvoyer le lecteur à la brochure : *Délinquance, toxicomanie, suicide chez l'adolescent*, parue aux Editions Don Bosco (Collection Terre Nouvelle).

Loin de moi l'idée de vouloir traiter dans toutes ses incidences le problème de la déviance juvénile. Un, voire plusieurs ouvrages n'y suffiraient pas... et, je me permets de renvoyer le lecteur à l'abondante bibliographie parue sur ce sujet.

Je voudrais seulement tenter de faire émerger quelques aspects parmi les plus signifiants des trois manifestations actuellement les plus visibles de la déviance juvénile, que constituent la délinquance, la toxicomanie et le suicide chez l'adolescent, avant d'étudier les réponses éducatives à mes yeux les plus adaptées.

En effet, parler de «pratique chrétienne de l'éducation» signifie forcément à mes yeux «porter une attention privilégiée» aux jeunes rencontrant les plus grandes difficultés. Sans une telle priorité, tout discours chrétien devient vide.

## **L'ADOLESCENT DÉLINQUANT**

Redisons avec insistance combien il faut nous méfier de ce qualificatif de «délinquant», qui peut si facilement se transformer en étiquette. Il n'existe pas plus de délinquant-né que de criminel-né. Le délinquant, c'est un jeune comme les autres, qui, à un moment de son histoire, commet un délit et est déféré au tribunal. Mais comment le fait d'avoir un jour commis un délit et s'être fait prendre peut «qualifier» le jeune? La délinquance est un accident, et non une étiquette indélébile à coller sur le jeune.

### *Les facteurs de la délinquance*

Dans le glissement accidentel du jeune adolescent vers la délinquance entrent en jeu trois séries de facteurs: la personnalité du jeune tout d'abord; l'appartenance à un milieu de vie, à un environnement social et familial; et enfin la situation qu'il rencontre, et qui servira de détonateur. Si l'on ne tient pas compte de ces trois éléments, le risque est grand d'arriver à des simplifications fantaisistes. Des discours affirment que

le milieu est la cause de tout. Or, dans certaines familles vivant les mêmes conditions de vie, un frère devient délinquant et pas l'autre. Certains ont une interprétation purement psychologique de la délinquance, et invoquent certains traits de personnalité. Or ce n'est qu'un aspect du problème, et on risque, en s'y limitant, de sombrer dans les thèses pseudo-scientifiques du chromosome de la délinquance... D'autres enfin évoquent uniquement les situations vécues par le jeune (désœuvrement, chômage...); mais si la crise économique est certainement un fait aggravant, la délinquance juvénile a existé à toutes les époques, même de croissance économique.

Il est vrai qu'aujourd'hui, dans un pays comme la France, son développement (le nombre de délinquants a quadruplé en vingt ans) la rend préoccupante.

### *La signification de l'acte délictueux*

Rappelons cependant que 80 % des actes délictueux sont des vols (vols et emprunts de véhicules, chapardage dans les magasins, vols dans les lieux habités) et des dégradations de matériel (acte de vandalisme). Les attaques contre les personnes sont beaucoup plus rares (8 % environ). L'acte délictueux de prédilection des jeunes délinquants est en quelque sorte le vol anonyme.

Ces actes délictueux ne possèdent pas une signification unique. Il peut s'agir de vol utilitaire (nourriture, vêtement), mais ce type de délinquance, qui fut largement romancé au XIX<sup>e</sup> siècle, n'est plus aujourd'hui, du moins dans nos sociétés occidentales, majoritaire. Le plus souvent, il s'agit de vols d'objets convoités, parce qu'ils font partie d'un standing de vie valorisé par la société, ou de véhicules : du cyclomoteur à l'automobile, en passant par la moto. Il s'agit le plus souvent d'emprunts, le véhicule étant abandonné après usage (parfois en triste état!).

Dans ce second type de délinquance, la possession de l'objet volé n'est pas la motivation essentielle. Rapidement, la délinquance devient un jeu, qui valorise le risque : voler un objet

consiste à le sortir sans se faire prendre. Et, comme dans tout jeu, se mêlent le hasard, la chance et les capacités d'adaptation à des situations imprévues.

### *Le jeu de la délinquance*

Ce jeu devient vite engrenage : les enjeux deviennent de plus en plus importants. Si le rappel à la loi n'est pas suivi d'effet lors du premier passage à l'acte (et l'on s'aperçoit souvent que chez l'adolescent délinquant, l'absence de référence paternelle n'a guère permis l'intériorisation de la loi), le jeune risque d'emprunter rapidement la voie de la récidive.

Et ce d'autant plus que le rôle du groupe des copains est important dans la transgression de l'interdit. Ce petit groupe, très différent de la bande fortement hiérarchisée des loubards des années soixante, est le seul lieu dans lequel le jeune, souvent marqué par des situations d'échec et d'incommunicabilité, se sent reconnu, accepté et aimé. Mais pour ce faire, il lui faut faire ses preuves vis-à-vis des copains. La délinquance primaire possède souvent un aspect initiatique. Ensuite, pour acquérir des lettres de noblesse dans le groupe, le jeune adolescent se sentira appelé à renchérir.

Ce jeu que constitue la délinquance, entre la soif d'une intense liberté et le risque constant de l'arrestation, s'apparente à mes yeux à une des multiples formes du jeu entre vie et mort. Cette forme émerge d'ailleurs souvent dans le comportement suicidaire de jeunes voleurs de voitures qui se lancent à toute allure sur la route, menant avec intensité leur jeu avec la mort.

### L'ADOLESCENT TOXICOMANE

Ce jeu avec la vie et la mort, c'est aussi ce qui caractérise l'expérience du toxicomane, et c'est sans doute ce qui rend son approche particulièrement difficile. « La drogue fait peur, et son défi permanent à la mort, à la folie, nous dérange au

plus profond de nos certitudes. » (3) Nous nous sentons inaptes à la communication, impuissants.

### *La difficulté d'approche du toxicomane*

Écoutons Jean Bothorel, journaliste célèbre, nous parler de sa découverte de la toxicomanie de son fils.

«Ce matin de novembre 1982, je pris brusquement conscience que mon fils Alexandre, alors âgé de dix-sept ans, se droguait. Je veux dire qu'il se "shootait". Dans la chambre de bonne qu'il occupait, je l'avais découvert affalé sur son lit, hilare. Trois copains gisaient à ses côtés dans la même hébété. Image à la fois violente et banale. Scène d'un film. J'ai poussé une gueulante, mêlant l'insulte à la menace. J'ai sorti tout le monde, sauf lui, à coups de pied dans le cul. Et je l'ai regardé, étouffant une envie de pleurer. Il riait, me répétant : "Tu ne peux pas comprendre... Tu ne peux pas comprendre..." Par terre, des bougies, une cuillère noircie avec son manche recourbé, des cendriers débordants de mégots, des bouteilles d'alcool, toutes vides. Il ne manquait que la seringue, la "pompe" comme disent les toxicos. La chaîne stéréo était allumée; la platine tournait, sans disque. Un désordre crasseux; un fort remugle de sueur et de tabac froid.»

«Je suis redescendu, et je savais, au fond de moi que j'allais refuser l'épreuve qui s'annonçait, repousser le plus loin possible le moment de l'explication, bref, du dialogue.»

«Ce n'était pas un refus dicté par une peur confuse. Plus simplement, j'étais envahi par un sentiment d'impuissance.»

