

2m11.2830.4

**Université de Montréal**

**Du répétiteur à l'andragogue**  
**Essai sur le rôle de l'animateur dans une école de la foi**

par  
Martine Floret  
Faculté de Théologie

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître ès arts (M.A.)  
en théologie pratique

Août 2000  
© Martine Floret, 2000



7000000000

Université de Montréal

On révisera à l'automne  
État sur le 100 de l'automne dans une note de la loi

par  
M. J. J. J.  
Faculté de Théologie

BL  
25  
U54  
2001  
N.002

Mémoire présenté à la Faculté de Théologie  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître ès arts (M.A.)  
en théologie pratique



Année 2000  
M. J. J. J.

**Université de Montréal**  
**Faculté des études supérieures**

Ce mémoire intitulé

**Du répétiteur à l'andragogue**  
**Essai sur le rôle de l'animateur dans une école de la foi**

présenté par  
Martine Floret

**a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :**

|                               |                           |
|-------------------------------|---------------------------|
| <b>Président du jury</b>      | <b>Jean-Marc Gauthier</b> |
| <b>Directeur de recherche</b> | <b>Michel M. Campbell</b> |
| <b>Membre du jury</b>         | <b>Jean-Guy Nadeau</b>    |

**Mémoire accepté le 1<sup>er</sup> décembre 2000**

## SOMMAIRE .

Suite à notre propre expérience de participante et d'animatrice de l'École de la foi de Fribourg (Suisse), nous avons souhaité traiter de la pratique de ses animateurs. Cette observation participante corroborée par une soixantaine d'entrevues, nous a révélé une certaine insatisfaction à ce niveau.

L'analyse des données de l'observation a montré que les dits animateurs se trouvaient pris entre un service aux personnes et l'application de tâches plus ou moins disciplinaires. Nous avons alors essayé de comprendre comment ils en étaient arrivés à être davantage des répétiteurs de tâches plutôt que des animateurs.

Nous nous sommes intéressée à l'institution dans laquelle ils travaillaient en recourant à la philosophie de la communication, aux sciences de la gestion et à la pensée de Jacques Loew, fondateur de cette École. Nous avons alors découvert qu'ils se trouvaient dans un milieu à communication essentiellement unidirectionnelle où la gestion des conflits était quasi inexistante. Il s'agissait surtout d'entrer et de faire entrer dans une sorte de moule conformisant où les Je personnels n'étaient guère pris en compte.

Pour davantage cerner la pratique des animateurs, nous avons ensuite eu recours aux sciences de l'éducation. Elles ont fait ressortir l'importance pour tout éducateur, de se connaître, d'être en lien avec son Je qui, par le processus de la réciprocité éducative, permet une relation véritablement éducatrice avec les apprenants. Nous découvrions alors combien ce modèle andragogique permettait de reconnaître les éducateurs

et les apprenants comme des personnes en processus d'éducation avec des besoins propres. L'éducateur et, dans notre cas l'animateur, n'est pas alors un répétiteur mais un andragogue qui aide l'autre à croître dans son processus d'éducation. Ce modèle d'une éducation dialogale se trouve d'ailleurs esquissé dans des textes bibliques et chez des théologiens. Il se fonde sur la proximité de Dieu qui nous accompagne tout au long de notre vie. Il est avec nous, en nous laissant l'espace pour grandir.

Enfin, nous retenons comme éléments clefs de notre démarche, la nécessité pour l'animateur de se connaître, d'être en lien avec lui-même et ainsi d'entrer en dialogue de réciprocité éducative avec les participants de l'École de la foi. Les voies alternatives que nous proposons reposent sur la prise de parole des personnes qui a valeur de *catharsis*, de libération. Elles ne révolutionnent pas ce que vivaient les animateurs mais *donnent des mains* à différentes intentions déjà portées par l'École de la foi.

## Table des matières

|                         |      |
|-------------------------|------|
| Sommaire                | iii  |
| Table des matières      | v    |
| Liste des Annexes       | viii |
| Listes des abréviations | ix   |
| Remerciements           | x    |

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCTION .....  | 1  |
| CHAPITRE 1 : ZOOM SUR L'EF .....  | 6  |
| 1 METHODOLOGIE .....  | 6  |
| 1-1 <i>L'observation praxéologique</i> .....                              | 7  |
| 1-2 <i>Réalisation de la présente observation</i> .....                   | 8  |
| 2 AUX SOURCES DE L'EF : DE MARSEILLE À FRIBOURG VIA SAO-PAULO.....        | 11 |
| 3 CARACTÉRISTIQUES FORMELLES DE L'EF .....                                | 14 |
| 3-1 <i>La mission de l'EF</i> .....                                       | 14 |
| 3-2 <i>Les acteurs en présence</i> .....                                  | 15 |
| 3-3 <i>La pédagogie</i> .....   | 16 |
| 3-4 <i>L'appellation disciple</i> .....                                   | 17 |
| 3-5 <i>La mise à l'écart</i> .....  | 17 |
| 3-6 <i>Une école à plusieurs noms</i> .....                               | 18 |
| 4 LE VECU RENCONTRÉ.....  | 18 |
| 4-1 <i>Les disciples</i> .....  | 19 |
| 4-2 <i>Vue d'ensemble de la proposition vécue par les disciples</i> ..... | 21 |
| 4-2-1 Lieux de vie .....  | 23 |
| 4-2-2 La formation des équipes de vie.....                                | 24 |
| 4-2-3 Vie et accompagnement des équipes de vie .....                      | 24 |
| 4-2-4 Les études .....  | 26 |
| 4-2-5 La diversité de moyens pédagogiques dans les études .....           | 27 |
| 4-2-6 Les professeurs .....   | 29 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 4-3   | <i>Les animateurs</i> .....                                     | 31 |
| 4-3-1 | Nomination .....  | 32 |
| 4-3-2 | Salaires et contrat tacite .....                                | 33 |
| 4-3-3 | Lieux de travail .....  | 33 |
| 4-3-4 | Rôles .....   | 33 |
| 4-3-5 | Vie en équipe des animateurs.....                               | 36 |
| 5     | DES COHERENCES ET DES ÉCARTS. CONCLUSION DE L'OBSERVATION. .... | 39 |
| 5-1   | <i>Au niveau de l'EF</i> .....                                  | 39 |
| 5-2   | <i>Au niveau des animateurs</i> .....                           | 42 |