«Autant l'univers de l'alcool avec ses rites, sa folie, sa démente, m'était familier, autant celui de la drogue m'était inconnu. Je ne parvenais pas, non plus, à me mettre en colère et déverser ma rage. Dire à ce gosse de dix-sept ans que, vraiment, j'en avais marre de son cirque, de ses conneries. Ces

(3) Claude OLIEVENSTEIN, directeur du Centre Marmottant de soins aux drogués, *Ecrits sur la toxicomanie*, Collection Psychothèque, Editions Universitaires (mars 1973).

excès de fureur je les avais eus quelques années plus tôt. Pour quel résultat? Désormais, il me fallait engager le dialogue. Rien ne sortait. J'avais la bouche sèche. Je tournais autour du pot. Le mot "drogue" était frappé d'interdit comme le mot "sexe" l'était pour la génération de mes parents.» (4)

### *La nécessité d'un discours nuancé*

Cette peur, inévitablement générée par la drogue, risque, si l'on n'y prête attention, de faire tenir des discours totalitaires, sans nuances, du genre: «il ne faut établir aucune distinction entre drogues douces et drogues dures». Bien sûr, si l'on veut dire par là qu'il n'existe aucune drogue anodine, que tout produit est dangereux, je ne puis qu'être d'accord avec une telle affirmation. Mais il existe bien évidemment des degrés différents. Oublier cette notion en amalgamant toutes les drogues revient à semer la confusion dans le danger. «Placer au même plan haschich et héroïne serait aussi aberrant que d'assimiler patinette et formule 1» (5), écrit avec ironie Francis Curtet, et il serait complètement faux de qualifier de toxicomane un fumeur occasionnel de haschich, ce produit n'offrant aucun risque de dépendance. Or, la toxicomanie se définit comme la dépendance physique et psychique d'un sujet vis-à-vis d'un produit. En ce sens, l'alcoolisme est véritablement toxicomanie, l'alcool étant à classer dans les drogues dures puisqu'il peut entraîner une dépendance physique. Il est étrange que dans notre pays, la France, où l'alcool est responsable de 50% des hospitalisations en milieu psychiatrique et constitue la troisième cause de mortalité (700000 décès annuels), le problème de l'alcoolisme soit jugé moins grave que celui de la toxicomanie (172 toxicomanes morts par overdose en 1985, ces morts ayant plus de 26 ans dans 70% des cas, le décès étant causé par l'absorption d'héroïne dans 75% des cas, suivie par les médicaments dans 15%).

Pendant, si l'alcool fait moins peur que la drogue, c'est sans doute qu'il est plus facile de gérer la consommation

(4) Jean BOTHOREL *Toi, mon fils*, p. 7, 8, 12, Grasset, 1986.

(5) Francis CURTET, *op. cit.*, p. 13.

d'alcool que celle de la drogue. En matière d'alcool, il est possible de faire la différence entre l'alcoolophile (celui qui aime savourer de temps en temps un verre de bon vin) et l'alcoolique (devenu dépendant du vin, même de médiocre qualité). En matière de drogue, cette distinction, que tente d'introduire en France un certain courant de pensée, entre toxicophile (celui qui saurait se droguer occasionnellement) et toxicomane (devenu dépendant du produit) me semble très pernicieuse, car elle laisserait entendre qu'il est possible de « gérer » sa consommation de drogue, tâche qui me semble, en particulier pour l'adolescent, particulièrement difficile, voire impossible, car la toxicomanie se manifeste rapidement par l'accoutumance de l'organisme, et donc l'augmentation des doses suite au besoin incoercible de drogue. A plus ou moins brève échéance, selon la dangerosité des produits, le toxicomane devient profondément dépendant, sur les plan physique et psychologique, du produit absorbé. La nécessité absolue pour lui d'acquérir sa dose journalière l'entraîne dans la voie de la délinquance (pour se procurer de l'argent) ou du trafic (il devient « dealer » à son tour).

### *Les produits*

Je ne m'étendrai pas ici sur la description des produits et de leurs effets, qui a donné lieu à une nombreuse bibliographie. Il existe de nombreuses classifications de drogues, les unes reposant sur leur caractère licite ou illicite, les autres sur leurs effets (euphorisants, excitants, enivrants, hallucinogènes). La plus pertinente me semble celle qui les classe par ordre de danger croissant, en séparant les drogues dites douces (tabac et cannabis) des drogues plus dangereuses (hallucinogènes et solvants volatils) et des drogues dites dures (alcool, cocaïne, médicaments déviés de leurs usages et opiacés).

Contrairement à l'idée habituellement répandue selon laquelle le haschich serait la voie royale conduisant aux drogues dures, une étude récente de l'INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale) montre que c'est le tabac, l'alcool ou les médicaments psychotropes consommés

isolément ou en association qui préludent généralement à une toxicomanie avérée. Les résultats de l'étude (6) soulignent que les jeunes faisant une consommation importante de drogues licites constituent le gros du bataillon des usagers de stupéfiants illicites, et plus particulièrement ceux qui recherchent l'ivresse. «La probabilité d'essai de drogue passe de 8% pour ceux qui ont eu 10 ivresses et plus, la progression se faisant par palier» avec un saut important dès la première ivresse (de 8 à 28%).

### *Pourquoi se droguent-ils ?*

Si je ne me suis guère attardé sur la description des produits, c'est qu'ils ne me semblent pas être l'enjeu principal de la question posée: qu'est-ce qui conduit l'adolescent à se droguer ?

Méfions-nous là encore des réponses simplistes: «C'est la faute aux dealers» ou «C'est la faute aux parents». Pour reprendre la formule devenue célèbre du docteur Olievenstein, «la toxicomanie est la rencontre d'un produit, d'un individu et d'un moment culturel». Un fait social, en plus d'un drame individuel, qui s'enracinent dans cette période instable de tiraillement, de repli sur soi et de besoin des autres qu'est l'adolescence, qui surgissent aussi dans l'histoire parfois douloureuse et cahotique, parfois aussi très banale d'une famille: la toxicomanie est tout cela à la fois. Voilà ce qui rend son approche difficile, et qu'on ne voit pas bien par quel bout démêler l'écheveau.

Croire que les toxicomanes se droguent avant tout par curiosité, par pression de l'environnement et par plaisir ne constitue pas une explication suffisante, car si la curiosité existe pour tous, peu y succombent et la première expérience de drogue n'est souvent guère source de plaisir (vomissements, malaise, angoisse). «Il faut convenir que la drogue n'est pas

(6) «L'association Alcool. Drogue chez des jeunes scolarisés et des toxicomanes», paru dans le numéro de *Psychologie médicale* de novembre 86. Auteurs: François FACY et Marie CHOQUET.

que le symptôme, au même titre que la délinquance à répétition, de multiples causes intriquées. Ces motivations complexes incluent effectivement la curiosité, la pression du groupe, la quête du plaisir, mais aussi la mode, la recherche de nouvelles valeurs spirituelles, d'un nouveau rapport au temps et à l'espace, le chômage, le poids des contraintes socio-professionnelles, ou des difficultés d'établissement de relations affectives harmonieuses avec autrui» (7).

Le toxicomane souffre intensément de cette difficulté à communiquer, et recourt au produit pour la pallier. La cause essentielle reste cette angoisse profonde, ce mal à vivre, à aimer et à s'impliquer qui contraint le toxicomane à frôler la mort pour savoir qu'il vit.

## L'ADOLESCENT SUICIDAIRE

Refuser l'existence telle qu'on la vit est le seul point commun entre les suicidants et les toxicomanes. A partir de là, apparemment tout diverge. Pour le toxicomane, dans sa folle soif de vivre, il s'agit de préférer les cavernes de l'imaginaire à la vie concrète.

Le suicidant, quant à lui, va refuser toute forme d'existence. Et pourtant, derrière ce désir de mort se cache souvent là aussi une folle envie de vivre.

### *Désir de mort et désir de vie dans le suicide d'un adolescent*

A l'origine du suicide chez l'adolescent se trouve presque toujours un état dépressif, plus ou moins apparent, et très souvent lié à une problématique familiale difficile. Cet état dépressif est repérable à plusieurs signes extérieurs: tristesse, ralentissement psychomoteur, autodévaluation du sujet, troubles du sommeil, anorexie ou au contraire accès de boulimie.

L'impuissance à maîtriser une situation devenue insupportable, la conviction de l'impossibilité d'y échapper engendrent

(7) Francis CURTET, *op. cit.*, p. 54.

un état de profonde détresse, et le suicide a alors le plus souvent la signification d'une ultime tentative de se soustraire à un conflit devenu intolérable.

«Le désir de mort peut être en partie conçu comme la conséquence de l'échec de tous les mécanismes d'action sur le milieu.» (8)

Mais le but de la tentative de suicide consiste le plus souvent à vouloir changer de vie, plus que de l'interrompre. Le comportement suicidaire a la valeur d'une communication non verbale dans la mesure où il vise à modifier les attitudes de l'entourage. Il s'agit souvent d'une tentative désespérée de rétablir la communication.

Traduisant l'échec de tous les moyens d'action sur le lieu environnant, le geste suicidaire constitue une dernière tentative désespérée d'influencer le cours des choses, en particulier d'infléchir le fonctionnement du système familial, au travers d'un acte dirigé sur le corps. Cependant, il ne faut, avant la perception d'une telle dimension, qu'évoquer avec prudence la possibilité de la manipulation, tant l'acte suicidaire témoigne avant tout de l'impuissance tragique du jeune devant un environnement qui l'écrase.

### *Ampleur du problème dans nos sociétés modernes*

Réalité encore mal connue, parce que le plus souvent cachée par les proches tant la culpabilité est grande, le problème du suicide des jeunes devient crucial dans nos sociétés modernes. En France, chaque année, environ 1000 jeunes de moins de 25 ans se suicident (dont environ 3/4 de garçons).