## CHAPITRE 2 : DU « DISCIPLE/ANIMATEUR DE LA PAROLE REÇUE » À LA RÉCIPROCITÉ DIALOGALE .....

|     |  |    |
|-----|--|----|
| 1   | LE RÔLE DE L'INTERPRÉTATION. UNE PLURALITÉ DE SENS POSSIBLE.....                           | 46 |
| 2   | TYPE DE COMMUNICATION À L'EF ? .....   | 49 |
| 2-1 | <i>Une communication normative</i> .....   | 49 |
| 2-2 | <i>Une communication sans crises</i> .....   | 51 |
| 2-3 | <i>Le disciple, un suiveur ou un être en communication ?</i> .....                         | 55 |
| 2-4 | <i>La communauté, lieu de communication ?</i> .....  | 61 |
| 3   | EXISTER COMME SUJET .....  | 68 |
| 3-1 | <i>Animer, enseigner, former : un choix de vocabulaire à clarifier</i> .....               | 68 |
| 3-2 | <i>Passer de la fusion à l'altérité</i> .....  | 69 |
| 3-3 | <i>Passer de la conformité à l'équitabilité</i> .....                                      | 72 |
| 3-4 | <i>Passer de l'image idéalisée du soi au soi réel</i> .....                                | 73 |
| 3-5 | <i>Passer de l'objet à apprendre au processus du sujet apprenant, à l'andragogie</i> ..... | 78 |
| 4   | DES SUJETS EN RÉCIPROCITÉ.....   | 81 |
| 4-1 | <i>La réciprocité éducative</i> .....  | 81 |
| 4-2 | <i>Moïse et la Samaritaine</i> .....   | 82 |
| 4-3 | <i>Augustin, Thomas et Arrupe</i> .....  | 84 |
| 5   | RÉCAPITULATION DU JEU INTERPRÉTATIF .....  | 89 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CHAPITRE 3 : RETROUVER UNE RÉCIPROCITÉ DE RELATION .....</b> | <b>94</b>  |
| 1 POUR UN INTER-VENIR SALVATEUR .....                           | 94         |
| 2 SORTIR DE LA GESTION STATIQUE.....                            | 97         |
| 2-1 Pistes pour une gestion participative ou apprenante .....   | 97         |
| 2-2 Pistes pour un leadership plus démocratique .....           | 100        |
| 3 POUR DES ANIMATEURS LIBÉRÉS .....                             | 103        |
| 3-1 Accès au langage intérieur.....                             | 105        |
| 3-2 Accès à une véritable relation éducatrice .....             | 108        |
| 3-3 Accès aux porteurs de culture .....                         | 111        |
| 4 DES ANIMATEURS LIBÉRÉS EN ÉQUIPE .....                        | 114        |
| 4-1 Le modèle des équipes semi-autonomes .....                  | 114        |
| 5 AU CARREFOUR DE CES VOIES.....                                | 118        |
| <b>CHAPITRE 4 : VERS QUELS HORIZONS ? .....</b>                 | <b>121</b> |
| 1 LA PROSPECTIVE.....   | 121        |
| 2 VOIES DE LIBÉRATION ET HORIZONS .....                         | 122        |
| 3 DES HORIZONS EXPORTABLES.....                                 | 125        |
| <b>ET POUR CONCLURE .....</b>                                   | <b>127</b> |
| <br>  |            |
| Bibliographie .....   | 130        |
| Annexes .....   | xi         |



**Liste des Annexes**

|                   |  |              |
|-------------------|--|--------------|
| <b>Annexe I</b>   | <b>Questionnaire</b>                         | <b>xi</b>    |
| <b>Annexe I'</b>  | <b>Questionnaire aux professeurs</b>         | <b>xii</b>   |
| <b>Annexe II</b>  | <b>Organigramme</b>                          | <b>xiii</b>  |
| <b>Annexe III</b> | <b>Exemple d'horaire</b>                     | <b>xiv</b>   |
| <b>Annexe IV</b>  | <b>Vue d'ensemble d'une semaine type</b>     | <b>xv</b>    |
| <b>Annexe V</b>   | <b>Vue d'ensemble d'une année</b>            | <b>xvi</b>   |
| <b>Annexe VI</b>  | <b>Secteurs des animateurs</b>               | <b>xvii</b>  |
| <b>Annexe VII</b> | <b>Vue d'ensemble du vécu des animateurs</b> | <b>xviii</b> |

**Liste des abréviations**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>Ac</b>    | <b>Actes des Apôtres</b>                                      |
| <b>EF</b>    | <b>École de la foi</b>  |
| <b>Ex</b>    | <b>Exode</b>  |
| <b>fr.</b>   | <b>frère</b>  |
| <b>IFHIM</b> | <b>Institut de formation humaine et intégrale de Montréal</b> |
| <b>Jn</b>    | <b>Jean</b>   |
| <b>Lc</b>    | <b>Luc</b>  |
| <b>Mc</b>    | <b>Marc</b>   |
| <b>Mgr</b>   | <b>Monseigneur</b>  |
| <b>Mopp</b>  | <b>Mission ouvrière Sts Pierre et Paul</b>                    |
| <b>Mt</b>    | <b>Matthieu</b>   |

## Remerciements

Ce mémoire n'aurait sans doute pas vu le jour ni atteint sa phase finale sans l'accompagnement cordial et maïeuticien de Michel M. Campbell. Qu'il me soit donc permis ici de lui dire toute ma gratitude pour son attention, sa générosité et son accueil constant. Son intérêt pour le sujet de ce mémoire m'a aidée non seulement à l'approfondir mais plus encore à en être vivifiée. Vivifiée au sens où nos échanges, que je nommerai dialogues de réciprocité, m'ont amenée à établir des liens existentiels entre ma recherche et ma propre expérience de vie personnelle.

Nous voudrions également remercier les personnes qui durant ces deux années nous ont encouragée par leur accueil, leurs précieux conseils et leur amitié : Denise Bilodeau, Paul-André Giguère, Jeanne-Marie Gingras, Benoît Lacroix, Francine Robert, Marie-Andrée Roy, l'équipe de l'Entraide missionnaire et toutes celles -dont je respecte l'anonymat- qui ont généreusement donné de leur temps et de leur confiance pour les entrevues. Merci pour celles qui ont même accepté de poursuivre l'échange à travers des corrections de parties de chapitre. Elles m'ont ainsi aidée à compléter et à vérifier la pertinence de ce travail.

Merci à Françoise Éthier et Gilberte Bleau pour leurs minutieuses corrections.