A l'inverse, les tentatives de suicide sont trois fois plus fréquentes chez les filles. Jamais banale, quelles qu'en soient les apparences, la tentative de suicide, même si elle relève rarement d'une psycho-pathologie grave, constitue toujours un appel au secours. Le professeur Victor Courtecuisse, pédiatre à l'hôpital du Kremlin-Bicêtre et responsable d'un service de

(8) H. CHABROL, *op. cit.*, p. 38.

médecine de l'adolescent dans lequel environ une hospitalisation sur trois est consécutive à une tentative de suicide, met ainsi en garde les adultes : « L'adolescent qui vient de faire une tentative de suicide ne demande qu'une chose : qu'on s'occupe de lui. Et cela reste vrai, même s'il dit le contraire... »

### Un langage en actes

Loin de moi, là encore, l'idée de vouloir amalgamer ces trois types de comportements déviants, sachant bien, comme tous ceux qui ont eu l'occasion de fréquenter les jeunes, combien la personnalité de l'adolescent délinquant, toxicomane ou suicidaire est fort différente dans bien des aspects. Et l'étude, même brève, que nous venons d'effectuer, fait amplement émerger ces différences de conduite.

Et pourtant je ne voudrais pas céder à la mode de la spécialisation :

– qui risque de transformer chaque problème étudié comme un « en soi » ou « un mythe ». Songeons aux propos d'Olievenstein : « L'usage de la drogue ou plutôt l'usage de la parole autour de la drogue est devenu aujourd'hui un véritable mythe. Et la première question que nous devons nous poser, c'est de savoir pourquoi nous en parlons tant, alors que d'immenses problèmes d'injustice et de mort autrement plus importants inondent le monde. » (9)

– qui risque de transformer l'intervenant en spécialiste, seul détenteur du savoir, comme si les seuls psychiatres, chacun selon leur spécialité, étaient aptes à traiter le problème.

– qui risque de créer des structures marginalisantes, rassemblant des jeunes présentant la même symptomatologie, comme s'il allait de soi que la compagnie d'autres délinquants favorisait l'éducation du délinquant, d'autres toxicomanes celle du toxicomane, d'autres suicidaires celle du suicidaire.

(9) Claude OLIEVENSTEIN, directeur du Centre Marmottant de soins aux drogués, *Écrits sur la toxicomanie*, Collection Psychothèque, Editions Universitaires (mars 1973).

Ayant pour ma part rencontré dans ma pratique d'éducateur spécialisé des adolescents qualifiés par les spécialistes de délinquants, de toxicomanes ou de suicidaires, je juge possible, même si la démarche n'est pas exempte de risques, de porter un regard synthétique sur les trois conduites précitées, en soulignant les différences bien sûr, mais en tentant de faire émerger ce qui peut leur être commun, à savoir une attitude de fuite de l'adolescent face à la réalité du monde telle qu'il la perçoit.

A l'heure où une vive discussion est engagée entre ceux qui considèrent le toxicomane comme un délinquant à punir ou un suicidaire à soigner, il m'apparaît comme n'étant pas ni inutile, ni inopportun, d'oser une telle démarche.

Au-delà de leurs différences notoires de nature, de telles conduites en effet, — que je qualifierai de «conduites de fuite» en ce sens que l'adolescent fuit la réalité du monde telle qu'il le perçoit (il va de soi que je ne parle pas ici de la délinquance accidentelle ou utilitaire (cf. paragraphe 1), ni du fait de fumer occasionnellement un «joint», mais de la délinquance répétitive, de la toxicomanie et de la tentation suicidaire de l'adolescent) —, me semblent posséder en commun les traits suivants parmi les plus significatifs :

- un caractère répétitif, avec un risque continu d'aggravation, s'il n'existe pas d'efficace prise en charge d'ordre éducatif ;

- un caractère d'évitement de la confrontation à la réalité, qui est très mal perçue par l'adolescent adoptant de telles conduites ;

- un caractère de recherche permanente de la transgression, révélateur chez ces adolescents d'un mauvais rapport à la loi. Ce caractère me semble typique du passage d'une problématique posée uniquement en termes de «Plaisir/Déplaisir», «Ça me plaît... Alors je fais», et une immédiateté du passage à l'acte, comme si aucune barrière d'ordre moral n'interférait entre le désir et le passage à l'acte ;

– un caractère de jeu entre la vie et la mort, où s’entrecroissent désir de mort et désir de vie dans un fantastique appel à vivre autrement.

En ce sens, de telles conduites me semblent constituer chez l’adolescent une sorte de langage, construit non avec des mots (et on note souvent chez les adolescents sujets de ces conduites, de grandes difficultés d’expression de leur mal-être) mais avec des gestes, souvent tragiques dans leur portée et leurs conséquences, par lesquels le jeune tente d’exprimer son désir de vivre autrement. Au début, il y a l’angoisse ou du moins une tristesse, une morosité, un ennui mortel face à l’absence de perspectives. Et c’est paradoxalement l’ampleur de tels sentiments qui empêche l’adolescent de pouvoir les exprimer. Il ne veut pas en parler, car ce serait trop long, trop difficile et trop douloureux... Et c’est justement pour éviter tout discours à ce sujet qu’il va se défouler, en agressant le monde extérieur (délinquance) ou bien son propre corps, par la médiation de produits (toxicomanie) ou directement.

Ne pouvant trouver ni les mots, ni l’interlocuteur capable de le saisir dans son désir de vivre à fond, il passe aux actes... Saurons-nous les décoder ?

### **Quelle réponse éducative ?**

Aussi dérangeantes et décapantes soient-elles, les questions posées par l’adolescent, dans ce langage en actes que constituent la délinquance, la toxicomanie ou la tentative de suicide, doivent être entendues par l’éducateur.

Et l’action éducative, si elle veut être efficace, doit être pensée en termes de réponse. L’éducateur doit commencer par apprendre à décoder, à décrypter le langage constitué par les conduites de l’adolescent, s’il veut être capable d’inventer la réponse adéquate.

S’il me fallait maintenant caractériser le type de relation éducative qui me paraîtrait le plus adapté aux jeunes adoptant

ce style de comportement, je dirais, pour faire bref, qu'elle semble devoir essentiellement compter quatre caractéristiques :

– une sympathie réelle et exprimée. L'éducateur doit savoir entendre la souffrance du jeune, et on retrouve ici l'étymologie même du mot « sympathie ». Il s'agit bien plus que de la neutralité bienveillante classique des disciples de Rogers. Il s'agit d'une sorte de sympathie tendre, qui sait se manifester.

– une fermeté, non synonyme de rigidité. Les conduites de fuite, avec l'excessive facilité de passage à l'acte qu'elles manifestent, sont symptomatiques d'un mauvais rapport de l'adolescent à la loi. Et il me paraît indispensable que ces adolescents, le plus souvent engoncés dans une problématique du « tout, tout de suite », puissent se confronter à des adultes qui ne cèdent pas à leurs pressions et manipulations de toutes sortes, mais, au contraire, qui, ne les craignant pas, savent s'opposer, dire « non » en signifiant la loi.

– une disponibilité dans la durée. Toute action éducative menée auprès de jeunes en difficultés doit nécessairement s'inscrire dans la durée. Il n'est guère possible d'obtenir des résultats immédiats, et l'éducateur devra être capable d'affronter la désillusion et l'échec. Et dans ces moments-là, où l'échec survient, brutal, irrémédiable, et d'autant plus cruel parfois qu'on ne s'y attendait guère dans la perception que nous avons du jeune, il faut une sacrée dose de réflexion pour dépasser sa propre culpabilité (« Si j'étais resté une heure de plus, si j'avais trouvé le mot juste, peut-être ne serait-on pas arrivé là ), pour convenir que nous n'y pouvons pas grand-chose... Et ceci est d'autant plus difficile à vivre lorsque l'échec se traduit par la mort du jeune... Si nous pouvons parfois retarder la mort, nul ne peut empêcher de mourir celui qui l'a fermement décidé. Sévère leçon d'humilité. Et pourtant, comme le dit Francis Curtet, « ce n'est qu'en abandonnant notre désir de toute-puissance, en acceptant d'être banal et faillible, que nous acquérons vraiment notre dimension de thérapeute » (10).

(10) Francis CURTET, *op. cit.*, p. 76.

L'éducateur doit accepter les propres limites de son action. Et malgré tout, il doit continuer d'être disponible aux jeunes qu'il accompagne. Car, c'est souvent au moment où il s'y attend le moins que le jeune a peut-être le plus besoin de lui.