Enfin, merci à Jacques Loew pour avoir cofondé l'École de la foi où j'ai beaucoup reçu et pour ses échanges toujours amicaux; merci à Marie-Gabrielle Bérard, directrice, qui a accueilli favorablement mon projet de recherche.

## INTRODUCTION<sup>1</sup>

Depuis quelques décennies, de nombreuses initiatives ont été réalisées dans le domaine de l'éducation de la foi des adultes. L'une d'entre elles, pionnière dans le domaine, a vu le jour en 1969, à Fribourg en Suisse sur l'initiative de Jacques Loew<sup>2</sup>. C'est l'École de la foi<sup>3</sup> (EF).

Depuis plus de trente ans, cette institution offre, sur une ou deux années, un lieu de vie, d'études et de célébration à toute personne désireuse d'approfondir sa foi en lien étroit avec la Parole de Dieu. Elle a ainsi vu passer plus de trois mille personnes des quatre coins du monde aussi bien des prêtres que des hommes et femmes, religieux ou laïcs<sup>4</sup>. Ces participants sont appelés *disciples* car, selon l'intuition initiale de Loew, ce vocable exprime le mode d'être de tout chrétien : un mode d'être de convivence avec le Christ et inséparablement avec ses frères et soeurs. En effet, une des spécificités de cette école s'avère être l'importance mise sur la vie communautaire pour être des témoins cohérents aux yeux d'un monde pris dans l'individualisme. Il en résulte que tous les participants vivent en équipes de vie dans des appartements situés dans la ville de Fribourg. Leurs journées se divisent alors entre les cours à suivre dans les locaux de l'EF, les tâches domestiques et les temps de partage, de célébration.

---

<sup>1</sup> Tout au long de ce mémoire, pour ne pas surcharger les notes bibliographiques donnant la source des citations littérales ou des citations d'idées, seuls l'auteur et le début du titre de l'ouvrage seront indiqués. Les références complètes se trouvent dans la bibliographie générale.

<sup>2</sup> Né en 1908, il est avocat de formation. Converti, il entre chez les Dominicains et est ordonné prêtre. Il travaille ensuite comme docker sur les ports de Marseille et fonde la Mission ouvrière Sts Pierre et Paul (Mopp), un groupe de prêtres ouvriers. Il est l'auteur de nombreux ouvrages. Il est décédé le 14 février 1999.

<sup>3</sup> Le terme École de la foi sera abrégé EF.

<sup>4</sup> Dans ce mémoire, en général, je devrai me rallier à l'utilisation du masculin comme représentant des deux sexes dans le seul but d'alléger le texte.

Une équipe d'animation a pour mission :

*« ... d'assurer, avec le directeur ou la directrice, l'organisation de tous les secteurs de la vie à l'EF et, par le biais de l'accompagnement, d'apporter aux disciples une aide pour qu'ils puissent tirer le maximum de profit de ces deux années de formation. »<sup>5</sup>*

Pour avoir vécu cette expérience d'animation durant deux années<sup>6</sup>, il m'a semblé des plus pertinents d'approfondir le sujet et ce d'autant plus que je poursuis mon engagement en éducation de la foi. Tout ce qui concerne cette pratique sera donc rédigé au passé étant entendu que nous nous basons sur notre expérience passée et sur des entrevues.

Les animateurs interviennent ainsi dans tous les secteurs de l'EF : études, liturgie, vie fraternelle. Leur travail est diversifié et les contacts humains qu'il permet sont enrichissants. Pourtant une certaine insatisfaction planait chez eux. Ils se trouvaient pris entre un service aux personnes et l'application de tâches plus ou moins disciplinaires comme de devoir noter les absences en cours, de veiller à la participation des disciples à toutes les activités. Il me semble donc justifié de regarder les raisons de cette insatisfaction qui revenait fréquemment.

Chaque chapitre de ce mémoire comportera deux sous-parties principales. La première sera consacrée au fonctionnement de l'EF. En effet, de même que la pratique des infirmières ne peut se comprendre sans parler des malades et du milieu hospitalier, de même la pratique des animateurs ne peut être abordée sans regarder le milieu dans lequel ils évoluent. La deuxième partie abordera directement leur pratique.

Dans un **premier chapitre**, nous présenterons plus en détail l'EF et particulièrement la pratique de ses animateurs. Cette observation repose à la fois sur ma pratique propre, sur une soixantaine d'entrevues que j'ai menées ainsi que sur une

---

<sup>5</sup> Jacques Loew, « École de la foi et des ministères », p. 13.

<sup>6</sup> Comme laïque, j'ai vécu deux années à l'EF comme disciple (1991-93) et deux années comme animatrice pour les études de première année (1993-95).

certaine littérature de l'EF. De cette observation, nous relevons tout d'abord la richesse de cette expérience. Beaucoup reconnaissent en effet l'apport positif qu'ils ont retiré de ces années passées à l'EF tant sur le plan des études, que de la vie communautaire et liturgique. Toutefois, certaines ombres apparaissent à ce tableau, entre autres, une communication majoritairement unidirectionnelle ainsi que la présence de crises récurrentes depuis la fondation de l'EF.

En ce qui a trait aux animateurs, nous retrouvons les mêmes difficultés. Plus encore, leur situation se trouvait aggravée par le fait qu'ils devaient entraîner les autres. Ils rencontraient ainsi des difficultés d'expression au sein de l'équipe d'animation, des difficultés pour sortir d'un modèle préétabli ce qui les conduisait à répéter les mêmes tâches ou, à tout le moins, à ne pas innover.

Le **deuxième chapitre** nous donnera d'explorer différents référents en sciences de la gestion, en sciences de l'éducation et en théologie afin de mieux saisir la pratique globale de l'EF et la pratique particulière de ces animateurs. Dans la pratique des animateurs, on trouvera des problématiques de négation des Je au profit d'un Nous, le groupe, le but, la tâche à réaliser.

Nous serons ainsi à même de proposer, dans un **troisième chapitre**, des pistes d'intervention tant pour l'EF dans sa gestion que pour les disciples et les animateurs. Ces opérationnalisations s'inscriront dans une circulation de vie et de paroles en vue de la croissance des personnes comme témoins debout et heureux.

Enfin, nous tenterons de dégager des pointes saillantes de cette démarche, dans un **quatrième chapitre** consacré à la prospective. Nous mettrons en relief les modèles d'humanité, de société et d'Église sur lesquels reposent nos pistes d'intervention. Nous verrons également combien ces voies pourraient également enrichir d'autres lieux.

Mais avant d'aborder une réalité avec ses facettes d'ombre, rappelons cette sagesse :

*« Sachez ne jamais aborder les domaines angoissants et douloureux du mal dans le monde, sans avoir auparavant, comme tout bon alpiniste, assuré votre prise sur le bien. »<sup>7</sup>*

Il est incontestable, tant à travers ma propre expérience qu'à travers les témoignages de nombreuses personnes qui ont vécu l'EF, que ces années fribourgeoises ont été très riches, ont donné du bon et du bien. Richesse reçue à la fois sur le plan de l'expérience de foi qui s'est approfondie au contact direct de la Bible qu'à travers le quotidien vécu en milieu international. Nombre d'anciens animateurs ou disciples ont conservé de forts liens avec des personnes rencontrées à l'EF, co-disciples, animateurs, professeurs et ce, même 20 ans après leur passage à Fribourg. D'autres se sont constitués en associations des amis de l'EF. Avec un ancien animateur, nombreux sont ceux et celles qui peuvent dire *« j'ai tant reçu à l'EF que je rends grâce pour cette expérience »*.

Cette reconnaissance des bienfaits de l'EF ne devrait pourtant pas nous empêcher de voir aussi ses ombres. Force est de constater que dans certains de nos milieux ecclésiaux, mettre à jour des détails négatifs de situations réelles est souvent perçu comme une mauvaise compréhension de la réalité, comme un manque de compassion, voire comme de la trahison. Des critiques de ce genre me sont déjà parvenues suite à différentes ébauches de ce présent mémoire. Pourtant, un théologien comme Yves Congar a osé écrire :

*« Le régime d'autorité très fort qui a prévalu dans l'Église depuis le milieu du XVI<sup>e</sup> siècle a contribué, de son côté, à faire que toute critique fût ressentie comme procédant d'un esprit d'opposition et presque d'une orthodoxie douteuse. Une apologétique un peu courte, encore en usage dans de larges cercles du catholicisme, a aussi souvent pensé qu'il fallait défendre tout (...) »<sup>8</sup>*

---

<sup>7</sup> Jacques Loew, *Vous serez mes disciples*, p. 25.

<sup>8</sup> Yves Congar, *Vraie et fausse Réforme*, pp. 34-35.

Et plus loin, il ajoutait : « *Il y a une critique nécessaire qui, bien loin d'être contre l'Église, doit exister dans celle-ci comme un élément de sa vie* »<sup>9</sup>. Je souhaite m'inscrire dans cette ligne de critique en lien avec la vie et ce d'autant plus qu'en 1990, Jacques Loew lui-même invitait à un aggiornamento : « *Ne rafistolons pas, re-créons une Nouvelle EF pour la décennie 1990-2000.* »<sup>10</sup> La praxéologie me le permet à travers ses quatre coordonnées que sont l'observation, l'interprétation, l'intervention et la prospective. Elles structureront ce mémoire.

---

<sup>9</sup> Ibid, p. 35.

<sup>10</sup> Jacques Loew, Lettre du 30 janvier 1990.



# CHAPITRE 1 : ZOOM SUR L'EF

## 1 Méthodologie

D'entrée de jeu, il importe de préciser quel zoom nous allons utiliser et en vue de quoi. En effet, ce chapitre d'observation a pour objectif de présenter la pratique des animateurs dans leur environnement, à l'EF. Nous nous basons sur nos expériences vécues comme disciple et comme animatrice, ainsi qu'à partir de 60 entrevues menées durant l'été 1998 et de différents documents d'archives<sup>11</sup>.

Pour ce faire, nous nous sommes munie du zoom praxéologique. Ce zoom permet une observation sous différents angles: l'angle des acteurs en présence (**qui ?**), l'angle de ce qui se fait (**quoi ?**), l'angle des lieux où l'action se déroule (**où ?**), l'angle du quand cela a-t-il lieu (**quand ?**), l'angle du comment cela s'opère (**comment ?**) et enfin l'angle du pourquoi cela se fait-il et en vue de quoi (**pourquoi ?**). Ainsi, outre une série de prises sur la globalité de l'expérience vécue à l'EF, je resserrerai mon zoom sur la pratique particulière des animateurs. Il s'entend qu'une telle observation ne peut prétendre à l'exhaustivité mais à un rendre compte expérientiel.

Finalement, cette série de sondes sur la réalité de l'EF devrait nous permettre de dégager certaines spécificités vécues ainsi que des lieux problématiques de la pratique des animateurs.

---

<sup>11</sup> En ce qui concerne les archives de l'EF, il nous faut préciser que nous n'avons pu y avoir recours directement durant notre recherche de l'été 1998. Il nous avait en effet été signifié que ces archives se trouvaient parmi les archives personnelles du fondateur de l'EF, Loew. Or, malgré notre insistance et un courrier personnel adressé à Loew resté sans réponse, nous n'avons pu accéder à ces archives entreposées dans le sous-sol de l'EF. Toutefois, différentes personnes ayant travaillé à l'EF nous ont permis de photocopier des documents d'archives en leur possession comme des procès verbaux de Conseil de fondation, des courriers internes, etc. Nous les en remercions en étant consciente que ces documents, tout en traduisant une certaine réalité de l'EF, restent une source non exhaustive.

## 1-1 L'observation praxéologique

« *Vous avez des yeux et ne voyez pas !* »<sup>12</sup>. Cette interpellation de Jésus rejoint le problème constant de tout observateur tant sur le plan humain que religieux. Et pour mieux nous aider à devenir des témoins participatifs et initiateurs, la praxéologie pastorale a reconnu l'importance de nous apprendre ou réapprendre à voir. Pourquoi est-ce si important ? Parce que le voir, ce jeu du regard, ne se veut pas une simple impression du réel sur notre pupille mais plutôt une empathie avec le réel nous permettant d'interpréter et d'agir avec justesse.

Ainsi, la fonction première de l'observation est un voir en action et pour l'action. Elle nous demande de nous mettre en connivence avec le réel afin, dans un second temps, d'être capable de l'interpréter et enfin d'agir en connaissance de cause.

Observer devient alors tout un défi. Celui de voir en profondeur, celui de se déplacer et de se laisser déplacer, celui de se mettre en situation d'empathie. Voir en profondeur c'est voir ce qui était caché pour le révéler à la surface. C'est « *regarder à la façon de Dieu, c'est aller au fond des choses et des êtres pour bâtir une communion à ce niveau.* »<sup>13</sup> Et ce, toujours afin d'éviter un regard superficiel, un jugement hâtif et une intervention peu ajustée. Observer est donc déjà et d'une certaine façon un acte d'intervention puisqu'en plongeant dans la réalité, nous la saisissons différemment, ce qui est déjà en quelque sorte la modifier.