– Un contrôle de la relation affective

La relation d'aide du jeune déviant nécessite une relecture constante, si l'on veut éviter la perte de contrôle de la relation affective qui ne va pas manquer de s'établir, perte de contrôle qui peut engendrer de funestes effets.

Ceci constitue une tâche difficile, car souvent de tels adolescents émeuvent, bouleversent et parfois séduisent. On s'y attache très facilement, et ce peut être un piège. Car ces adolescents risquent de vouloir mener à l'égard de leur éducateur une relation de dépendance, vécue sur le registre du «tout... tout de suite». Leur exigence, si l'on n'y prend garde, devient totale, tyrannique, démesurée et l'éducateur risque d'être investi du pouvoir magique de devoir tout arranger.

«Et c'est vrai que la tentation est grande de tout donner à ces adolescents dont on a parfois l'impression qu'ils vont mourir si on leur lâche la main ne serait-ce qu'un instant. Pourtant, se laisser dévorer n'est pas une solution. On y perd sa vie personnelle, son authenticité et, par là même, son efficacité. (...) La maîtrise de la relation va donc demander une force de caractère peu commune et il vaudrait mieux se faire aider par une tierce personne qui, par ses conseils, permettra d'ajuster un comportement et tiendra lieu de garde-fou. A moins qu'une longue expérience ait permis d'acquérir la sagesse et la solidité suffisantes pour savoir jusqu'où on peut aller trop loin.» (11)

On le voit, à la lecture de ces quelques conseils, les attitudes pédagogiques, qui émergent du contenu des précédents chapitres, peuvent donc constituer une excellente réponse aux problèmes posés par la déviance juvénile.

(11) Francis CURTET, *op. cit.*, p. 76-77.

Mais une telle pédagogie ne peut être valablement exercée, auprès de jeunes en difficultés, qu'en équipe. Garant du contrôle de la relation éducative dans laquelle chacun de ses membres est impliqué de façon affective, le travail d'équipe permet d'éviter les grands pièges de l'action isolée.

«Le Seigneur les envoya deux par deux, devant lui. Il leur dit : voici que moi je vous envoie (Mc 10, 1) comme des brebis aux milieux des loups (Mt 10, 16).

«Lequel d'entre vous, s'il a cent brebis et qu'il en perde une, ne laisse pas les quatre-vingt-dix-neuf autres pour aller à la recherche de celle qui est perdue jusqu'à ce qu'il l'ait retrouvée?» (Lc 18, 4.)

## CHAPITRE VIII

# L'éducation, appel à la sainteté

« Qu'en est-il de la notion de péché dans votre approche du problème de la déviance? »

Dans la grande basilique du Sacré-Cœur de Varsovie, où se trouvaient rassemblées les 22 et 23 avril 1987 plus de 1 000 personnes participant au premier colloque organisé par l'Église de Pologne sur le thème « Pathologie sociale des jeunes et pastorale contemporaine », j'avais développé deux heures durant le thème (1) du précédent chapitre, devant un auditoire passionné, vu la nouveauté et la gravité des phénomènes de déviance juvénile en Pologne. Lors du débat qui suivit l'exposé, un jeune séminariste, qui s'étonnait qu'en deux heures de temps consacré aux problèmes de déviance, je n'avais pas une seule fois abordé la notion de péché, me posa la question que j'ai placée en exergue à ce chapitre.

Et si je livre ici le texte de ma réponse, c'est qu'il me paraît pouvoir constituer une introduction à la réflexion que je me propose d'entreprandre maintenant sur la difficile question de l'éducation au sens du péché, cette notion si importante dans le discours chrétien et qui paraît parfois tomber en désuétude.

(1) Le texte complet de cette intervention a été publié aux Éditions Don Bosco dans une plaquette intitulée *Délinquance, Toxicomanie, Suicide chez l'adolescent* (juin 1987).

## Éduquer au sens du péché

« Je crois qu'avant toutes choses, si l'on ne veut pas se lancer dans un discours erroné, il faut préciser le contenu de ce que l'on met dans le mot "péché".

Pour ma part, je dirais que ce mot appartient au registre de l'amour ; par contre, celui de faute morale appartient au registre de la loi. »

Il s'agit de deux registres bien différents, même s'ils sont articulés. Car, si l'amour ne peut jamais être confondu avec la seule observance de la loi, il n'existe cependant pas d'amour sans loi, comme trop le croient souvent. En effet, et nous nous en sommes déjà longuement expliqués, la loi permet l'accès à la différence et interdit la régression fusionnelle.

« Le péché, c'est choisir de façon délibérée de dire "non" à Celui qui nous aime et qui nous propose un chemin de pleine humanisation.

Aussi, ne peut-on, me semble-t-il utiliser un tel mot que dans la mesure où le sujet croit que Dieu l'aime, et qu'il a conscience de faire délibérément le mauvais choix en réponse à cet amour prévenant. Ceci nécessite préalablement l'existence d'une conscience religieuse que bien des jeunes, en particulier ceux auprès de qui je travaille quotidiennement, ne possèdent guère.

Ils passent le plus souvent à l'acte avec une facilité déconcertante, cédant immédiatement à leurs désirs. Mon premier rôle d'éducateur consiste alors à leur faire découvrir que tels actes ont des répercussions sur les autres, qu'ils causent une gêne qui appelle une réparation. Et c'est déjà tout un travail.

Mon rôle de prêtre, lui, consistera à leur faire découvrir qu'en agissant ainsi, ils ne répondent pas à l'amour de ce Dieu qui veut les voir accéder à leur pleine humanité... Mais un tel chemin de révélation est long...

Or, si l'on plaque sur des jeunes en état de souffrance, mais ne possédant aucune culture religieuse, le langage de la Bonne Nouvelle, on risque fort alors de se trouver avec des mots piégés.

En effet, dire "Dieu est Amour" est une bonne nouvelle pour celui qui a découvert ce qu'est l'amour. Mais pour un jeune qui n'a jamais été aimé, il faut commencer par prendre le temps de l'aimer, afin qu'il découvre que l'amour est possible... et ce chemin est long.

Dire "Dieu est Père" est une bonne nouvelle pour celui qui a une bonne image du père... Mais pour un jeune, pour qui l'image du père est associée par exemple à celle de l'alcoolique violent, il faut commencer par restaurer l'image paternelle... et ce travail est difficile.

Dire "Christ nous sauve de nos péchés" est une bonne nouvelle pour celui qui a conscience de ses péchés et donc de la nécessité d'être sauvé. Mais pour le jeune qui n'en a aucune conscience, il est nécessaire de commencer par éduquer la conscience... et là encore ce chemin est long et difficile...

Voilà pourquoi, en réponse à la question posée, je ne dis pas qu'il faille évacuer la notion de péché mais je dis qu'il n'est guère possible de l'utiliser d'emblée avec les jeunes dont je viens de parler. Une action éducative de longue durée est nécessairement préalable...»

(Varsovie, 23 avril 1987.)

On le voit, le rapport de la déviance avec le péché n'est finalement pas si facile à élucider.

Comme le souligne Xavier Thévenot, «Il se peut que la déviance témoigne d'une volonté chez le sujet de se couper de Dieu, par le refus délibéré de s'humaniser en suivant les normes sociales et ecclésiales qui seraient pour lui vraiment libérantes.» (...) Mais il peut arriver aussi «qu'un tel sujet, dans la singularité de son histoire, pense devoir s'installer, après mûr discernement, dans un état déviant; il estime en effet que c'est la seule façon, pour lui, de sortir d'une impasse humaine

à laquelle des échecs passés ou des problèmes psychologiques l'ont conduit. Cette situation déviante ne peut évidemment pas être érigée en norme, mais il est probable qu'elle ne traduit pas un état subjectif de péché» (2).

Une telle réflexion conduit à nous interroger de manière plus approfondie sur le sentiment de culpabilité. Je veux parler ici de cette réalité interne au psychisme, qui donne à la conscience l'impression d'être comme accablée par un poids, de sentir la morsure du remords et de se situer comme face à un tribunal intérieur, prêt à juger et à infliger une punition.