Observer c'est aussi se déplacer. C'est accepter de sortir de soi pour explorer le monde. Cette action demande de la volonté d'autant plus qu'il existe des éléments du réel qu'on ne veut ou qu'on a du mal à voir. Nous réalisons par là combien l'observation, loin d'être un acte passif, est un engagement de tout notre être.

Enfin, observer c'est se mettre en empathie avec la réalité. C'est sortir de soi pour aller vers les autres, vers l'Autre afin de voir comme eux. Mais c'est aussi se laisser

---

<sup>12</sup> Mc 8,18.

<sup>13</sup> Jacques Grand'Maison, « Science, art et Évangile du regard », p.75.

rejoindre par le réel pour bâtir une communion avec lui. L'observation comprend donc ce double mouvement de la distance et de la communion : distance avec soi, avec les autres mais aussi proximité avec le réel.

L'observation ainsi vécue nous donne alors de « *saisir les jonctions où les différentes composantes d'une pratique s'articulent et se pensent* »<sup>14</sup>. Elle permet finalement de saisir les pôles structurels de la pratique (ses acteurs, ses actions, ses lieux, ses temps, ses méthodes et ses finalités) à travers une attitude (se déplacer) et des techniques particulières (questionnaires, entrevues). A la manière de St Paul, nous pourrions dire que l'observation permet de saisir le réel dans « *sa largeur, sa profondeur et sa hauteur* »<sup>15</sup>.

Finalement, la qualité du regard permet de faire émerger et d'articuler la ou les problématiques véritables de la pratique. Tel est l'enjeu de l'observation en théologie pastorale et pour ainsi dire dans toute observation se voulant pertinente.

## 1-2 Réalisation de la présente observation

L'observation qui suit s'est donc tissée au fil de ma propre expérience de disciple et d'animatrice. Elle fut ensuite enrichie par une soixantaine d'entrevues réalisées entre juin et septembre 1998 en Suisse, en France et au Canada. Elle fut complétée par l'accès à une certaine littérature sur le sujet à travers différents documents d'archives. Mentionnons également le soutien de plusieurs ami(e)s anciens ou actuels disciples, animateurs et professeurs qui, au long de ces deux années de ma recherche à Montréal, ont pris le temps de lire mes premiers travaux et y ont apporté précision et rigueur.

Cette approche s'inscrit dans ce que la sociologie nomme l'*observation participante*<sup>16</sup>. C'est ainsi qu'après avoir délimité le sujet, le rôle des animateurs et les

---

<sup>14</sup> Gilles Raymond, « Les six pôles d'observation d'une pratique. La praxéologie pastorale et Thomas H. Groome », p. 108.

<sup>15</sup> Cf. Ép 3,18.

<sup>16</sup> Cf. Anne Laperrière, « L'observation directe », p. 230 ss.

problématiques envisagées, nous avons pu élaborer un questionnaire<sup>17</sup> pour recueillir d'autres données ou vérifier celles en notre possession.

Dans la mesure où notre observation se voulait ouverte, nous avons ensuite pris contact avec l'actuelle responsable de l'EF pour lui faire part du projet de recherche et des outils utilisés. Après son accord de principe sur d'éventuelles entrevues, nous nous sommes lancée dans les rencontres, ayant au préalable ciblé notre public. Il s'agissait de rencontrer des personnes dans des catégories reflétant le mieux possible la diversité présente de l'EF. Aussi, avons-nous rencontré d'anciens et d'actuels animateurs, des professeurs, des disciples, des directeurs, des membres du Conseil de fondation, des évêques. Nous avons également contacté des personnes qui n'avaient pas d'autre lien avec l'EF que celui d'habiter Fribourg.

Les entrevues se voulaient ouvertes et directes dans la mesure où, avant de rencontrer la personne, celle-ci connaissait les règles de l'entretien et les acceptait: enregistrement (en général) ou prise de notes durant l'entretien et enfin assurance que jamais aucun détail ne permettrait de l'identifier dans le texte final. De plus, le sujet de la recherche et l'objectif étaient également précisés.

Enfin, notons que la plus grande majorité des personnes contactées<sup>18</sup> ont accepté ces rencontres qui se sont déroulées dans un climat chaleureux et confiant sous le mode d'une *conversation* même quand il s'agissait de personnes inconnues de l'intervieweuse. Ces conversations se sont d'ailleurs parfois poursuivies au cours d'un repas. Il faut aussi reconnaître que le fait de s'annoncer comme ancienne animatrice a entraîné une grande ouverture et confiance. Nous pourrions comparer ce phénomène au monde familial où se présenter comme parent d'un tel crée presque instantanément une ouverture et un accueil chaleureux. Les personnes se sont effectivement engagées personnellement et activement au cours de ces entrevues n'hésitant pas à illustrer très personnellement leur

---

<sup>17</sup> Cf. Annexe I, « Questionnaire ».

<sup>18</sup> Une seule personne a refusé l'entrevue. D'autres personnes ont dû décliner la rencontre étant alors en voyage, mais elles ont envoyé leurs réponses par écrit.

propos. Trois personnes seulement sont restées dans des généralités sans livrer de détails personnels.

Soixante et une personnes<sup>19</sup> ont ainsi été rencontrées dans des entrevues variant entre 15 minutes et une journée. La moyenne se situant dans les une heure trente.

Cette enquête fut alors comme une confirmation à la fois de la spécificité attractive de l'EF (milieu international, qualité de l'enseignement, don des animateurs, vie chrétienne vécue sous ses trois aspects à savoir étude, liturgie, vie fraternelle) mais aussi de certaines de ses ombres: milieu autarcique où l'on mise sur l'apparence avec des célébrations *exotiques* et où ce qui ne va pas est généralement nié. Nombre de personnes ont émis des réserves quant à la question du futur de l'EF. Pour beaucoup, l'EF est en train de vivre une sorte d'asphyxie institutionnelle où les personnes, animateurs comme disciples, ne sont pas assez considérées comme des partenaires égaux même si différents. D'ailleurs, déjà en 1990, Loew écrivait lui-même :

*« ... comme tant de PME (petites et moyennes entreprises) qui ne résisteront pas au choc du futur, elle (l'EF) doit passer à un niveau supérieur ou disparaîtra. »*<sup>20</sup>

Plusieurs soulignent l'éloignement de son projet originel avec notamment son rapprochement avec l'université. Une des spécificités de l'EF tenant justement au fait que son fondateur ne voulait ni diplôme, ni examen pas plus à l'entrée qu'à la sortie.

Nous avons ainsi découvert :

- un plus vaste panorama historique de l'EF avec notamment la mention de l'existence d'une crise style *mai 68* dans les années 1975-76 caractérisée par un départ massif d'animateurs, par une lettre des disciples dénonçant une situation qu'ils jugeaient injuste, une lettre de soutien d'un professeur et où, selon un ancien animateur, « *on a parlé de faire une grève de la faim à la cathédrale.* »

---

<sup>19</sup> Les entrevues sont disponibles chez l'auteure. Des extraits de ces dernières seront cités dans le texte qui suit. Pour respecter l'entente prise avec tous les interviewés ces citations resteront anonymes.

<sup>20</sup> Jacques Loew, Lettre de juillet 1990.

- l'existence de problèmes se répétant au fil des années avec des essais de solutions plus ou moins efficaces dont l'un des derniers datait de 1991. Il avait pour objectif de « réaliser une étude sur l'avenir de l'EF »<sup>21</sup>. On y trouve une série de priorités<sup>22</sup> dont une grande partie concernait la tâche des animateurs comme : organiser une semaine d'accueil pour les nouveaux disciples, assurer une supervision de l'accompagnement des équipes, rechercher une qualité de vie fraternelle au sein de l'équipe d'animation.

Du côté des animateurs, nous avons été surpris de constater qu'ils sont très controversés et que cette controverse ne date pas non plus d'aujourd'hui<sup>23</sup>: sont-ils utiles ? quel est leur rôle ? La question semble d'autant plus pertinente que lors de la présentation de cette recherche à la direction, il nous fut répondu « *il n'y a pas d'intérêt à regarder de ce côté!* ». De plus, surprise quand des membres anciens ou actuels du Conseil de fondation ainsi que des professeurs n'ont pu préciser le rôle de ces animateurs. Le sujet valait donc bien d'être traité! Et pour nous y introduire, entreprenons un petit détour historique.

## **2 Aux sources de l'EF : de Marseille à Fribourg via Sao-Paulo**

Tel peut se décrire géographiquement le parcours qui a mené Loew à fonder l'EF. À Marseille, dans les années 1940, Loew vit l'expérience de la communauté chrétienne en milieu ouvrier. Plus tard, il pose un bilan sur cette expérience et son évolution :

*« C'était l'époque des prêtres ouvriers. Ils se voulaient ainsi proches pour annoncer Jésus Christ mais se sont vite aperçus que soit ils parlaient de sport, femmes avec les gens, soit ils les "enseignaient" mais sans de meilleur résultat. Est alors née l'idée de vivre en communauté car si la Parole de Dieu seule peut changer le cœur humain,*

---

<sup>21</sup> « Rapport au Conseil de fondation », p. 1.

<sup>22</sup> Ibid, pp. 11.12.

<sup>23</sup> Plusieurs anciens disciples des débuts de l'EF ont exprimé plus que du scepticisme quant à l'utilité de ces animateurs. La crise de 1976 où plusieurs animateurs quittèrent en masse l'EF est également un signe supplémentaire d'état de crises.

*pour qu'elle atteigne ainsi la personne il faut l'impact d'une communauté rassemblée par elle. »<sup>24</sup>*

Au Brésil, dans les années 60, comme équipier de la Mopp<sup>25</sup> qu'il avait fondée, il entre en contact avec de nombreuses communautés de base. Loew découvre un peuple prêt à accueillir la Parole et passionné par l'Évangile. Il constate cependant l'inefficacité de certains efforts apostoliques dans cette situation et « *le véritable raz-de-marée qui entraîne certains membres du clergé vers des engagements politiques et sociaux.* »<sup>26</sup> Il partage ce projet avec une animatrice d'une communauté sans prêtre, Anne Roy. Elle aussi perçoit la nécessité de donner une formation aux leaders de ces communautés.

Dans le même temps, plusieurs responsables de jeunes communautés se posaient la question de la formation de leurs frères et sœurs : René Voillaume (fondateur des Petits Frères de Jésus), Sœur Marie (fondatrice des Sœurs de Bethléem), Yvette et Marie-Thérèse (les Petites Sœurs de l'Évangile), Anne Roy et Mgr Pierre Mamie<sup>27</sup>. Pour la Mopp, comme pour les Petits Frères et Petites Soeurs de Jésus, la formation s'était jusqu'alors déroulée chez les Dominicains d'abord à St Maximin puis à Toulouse. Loew dira qu'avec tous ces frères et soeurs, ils possédaient les mêmes racines théologiques et philosophiques. Lorsqu'en 1966, les Dominicains annoncent qu'ils ferment leur maison d'études de Toulouse, il se tourne encore vers eux mais cette fois-ci en Suisse car :

*« Si je tentais une expérience de formation en France, il y avait la grandeur mais aussi un certain sectarisme, de l'action catholique d'alors, si c'était la Hollande, la sauce hollandaise était plutôt piquante et l'Allemagne trop savante. En Italie, c'était la sauce romaine. Tandis qu'en*

---

<sup>24</sup> Dominique Xardel, *Jacques Loew : Le bonheur d'être homme*, p. 236.

<sup>25</sup> La Mopp fut fondée en 1955 par Loew et regroupait des prêtres ouvriers vivant en équipes en France, au Canada, au Japon et au Brésil.

<sup>26</sup> « École de la foi et des ministères : son but », p. 8.

<sup>27</sup> Professeur à l'Université de Fribourg, secrétaire du Cardinal Journet, évêque auxiliaire en 1968. Il sera évêque diocésain de Fribourg de janvier 1971 à novembre 1995.

*Suisse, la neutralité bienveillante permet à chacun d'être lui-même... »<sup>28</sup>*

Il s'installe donc à Fribourg, en raison de la présence des Dominicains et de la Faculté de théologie<sup>29</sup> : « *les études y étaient sérieuses, fidèles à saint Thomas.* »<sup>30</sup>

Dès 1968, Loew se consacre à la fondation de l'EF en lien avec les autres responsables de communautés nouvelles désireux de donner à leurs jeunes un cycle court de formation théologique et de « *faire une école qui prépare des annonciateurs de l'Évangile à partir de la Parole, pour rejoindre les appels des hommes d'aujourd'hui* »<sup>31</sup>. L'équipe présente son projet, en décembre 1968, au recteur de la faculté de théologie de Fribourg, le frère Jean-Dominique Barthélémy<sup>32</sup>. Le projet rédigé par Loew résumait sa manière de concevoir l'EF :

*« On visera moins à donner des connaissances complètes et extensives qu'à éduquer l'intelligence de la foi et à créer l'habitude de regarder et de comprendre toutes choses, toutes valeurs humaines et culturelles, à sa lumière. Vie de l'intelligence, vie de la foi, vie de la charité, vie de prière, nous pensons que tout cela se tient dans l'unité de vie naturelle et surnaturelle d'un homme... »<sup>33</sup>*

---

<sup>28</sup> Dominique Xardel, *Jacques Loew : Le bonheur d'être homme*, p. 234.