Bien des psychologues, dans la mouvance des années soixante-huit, ont voulu dénoncer la dimension sociale d'un tel sentiment, la société se servant de l'agressivité du sujet contre lui-même afin de maintenir sa violence dans des propositions acceptables par la communauté humaine. Dans une telle perspective, la libération du sujet passait par l'aide dans sa propre lutte contre l'émergence d'un tel sentiment. Il est bien vrai, et je me réfère à nouveau à la pensée de Xavier Thévenot, que «la pression sociale contribue à développer en nous le sentiment de culpabilité et à faire ainsi retourner contre nous-mêmes l'agressivité que nous aurions pu diriger vers l'extérieur» (3). Mais de là à nier la valeur d'un tel sentiment, il y a un grand pas que, pour ma part, je n'effectuerai pas. Car n'est-ce pas à partir de l'émergence chez le jeune enfant de ce sentiment que l'éducation morale peut être entamée. Le sentiment de culpabilité ne doit pas être nié... il doit être régulé. Et éduquer, c'est aider le jeune à la régulation de la culpabilité. Car, et ceci me paraît important dans notre réflexion sur l'éducation au sens du péché, l'angoisse de culpabilité ne fait pas directement référence à l'autre dans ce qu'il est réellement. «Elle est plutôt l'expression d'un conflit d'abord intérieur au psychisme. La culpabilité, pourrait-on dire, se pose d'abord entre moi et moi. Et c'est pourquoi les psychologues, ainsi que d'ailleurs les grands spirituels, l'ont

(2) Xavier THÉVENOT, *Les péchés, que peut-on en dire?*, Salvator, Mulhouse, septembre 1983, p. 71.

(3) Xavier THÉVENOT, *op. cit.*, p. 53.

souvent souligné: la culpabilité ou le remords a toujours, en définitive, une dimension égocentriste assez importante (...). Or la lecture chrétienne de la culpabilité vient renverser cette vision égocentriste. La Révélation m'apprend en effet que le péché, loin d'être une "affaire" entre moi et moi est une réalité qui concerne d'abord l'Autre: cet Autre qu'est Dieu.» (4)

Comme je le soulignais dans ma réponse à Varsovie, le péché, c'est choisir de façon délibérée de dire «non» à celui qui nous aime, de ne pas répondre à son appel pour une pleine humanisation... mais de choisir délibérément la voie de la déshumanisation.

On ne peut parler de péché que dans une lecture chrétienne de l'existence... où la vie de l'homme est conçue en termes de réponse...

### **La parabole du vase**

Bien souvent, la question m'est posée: «Les chrétiens sont-ils meilleurs que les autres?» Sans hésitation, je réponds «Non».

Et je suis ulcéré de voir encore aujourd'hui certains sentir la nécessité de baptiser tout ce qui se fait de bien, comme si l'on ne pouvait faire du bien, qu'en étant chrétien, même sans le savoir.

Mais alors, en quoi est-ce différent d'être chrétien? J'aime répondre par une parabole.

Imaginez que vous ayez deux vases similaires:

- l'un acheté grâce à votre argent de poche;
- l'autre qui vous a été offert par votre grand-mère.

Ces deux vases sont aussi beaux l'un que l'autre.

Imaginez maintenant, que, dans un accès de colère, vous cassiez le vase. Si c'est le vase acheté avec votre argent de

(4) Xavier THÉVENOT, *op. cit.*, p. 53-54.

poche, il vous suffira d'en racheter un autre et l'affaire sera réglée. Mais s'il s'agit du vase offert par votre grand-mère, cette dernière est impliquée au moment de la brisure.

Ce qui constitue la différence entre les deux vases, c'est que pour l'un, parce qu'il a été donné, la grand-mère va être en quelque manière présente quoi que vous fassiez de ce vase. Même si votre grand-mère est à 1000 km, même si elle est décédée, lorsque vous casserez ce vase, il y aura vous, le vase et votre grand-mère.

Bien sûr, comme toute comparaison, celle-ci a ses limites, et il ne s'agirait pas de vouloir identifier stupidement la présence de Dieu dans le monde à celle de la grand-mère de l'histoire.

Cependant, une telle parabole peut à mes yeux aider à faire comprendre le mode de présence de Dieu dans notre vie. Le chrétien croit que sa vie est un don. Et donc, puisque sa vie est donnée, chaque fois qu'il fait quelque chose de celle-ci, le donateur est en cause quelque part, le donateur est présent. Ceci explique le fondement de l'existence d'une morale chrétienne: on ne peut plus faire n'importe quoi de sa vie!

Ce qui est important, ce n'est pas la distance ou la proximité du donateur, c'est que la vie est don, et que Dieu est présent en tant que donateur.

### **L'éducation, un appel à la sainteté**

C'est seulement dans une telle perspective que peut alors prendre sens le mot de «sainteté» largement utilisé dans le vocabulaire chrétien. La sainteté n'est pas synonyme de perfection de la personnalité. Elle ne peut se concevoir qu'en termes de capacités de réponse à un amour prévenant.

En tout jeune se trouve un saint qui sommeille. En tout jeune se trouve quelqu'un qui peut reconnaître que Dieu est passionné de lui. En tout jeune se trouve quelqu'un qui peut se passionner pour Dieu, ce Dieu qui croit en chacun d'entre

nous, ce Dieu qui nous adopte comme fils, ce Dieu qui nous libère.

Bien sûr, les cheminements sont différents, les rythmes sont variés... et l'éducateur doit se mettre au pas de l'enfant. Aux jeunes qui rencontrent le Christ de façon vivante, il n'hésitera pas à relire avec eux l'action éducative à la lumière de l'évangile et à proposer une pratique intense des sacrements : grâce à l'Eucharistie, le sacrement du partage, et la réconciliation, le sacrement du pardon, se fortifient la foi et le souci apostolique des camarades. D'ailleurs, l'apprentissage du partage et celui du pardon ne constituent-ils pas les deux plus grandes tâches éducatives ? Car c'est en apprenant à partager et à pardonner que l'homme devient pleinement homme, solidaire et miséricordieux.

Aux jeunes par contre qui ignorent tout de Dieu, et de sa Bonne Nouvelle, l'éducateur aura pour tâche première de montrer d'abord que l'amour est possible. Comment en effet tenter de faire découvrir que Dieu est, et que Dieu est amour, autrement qu'en prenant le temps d'aimer ?

Mais pour tous le but recherché est la sainteté. Toute pratique chrétienne de l'éducation résonne comme un vibrant appel à la sainteté.

Cependant, n'oublions pas que dans une conception chrétienne, la sainteté n'est pas le résultat d'« efforts éducatifs » menés par nous-mêmes, mais plutôt celui de « l'effort éducatif » mené par Dieu à notre égard... C'est à ce véritable renversement de perspective que conduit la lecture évangélique. Aussi, pour l'éducation, entrer avec le jeune dans cette quête réceptive de la sainteté, ne consiste peut être finalement en rien d'autre que le déploiement dans la relation éducative de la problématique évangélique, qui est celle de l'amour.

### **Une ambiance éducative marquée par la joie**

A un nouveau venu dans le Foyer dirigé par Jean Bosco, le jeune Dominique Savio, élève de ce dernier, confiait : « Sache

qu'ici nous faisons consister la sainteté à vivre toujours joyeux. » La réflexion de ce jeune adolescent me paraît tout à fait juste et pertinente. Celui qui a le cœur en paix est toujours habité par la joie.

Une grande part de l'art éducatif consiste à savoir instaurer autour de soi un tel climat de paix et de sérénité joyeuse.

Cette joie est nécessaire à l'enfant. « Il y a une certaine saveur de gratuité, une certaine vigueur d'élan, une certaine confirmation de soi-même dont on ne fait l'expérience que par la joie; les enfances tristes nous accusent, et on en guérit mal. » (5) Cette joie est aussi nécessaire à l'éducateur. « La transmission d'un bien, quel qu'il soit, n'est possible que si, avant de commencer une vie nouvelle dans le sujet qui le reçoit, ce bien est vivant et savoureux en celui qui l'offre (...). Il faut que l'enfant puisse le vérifier dans l'adulte et percevoir en lui le rayonnement, en forme de joie diffusive. » (5) Parodiant une devise de saint François de Sales, « un saint triste est un triste saint », j'aimerais dire « un éducateur triste est un triste éducateur » !

La joie me semble être la composante essentielle d'un climat éducatif chrétien.

Mais il s'agit toujours moins d'une conquête (rien ne sonne plus faux que les attitudes de ceux qui sont joyeux par devoir) que d'un fruit : la joie vient toujours en surabondance chez ceux qui vivent dans la vérité et l'amour.

« Je vous dis cela pour que ma joie soit en vous, et que votre joie soit complète. » (Jn 15, 11.)

(5) Marguerite IÉNA, *L'Esprit de l'Éducation*, op. cit., p. 114.

## CHAPITRE IX

# L'éducation, parabole du royaume...

Bientôt parvenus au terme de ce parcours, tentons de voir maintenant comment ces repères donnés pour la pratique éducative peuvent s'inscrire dans une démarche chrétienne.