<sup>29</sup> La Faculté de théologie fait partie de l'Université de Fribourg qui, si elle est université d'Etat (cantonale), est appelée *Université des catholiques suisses* car construite et, encore aujourd'hui soutenue financièrement par ces derniers.

<sup>30</sup> Dominique Xardel, *id.*, p. 234.

<sup>31</sup> Anne Roy, Lettre du 21 mars 2000.

<sup>32</sup> Le fr. Barthélémy est d'ailleurs resté en lien avec l'EF. Après sa retraite universitaire, il a offert un cours d'exégèse fort prisé par les étudiants grâce à son savoir qu'il mettait à la portée de tous ainsi qu'à ses interprétations originales. Il a également directement contribué à la mise en place du système informatique non seulement par ses conseils avisés mais également en grim pant sur l'échelle pour installer les câbles nécessaires!

<sup>33</sup> Extrait du rapport de Jacques Loew dans : René Voillaume, *Charles de Foucauld et ses premiers disciples*, pp. 385ss.



Ce projet rencontra la satisfaction, voire même l'enthousiasme, des participants qui confièrent la direction de l'école à Loew. Il présentait ainsi les 3 lignes de fond qui allaient caractériser l'EF:

- **la Parole étudiée** à travers des enseignements magistraux, des sessions, des travaux de groupe,
- **la Parole célébrée** à travers la liturgie communautaire et la prière personnelle,
- **la Parole vécue** en petits groupes (équipes de vie) et dans le grand groupe que constitue l'ensemble des étudiants.

L'EF voyait ainsi le jour en septembre 1969 à Fribourg, en Suisse romande<sup>34</sup>.

### 3 Caractéristiques formelles de l'EF

Nous présentons ici les grandes lignes qui ressortaient de ces documents fondateurs et que l'on retrouve dans la littérature de l'EF, à travers notamment des documents remis aux disciples.

#### 3-1 La mission de l'EF

L'EF est un apprentissage de vie chrétienne dans un milieu de vie: « *on y apprend sur le tas ce qu'est la vie en communauté. Elle est un investissement en vue de l'avenir.* »<sup>35</sup> Son principal objectif est de « *faire des hommes et des femmes heureux aujourd'hui, de vivre et d'annoncer Jésus-Christ* »<sup>36</sup> c'est-à-dire de former des personnes qui ensuite, à leur tour, iront animer des communautés dans leur lieu de vie<sup>37</sup>.

---

<sup>34</sup> La Suisse romande est la région francophone. Elle comprend les 6 cantons (Etats) suivants : Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais, Vaud.

<sup>35</sup> Dominique Xardel, *Jacques Loew : Le bonheur d'être homme*, p. 246.

<sup>36</sup> Jacques Loew, « École de la foi et des ministères », p. 1.

<sup>37</sup> Cf. Dominique Xardel, id., p. 242. A ce propos, il faut mentionner qu'à l'origine l'EF s'appelait *École de la foi et des ministères*. Notre propos ne nous permet pas de rendre compte de l'évolution de cette terminologie.

### 3-2 Les acteurs en présence

L'EF se veut ouverte à tout homme et toute femme désirant vivre cette expérience de deux ans. La population sera donc internationale avec différents états de vie en présence : religieux, prêtres, laïcs célibataires ou mariés avec ou sans enfants. Il n'y aura pas de limite d'âge pas plus que de sélection en terme de scolarité suivie.

Les disciples sont accompagnés d'une équipe d'animation qui comprend le directeur. L'enseignement est assuré en grande partie par des professeurs de l'Université de Fribourg. Un secrétariat s'occupe de l'administration courante. De plus, l'EF s'étant constituée juridiquement en fondation, un Conseil de fondation<sup>38</sup> d'une dizaine de membres veille et prend les décisions importantes. Des représentants des professeurs ainsi que des animateurs y participent mais pas de représentant des disciples. Pour des décisions courantes et pour préparer les rencontres du Conseil de fondation, quatre personnes avec la direction constituent le bureau<sup>39</sup>.

Enfin, des amis se constituent, au fil des ans, en plusieurs associations<sup>40</sup> pour soutenir financièrement et spirituellement l'EF.

En ce qui concerne les animateurs, nous trouvons la définition de leur rôle dans différents documents dont celui du Règlement du Conseil de fondation<sup>41</sup> qui définit ainsi leurs tâches :

- *« les animateurs s'engagent à faire équipe avec le directeur pour animer l'École dans son fonctionnement général. »*

---

<sup>38</sup> Au niveau juridique, l'EF est une fondation avec un Conseil de fondation de dix membres dont la direction, deux animateurs, deux professeurs. Il se réunit deux fois par an, en novembre et mars. Il est un organe de contrôle chargé de la révision des comptes annuels et veille à ce que l'EF reste dans la ligne fondatrice. Il nomme également la direction, les animateurs et les professeurs. Pour ces deux derniers groupes, le Conseil de fondation ratifie plutôt leurs nominations puisqu'ils sont souvent déjà en service à l'EF. La direction aidée de son conseil doit les embaucher pour la rentrée de septembre, donc avant la réunion de mars.

<sup>39</sup> « Règlement du Conseil de fondation », 1997.

<sup>40</sup> Sans entrer dans les détails de leurs évolution ou dissolution, ces associations seront situées en Suisse, en France, en Belgique et au Canada.

<sup>41</sup> « Règlement du Conseil de fondation ».

- les animateurs aident « *les disciples à assumer pleinement l'expérience proposée par l'EF en vue de la mission.* »
- les animateurs en équipe oeuvrent « *dans l'unité d'esprit et d'action comme une cellule d'Église au service du peuple de Dieu dans son universalité.* »
- « *chaque animateur assume la responsabilité qui lui est confiée, en lien avec la vie fraternelle<sup>42</sup>, l'animation liturgique ou les études.* ».