Et je voudrais commencer par lever une objection, qui pourrait être soulevée: dans bien des pages précédemment écrites, qu'y a-t-il finalement d'explicitement chrétien ?

Je répondrai en récusant la formulation même d'un tel questionnement. Car je pense, que le fait chrétien ne s'inscrit pas dans la transmission d'un contenu explicitement religieux, mais au cœur même de la relation éducative.

Autrement dit, pour l'éducateur chrétien, c'est la relation éducative même qui peut être le lieu privilégié de la rencontre du Christ.

### **L'activité éducative, un sacrement**

En ce sens, on peut, d'un point de vue théologique, – et je m'inspire ici à nouveau d'une réflexion de Xavier Thévenot, affirmer que l'activité éducative est comme un sacrement de la rencontre de Dieu.

Ne retrouve-t-on pas ici le sens du verset de Marc: «Quiconque accueille un enfant tel que lui à cause de mon nom, c'est moi qu'il accueille; et quiconque m'accueille, ce n'est pas moi qu'il accueille, mais celui qui m'a envoyé.» (Mc 9, 37.)

« Cette parole du Christ signifie, que c'est dans le même mouvement qu'on accueille en son Nom l'enfant et qu'on le reçoit lui, Jésus, le fils de Dieu. C'est pourquoi il est légitime d'affirmer, que la tâche éducative chrétienne est comme un "sacrement", c'est-à-dire comme un "signe efficace" de la rencontre de Dieu. C'est au cœur de la relation éducative, quand elle se veut pleinement humanisante, que Dieu fait sentir sa présence active à l'éducateur. L'action éducative, pour un chrétien, n'est donc pas un à côté de la vie spirituelle, comme si celle-ci se vivait seulement dans les exercices de piété, ou bien dans la liturgie ! L'action pédagogique est bien plutôt le constitutif essentiel de l'accueil du Christ ressuscité que l'éducateur cherche à vivre » (1).

### **Croire, espérer, aimer...**

Car en fait, qu'est-ce donc que l'acte d'éduquer, si ce n'est d'abord un acte de foi, d'espérance et d'amour envers le jeune ?

– *Acte de foi*, tout d'abord, en ce jeune que l'on a en face de soi. « Je crois en toi, tu es capable de grandir », je suis prêt à te faire confiance, je me fie à toi...

– *Acte d'espérance*, ensuite, car le jeune est libre de répondre ou de ne pas répondre, d'emprunter ou non la voie de l'humanisation, libre de s'ouvrir ou de se fermer à l'éducateur. Ce dernier, lors des périodes de désillusions et d'échecs qu'inévitablement il traversera, devra maintenir ferme son espérance, s'il ne veut sombrer dans la mélancolie ou la déprime.

– *Acte d'amour*, enfin, car, comme nous l'avons largement développé, on ne peut éduquer par principe ou par programme, mais seulement par amour.

Au cœur même de l'acte éducatif opèrent les trois verbes majeurs de notre religion chrétienne : croire, espérer, aimer,

(1) Xavier THEVENOT, *Repères éthiques*, op. cit., p. 137.

cette trilogie de verbes d'action, constitutive de toute démarche chrétienne.

Cette foi, cette espérance, cet amour ne peuvent jamais être possédés, mais seulement donnés et reçus dans une dynamique continue d'échange.

Lequel d'entre nous aurait la folie de dire: j'ai l'amour de ma femme, ou j'ai l'amitié de mon ami! Croire que l'on possède l'amour constitue sans aucun doute la meilleure manière de le perdre.

Il en est de même de la foi. Quelle bien malheureuse expression ces quatre mots: «J'ai la foi», alors que la confiance ne peut être elle aussi que reçue et donnée. Quand on utilise le terme de foi comme un objet qu'on peut posséder ou non, on risque de perdre beaucoup de temps à se demander si on l'a, ou si on ne l'a pas, pourquoi on l'a perdue et comment la retrouver... Et on va se mettre à parler de «niveaux de foi», ou de «degrés de foi». Comment est-il possible d'utiliser un tel langage, alors que la Bonne Nouvelle me révèle que l'essentiel n'est pas de posséder, mais d'échanger? Il s'agit d'avoir foi, il ne s'agit pas d'avoir la foi.

De même qu'on ne peut aimer Dieu qu'en aimant les hommes, on ne peut avoir foi en Dieu qu'en ayant foi en l'homme. Amour de Dieu, amour des hommes sont indissociables. Foi en Dieu, et foi en l'homme sont aussi indissociables... et il en est de même pour l'espérance.

Si quelqu'un dit: «J'aime Dieu, et qu'il n'aime pas son frère, c'est un menteur» dit saint Jean dans sa première épître (saint Jean 4, 20). On pourrait dire de même: Celui qui dit qu'il a foi en Dieu et qui n'a pas foi en l'homme est un imbécile: il n'a rien compris au projet de Dieu sur l'homme.

En ce qui concerne la foi chrétienne, tout est dans l'ordre de l'échange, de la réciprocité de l'amour, même le Dieu Révélé, à la fois trois (Père, Fils et Esprit) et un. Bien des passages de l'évangile résonnent dans cette harmonique. Songeons à toutes les rencontres de Jésus et des pauvres de son époque.

## Dieu, différent et semblable

Faire l'expérience de Dieu, c'est toujours faire l'expérience de la différence et de la similitude. Une telle dualité constitue une caractéristique essentielle de l'expérience de Dieu, menée à la manière de Jésus-Christ.

Mais nous disions que l'expérience éducative (cf chapitre III) est aussi expérience de la différence et de la similitude. C'est en ce sens qu'elle peut ainsi être qualifiée de sacramentelle.

Faire l'expérience de Dieu, c'est d'abord faire l'expérience de la différence, parce que Dieu est le tout Autre, qui dépasse de si loin les possibilités de notre savoir, qu'il reste toujours empreint de mystère: quand nous croyons avoir compris Dieu, nous devons encore prendre acte, que nos compréhensions de Dieu laissent échapper son «exister» véritable. Rencontrer Dieu en vérité, c'est toujours s'affronter à une radicale différence.

«Nul n'a jamais vu Dieu.» (Jn 1, 18.)

Et pourtant (véritable paradoxe!), faire l'expérience de Dieu, c'est aussi pour le chrétien faire l'expérience de la similitude et de la proximité. Car Dieu a voulu que nous soyons créés à son image. Bien plus, il a en son fils Jésus «partagé notre condition d'homme en toutes choses, excepté le péché». Si nul n'a jamais vu Dieu, le Fils Unique, lui, l'a fait connaître.

Et Dieu a promis de faire en chacun de nous sa demeure. «Si quelqu'un m'aime, il gardera ma parole, et mon Père l'aimera et nous viendrons vers lui, et nous ferons une demeure chez lui.» (Jn 14, 23.)

Mieux, nous sommes assurés que tout ce qui est fait à l'un de plus petits des hommes est fait au Christ: «En vérité, je vous le dis, dans la mesure où vous l'avez fait à l'un de ces

plus petits de mes frères, c'est à moi que vous l'avez fait.»  
(Mt 25, 40.)

Ainsi ce Dieu Tout-Autre peut être rencontré, en son Fils, dans le tout-proche, le plus petit de nos frères, celui qui passe pour le moins important aux yeux des hommes.

Voilà pourquoi le «pauvre», celui qui n'est pas objet de considération de la part des hommes, est si important dans la tradition évangélique: il est figure du Christ.

Voilà pourquoi tout agir chrétien est nécessairement fondé sur une attention particulière et prioritaire aux plus petits. Il en va forcément de même pour toute pratique chrétienne de l'éducation. Ne cherchons pas ailleurs la raison pour laquelle dans ces pages une grande place est faite aux jeunes de notre époque qui comptent parmi ceux qui rencontrent le plus de difficultés... difficultés de croire, tant ils sont marqués par l'échec... difficultés d'espérer tant l'avenir est sombre... difficultés d'aimer, tant ils ont souffert de carences affectives.

Décidément, pour rencontrer Dieu en vérité, point n'est besoin d'aller dans des espaces spéciaux chargés de sacré! C'est d'abord dans la rencontre quotidienne de celui qui est à la fois notre prochain et notre semblable, que nous rejoignons le Seigneur. Une juste spiritualité nous prémunit donc contre la tentation de faire de la vie chrétienne une fuite du monde présent.

Le chrétien est en définitive celui qui arrive à vivre cette tension permanente entre la conviction que Dieu est «fuyant», différent et la certitude que Dieu se donne à travers le semblable dans une proximité tout à fait extraordinaire. «Tout Autre» et «Tout Proche», tel est le Dieu des chrétiens.

Expérience forte de la différence et de la similitude, telle est donc l'expérience chrétienne de Dieu.

Mais telle est aussi, à un autre niveau, comme nous l'avons décrite, l'expérience de la relation éducative bien menée. Voilà pourquoi à mes yeux, l'action éducative peut devenir pour

l'éducateur chrétien un chemin privilégié de rencontre de Dieu, une approche du Royaume.

### **L'éducation, parabole du royaume...**

Car il en va du Royaume de Dieu comme d'un enfant qui grandit...

Vous connaissez l'histoire de la plus petite des graines qui devient le plus magnifique des arbres. « Le Royaume des cieux est semblable à un grain de sénevé qu'un homme a pris et semé dans son champ. C'est bien la plus petite de toutes les graines, mais quand il a poussé, c'est la plus grande des plantes potagères, qui devient même un arbre, au point que les oiseaux du ciel viennent s'abriter dans ses branches. » (Mt 13, 31-32.)

Il en va du Royaume comme d'une graine qui pousse. Si un Royaume, au sens terrestre de ce terme, c'est un ensemble de possessions (châteaux, terres) qui délimitent la propriété d'un roi..., au contraire le Royaume, au sens céleste du terme, c'est un devenir... déjà là (« Le Royaume de Dieu est arrivé jusqu'à vous » Mt 12, 28) et pourtant pas encore là (« que ton Règne vienne » Mt 6, 10, « le Royaume des Cieux est tout proche » Mt 10, 7)... comme l'arbre est déjà dans la graine, sans l'être vraiment...

Voilà pourquoi cette histoire de la graine peut être lue comme une merveilleuse parabole sur l'éducation. Il s'agit de voir dans la graine à la fois la graine et l'arbre... et c'est seulement à cette condition que l'on prendra soin du terrain nécessaire à son développement. De même, l'éducateur doit savoir voir dans l'enfant à la fois l'enfant qu'il est mais aussi l'adulte qu'il deviendra. Limiter son regard à l'enfant risque bien de ne pas l'aider à transformer toutes ses potentialités en capacités... et le risque est grand pour les parents et pour les éducateurs de ne pas trop souhaiter voir l'enfant grandir, tellement il est parfois gratifiant de le sentir dépendant de nous-

mêmes... Par contre, ne voir dans l'enfant que le futur adulte qu'il deviendra risque de rendre l'éducateur peu soucieux du « terrain » dont l'enfant a besoin pour se développer harmonieusement... et le risque est grand, dans certaines institutions éducatives, de ne pas tenir compte des besoins spécifiques de l'enfant... et en particulier de cette composante essentielle qu'est la joie... C'est en voyant constamment dans l'enfant ce qu'il est en réalité et en puissance que l'éducateur apprendra à éduquer... et l'enfant est le meilleur maître d'un tel apprentissage...

L'éducation peut être ainsi lue comme parabole du Royaume.

Penser le ciel constitue trop souvent une manière de mettre Dieu en dehors du monde, ailleurs et après...

Or, il fait ciel sur terre, ici et maintenant, chaque fois que « cela pousse », quand l'enfant grandit, quand l'amitié fleurit, quand l'amour se développe, quand la fraternité devient tangible.

Il en va du Royaume comme d'un enfant qui naît... et c'est peut-être ici que réside le secret du mystère de Noël. Dieu vient au monde comme un enfant qui grandit...

Le Royaume ne peut se penser qu'en termes de développement.

J'aime la langue française, qui fait dire à : « Je crois »

– soit « je grandis » (du verbe croître);

– soit « j'ai confiance en » (du verbe croire en quelqu'un).

Car peut-être l'enfant ne peut-il accepter de grandir (s'ouvrir à la différence et à l'échange, accepter de mourir à la peur pour naître à l'aventure, mourir aux certitudes pour naître à l'espérance, mourir à l'égoïsme pour naître à l'amour..., et l'on a vu, tout au long de ces pages combien ce chemin est long et semé d'obstacles, combien la tentation peut être parfois grande de vouloir rester dans l'état d'enfance) que s'il a confiance dans les adultes qui l'entourent...

Vouloir croître... Vouloir que l'autre croisse... n'est-ce pas cela croire, espérer et aimer? n'est-ce pas cela éduquer?

Voilà pourquoi l'éducation peut constituer pour l'homme la plus belle parabole du Royaume. En lisant l'action éducative avec un tel regard, on découvre alors la profonde unité des thèmes que nous avons dû, méthodologie oblige, aborder de façon dissociée: l'éducation conçue comme un chemin, comme une collaboration entre le jeune et l'éducateur, l'éducation expérience de la différence et de la similitude, l'éducation qui ne peut s'exercer que sur un fond de confiance et d'affection, l'éducation agit aujourd'hui pour demain, l'éducation appelle à la sainteté.

### **La dimension sacramentelle de la relation éducative**

En ce sens, nous pouvons dire, que le travail éducatif est la mystique et l'ascèse de l'éducateur chrétien. La mystique, c'est-à-dire ce qui rend lentement accessible le mystère même de Dieu. L'ascèse, c'est-à-dire ce qui permet de modeler peu à peu la vie conformément à la parole évangélique.

Voici donc que se dessine un chemin original de rencontre du Christ, chemin qui prend pleinement en compte la situation professionnelle, militante ou familiale de l'éducateur.

Ainsi, la foi chrétienne permet de prendre à bras-le-corps le réel de la relation éducative, afin d'en faire un chemin vers Dieu, chemin qui le fait reconnaître à la fois comme Tout Autre et comme Tout Proche.

Convaincu que le Seigneur fait des merveilles dans le cœur des plus petits («Il a dispersé les hommes à la pensée orgueilleuse (...), il a élevé les humbles» Lc I, 51, 52), l'éducateur chrétien se mettra à l'écoute des enfants et des adolescents, et ce d'autant plus qu'ils auront un cœur et une existence de pauvre.

Engagé dans cette voie pleine de promesses qu'est celle de l'éducation, il lui arrivera, même si ce chemin est souvent

rempli d'écueils et d'obstacles, de s'émerveiller devant les jeunes, dont il apprendra tant.

Bien plus, il lui arrivera alors, au cœur des difficultés occasionnées par sa tâche, de faire pleinement sien le cri de reconnaissance de Jésus de Nazareth :

« Je te bénis, Père, Seigneur du ciel et de la terre, d'avoir caché cela aux sages et aux intelligents et de l'avoir révélé aux tout-petits. Oui, Père, car tel a été ton bon plaisir. » (Mt 11, 25-26.)

## **En guise de conclusion**

### **«ÉVANGÉLISER EN ÉDUQUANT ET ÉDUQUER EN ÉVANGÉLISANT»**

Il n'est jamais facile de conclure. Parce qu'insatisfaisant.

Conclure, en effet, ce pourrait vouloir indiquer que l'on a fait le tour de la question, que l'on a épuisé le sujet ; ce qui, en la matière, serait radicalement faux, tant le thème de l'éducation s'avère inépuisable.

Ou bien, ce pourrait vouloir signifier que l'on a trouvé la bonne solution au problème posé. Loin de moi une telle idée !

En effet, s'il fallait résumer en une phrase l'essentiel de la démarche entreprise tout au long de ces pages, je proposerai celle-ci : l'éducation n'est pas un problème, mais un mystère.

Il est typique de bien des discours tenus actuellement en France (car dans d'autres pays, même peu éloignés, l'approche est différente) de ne voir dans la jeunesse qu'un problème, qu'une multitude de problèmes. Ne s'agirait-il pourtant pas d'y voir d'abord une chance ? Considérer le jeune comme un problème, c'est le réduire à être objet d'éducation. L'éducateur chrétien, lui, ne cesse de le voir comme sujet... avec la part de mystère qui lui appartient.

Ne pas voir dans le jeune un problème, mais un mystère... Tel est sans doute l'enjeu fondamental de ces pages... Et vous connaissez peut-être la distinction qu'opérait le philosophe Gabriel Marcel entre problème et mystère ? Il avançait la comparaison suivante : la mer est problème pour celui qui est sur la plage... Il peut alors la mettre à distance... Elle devient

mystère pour celui qui est embarqué sur son navire... Car alors, elle fait partie de son environnement, et il ne peut plus penser, agir, sans en tenir compte...

Il en est de même pour toute pratique chrétienne de l'éducation... Jeunes et éducateurs marchent ensemble sur les chemins de l'humanisation... et c'est faire fausse route que de vouloir transformer le mystère en problème! L'éducation n'est pas problématique, elle demeure toujours mystérieuse... Il s'agit toujours d'un chemin à parcourir ensemble...

Aussi, puisqu'est maintenant venu le temps de conclure notre parcours, j'aimerais seulement que nous prenions conscience du chemin parcouru avant de le poursuivre là où nous vivons avec les jeunes qui nous sont confiés. Tout écrit d'ordre pédagogique ne peut en effet avoir à mes yeux d'autres objectifs que celui de nous renvoyer à notre propre pratique d'éducation.

Jetant un regard sur le parcours que nous venons d'effectuer, j'y verrai essentiellement un passage et une découverte, passage et découverte jamais totalement effectués, mais toujours à actualiser, à renouveler, à réinventer :

- le passage d'une approche interpersonnelle de l'action éducative à une approche plus « systémique » ;
- la découverte, pour le chrétien, de la dimension parabolique de l'action éducative.

Expliquons-nous quelque peu sur ces qualificatifs qui peuvent à première vue paraître barbares !

### *Une approche systémique de l'action éducative*

Le jeune, comme l'éducateur, vivent insérés dans un système de relations. L'action éducative n'est pas isolée. Elle se joue au milieu d'un vaste réseau de communications. Et si la qualité de la relation éducative interpersonnelle est, comme nous l'avons souligné, primordiale, elle ne peut constituer le seul élément à prendre en compte.

L'éducateur doit avoir conscience de l'existence de ce réseau de communication dans lequel il agit, et il doit se donner les moyens de connaître le système de relations dans lequel est saisi le jeune.

Car l'action éducative ne consiste-t-elle pas finalement en une modification de ce système, permettant au jeune d'émerger à la condition de sujet capable de communiquer, capable de créer et capable d'aimer ?

Bien sûr, face à l'ampleur de cette mission éducative, l'éducateur doit rester conscient de ses limites. Aussi doit-il être à mes yeux intimement persuadé de la nécessité d'un travail d'équipe. Aujourd'hui, peut-être encore plus qu'hier, l'éducation ne peut être qu'une tâche d'équipe. De même qu'actuellement en matière de recherche, vu la complexification croissante de notre monde, il n'existe plus guère de travaux isolés (l'image du vieux savant est plutôt périmée ! Seules sont efficaces de jeunes équipes de chercheurs !), de même en éducation il ne peut plus à mes yeux être question d'action isolée. Dans un monde de la communication, tout doit être pensé en système... ce qui signifie pour l'éducateur « tout doit être agi en équipe »...

Cette action de l'équipe éducative est une parmi d'autres (action éducative jouée par la famille, l'école, les groupes d'amis, les médias, et principalement la télévision, le milieu social...) Et nous connaissons tous la somme d'efforts à fournir pour arriver à des résultats parfois minimes !

Aussi me paraît-il indispensable pour l'éducateur de rester dans son champ, à savoir celui du peu.

Sa plus grande maladie, n'est-ce pas ce que nous pourrions qualifier de « tout-ou-rienisme » ? Je veux parler ici de cette alternance, maintes fois répétée chez l'éducateur, de phases enthousiastes, durant lesquelles il développe des projets éducatifs, qui à ses yeux vont tout résoudre... puis de phases dépressives durant lesquelles il se rend compte que ses efforts

sont vains pour changer le monde... et il risque de sombrer alors dans la déprime généralisée.

Savoir rester dans le champ «du peu», telle est toute l'ascèse de l'éducateur... Et, «peu», certes ce n'est pas grand chose par rapport à «tout», mais par rapport à «rien», n'est-ce pas déjà important ?

Le champ du «peu», c'est aussi celui de l'Évangile, car c'est en fait celui de l'humain...

### *Une approche parabolique de l'action éducative*

Voici que l'action éducative peut être lue par le chrétien comme parabole évangélique.

Puisque le projet de Dieu sur l'homme, c'est qu'il devienne pleinement homme à la manière de Jésus-Christ, toute action éducative, menée selon cette vision, peut être lue comme parabole du Royaume.

Ainsi tout acte éducatif peut être relu :

– soit de manière strictement pédagogique, à la lumière des sciences de l'éducation, et dans un langage recevable d'un point de vue professionnel ;

– soit de manière pastorale, à la lumière du «plan de Dieu».

Il s'agit alors de deux lectures différentes d'une même pratique, l'action éducative pouvant être parabole de l'action salvatrice.

Une telle dualité de lecture me semble tout à fait opératoire pour dépasser la contradiction qui surgit parfois entre action professionnelle et engagement chrétien de l'éducateur.

Voici qu'il devient alors possible – et le mot de la fin sera un mot d'emprunt : merci de me permettre, en guise de conclusion, de faire référence à celui qui fut le fondateur de l'ordre religieux auquel j'appartiens, Jean Bosco, et à toute la tradition qui s'en inspire directement, la tradition salésienne – d'évangéliser en éduquant et d'éduquer en évangélisant.

## *Évangéliser en éduquant et éduquer en évangélisant*

L'originalité de la tradition des disciples de Jean Bosco réside en effet dans ce slogan, dans cette proposition «en» et cette conjonction «et». Il s'agit de considérer alors l'éducation, non pas comme les prémisses, mais à la fois comme le terrain, le lieu et la modalité de l'évangélisation.

Nous voyons dans cette devise une articulation intrinsèque de deux thèmes : éduquer et évangéliser, au point que si on se replonge dans la vie et l'œuvre de ce prêtre-éducateur que fut Jean Bosco, on ne peut dissocier ce qui appartient au domaine de l'éducation et à celui de l'évangélisation.

Une telle perspective permet alors de poser les jalons de ce que nous pourrions appeler une «Théologie de l'éducation».

Et puisque, comme nous l'avons amplement développé tout au long de ces pages, l'éducation est un chemin de libération (passage de l'état de dépendance totale que constitue l'enfance à celui de l'émergence du sujet capable de communiquer, de créer et d'aimer) une telle théologie pourrait s'apparenter au vaste courant ecclésial constitué par les «Théologies de la libération».

Comme le soulignent Leonardo et Clodovis Boff, dans un opuscule présentant ce courant théologique, «toute véritable théologie naît d'une spiritualité, c'est-à-dire d'une rencontre profonde avec Dieu, survenant dans l'histoire» (1). En ce qui concerne la théologie de l'éducation, elle trouve sa source dans la rencontre avec le Christ pauvre dans la personne du jeune.

«Quiconque accueille un enfant tel que lui à cause de mon nom, c'est moi qu'il accueille.» (Mc 2, 37.)

Le théologien de l'éducation n'est pas un homme de bureau. Avant d'être théologien, il est éducateur. Il s'agit

(1) Leonardo et Clodovis BOFF, *Qu'est-ce que la théologie de la libération*, Cerf, 87, p. 15.

pour lui de vivre l'engagement de la foi au cœur même du processus éducatif.

Une telle théologie de l'éducation possède à sa racine une spiritualité, et à sa fin ultime un rêve : une société d'hommes libres, égaux et frères.

Il n'est guère, en effet, de mobilisation humaine pour une transformation ou de renouvellement fondamental dans une société sans un rêve au-devant et au-dessus. « Les chrétiens croient que le rêve appartient à la réalité totale parce qu'ils l'ont vu réalisé par anticipation en Jésus-Christ qui a créé en lui-même l'humanité nouvelle. » (2)

Travailler à l'avènement d'une humanité nouvelle... telle est peut-être la meilleure définition de la mission de l'éducateur chrétien, envoyé par Celui qui proclame :

« Voici, je fais l'univers nouveau. » (*Apocalypse*, 21, 5.)

(2) Leonardo et Clodovis BOFF, *op. cit.*, p. 151.

## Table des matières

Préface (Xavier Thévenot) .....	5
Avant-propos .....	9
Chapitre 1 Pour une pratique chrétienne de l'éducation .....	15
Chapitre 2 L'éducation, un chemin .....	25
Chapitre 3 L'éducation, expérience de la différence et de la similitude .....	35
Chapitre 4 L'éducation, une pratique .....	41
Chapitre 5 Sans affection, pas de confiance sans confiance, pas d'éducation .....	52
Chapitre 6 Éduquer aujourd'hui pour demain .....	59
Chapitre 7 Face à la déviance juvénile .....	71
Chapitre 8 L'éducation, appel à la sainteté .....	89
Chapitre 9 L'éducation, parabole du royaume .....	97
Conclusion Évangéliser en éduquant et éduquer en évangélisant .....	106