Un document non daté<sup>43</sup> résume ainsi leur rôle :

*« Ils assurent les services nécessaires au bon fonctionnement de l'École : fonctionnements généraux, direction, secrétariat, administration, accueil, accompagnement des disciples au niveau des études, des équipes de vie et de la liturgie, animation de sessions organisées à l'extérieur. »*

### **3-3 La pédagogie**

Dès le début de l'EF, Loew et l'équipe qui l'entoure, prétendent non pas tant transmettre des connaissances complètes que :

*« ... éduquer l'intelligence de la foi et créer l'habitude de regarder et de comprendre toutes choses, toutes valeurs humaines et culturelles, à sa lumière. »<sup>44</sup>*

L'enseignement sera diversifié à travers des cours magistraux, des sessions plus intensives, des travaux de groupe en ayant comme livre de base la Bible et comme fil conducteur durant deux années, la Révélation.

---

<sup>42</sup> Comprenant les équipes de vie en appartements et la vie dans les classes (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année).

<sup>43</sup> « Pour un démarrage dans la vie d'équipe à l'EF ».

<sup>44</sup> Extrait du rapport de Jacques Loew dans René Voillaume, *Charles de Foucauld et ses premiers disciples*, p. 385.

Retenons donc que la proposition de l'EF visait un apprentissage global alliant connaissances intellectuelles, connaissance de soi, vie spirituelle, attitudes et ce, à travers l'enseignement (bible, philosophie, psychologie, économie, cinéma), les travaux en groupe, la vie en équipe et la célébration de cette Parole approfondie.

### 3-4 L'appellation disciple

Il est une réalité qui traverse également l'expérience de Loew, c'est l'importance de la vie chrétienne en communauté. Dès la fondation de l'EF, il propose d'expérimenter la vie chrétienne en retournant à une étude de la Bible en communauté de frères et soeurs. Ainsi, dans cet élan de retour aux sources de la foi, il dira qu'il n'y aura pas d'étudiants à l'EF mais des *disciples* car :

*« Si vraiment la vie chrétienne n'est pas une matière scolaire mais convivence, si elle est d'abord un vivre-avec le Christ, puis avec nos frères inséparablement, un chrétien ne sera pas un étudiant mais un disciple, qu'il soit laïc ou qu'il soit destiné à être prêtre ou diacre. »<sup>45</sup>*

Les participants de l'EF seront donc appelés *disciples* ou par leurs prénoms et devront se tutoyer. Pourtant, au-delà de cet idéal, une ambiguïté apparut rapidement et nombre de personnes résistèrent à cette appellation. Pour plusieurs, le passage de *disciple de Jésus* à *disciple de l'EF* s'opérait trop rapidement. Il avait pour conséquence concrète une adhésion à l'EF, un suivre les directives de l'EF, etc. Donc, il y avait un réel danger d'assimilation, de falsification.

### 3-5 La mise à l'écart

*La mise à l'écart* est un autre thème cher à Loew. Il présentait aussi l'EF comme un temps de désert où durant deux années les disciples se ressourcraient, referaient leur colonne vertébrale à travers la triple proposition de l'EF. Cela justifiait de privilégier les activités et la vie proposée à l'EF et non des engagements extérieurs. Il parlera alors de la vertu « *d'un certain désert d'action* »<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> Dominique Xardel, *Jacques Loew : Le bonheur d'être homme*, p. 238.

<sup>46</sup> Jacques Loew, *Vous serez mes disciples*, p. 17.

Cette *mise à l'écart* s'enracine dans l'expérience même de Loew, celle de sa propre conversion chez les chartreux de La Valsainte (Suisse), puis de ses expériences érémitiques aux abbayes de Cîteaux, de Tamié et enfin d'Echourgnac (pour sa dernière retraite comme aumônier). Marqué à vie par cette vie contemplative, il dira qu'il l'avait gardée comme un « *coup de cœur* »<sup>47</sup>.

### 3-6 Une école à plusieurs noms

Finalement, relevons les différents noms<sup>48</sup> qui aident à caractériser l'EF: « *école des certitudes* »<sup>49</sup>; « *école de la joie de croire* », « *école d'apprentissage de la connaissance de Dieu* »<sup>50</sup>, « *école de la Parole de Dieu* »<sup>51</sup>, « *école du regard contemplatif* », « *école en recherche des sources de la foi* »<sup>52</sup>, « *école de conversion* »<sup>53</sup>, « *école de contemplation* », « *école d'évangélisation* », « *école de vie fraternelle* ».

## 4 Le vécu rencontré

L'EF proposait donc à des hommes et des femmes de tout pays, de tout âge et de tout état de vie<sup>54</sup>, de vivre cette triple expérience de vie chrétienne axée sur la parole de Dieu. Le cycle ordinaire de l'EF était de deux ans. Depuis quelques années cependant existait une année de recyclage, appelée année Emmaüs, offerte à des personnes ayant plus de 10 ans d'engagement pastoral. L'EF accueillait aussi des auditeurs libres qui suivaient ponctuellement des cours et avaient toujours la possibilité de participer à la vie

---

<sup>47</sup> Dominique Xardel, *Jacques Loew : Le bonheur d'être homme*, p. 299.

<sup>48</sup> Pour quelqu'un qui s'intéresserait à l'évolution historique de l'EF, il serait fort intéressant d'ailleurs de relever tout au long des années, les différentes terminologies données à l'EF.

<sup>49</sup> « École de la foi et des ministères », p. 3 et dans « L'École de la foi a dix ans », pp. 10-15.

<sup>50</sup> Anne Roy, « École de la foi », p. 2.

<sup>51</sup> « L'École de la foi a dix ans », pp. 7.15.

<sup>52</sup> Jacques Loew, « Une école en recherche des sources de la foi ».

<sup>53</sup> « École de la foi et des ministères : son but », pp.3.6.10.

<sup>54</sup> Les participants comme les animateurs, la directrice et les professeurs sont catholiques avec quelque fois la présence d'un disciple maronite, orthodoxe russe ou orthodoxe grec.

liturgique de l'EF et à sa vie fraternelle à l'occasion de fêtes (Noël, Pâques, journées de l'école...).

La population<sup>55</sup> de l'EF était constituée d'une centaine de disciples répartis sur les deux années, d'un comptable et d'une secrétaire ainsi que du corps professoral (une trentaine d'intervenants), d'une équipe d'animation (environ 10 membres) avec une personne qui assurait la direction de l'EF<sup>56</sup>.

#### 4-1 Les disciples

Il s'agissait d'hommes et de femmes âgés entre 20 et 70 ans provenant de trente pays différents. La majorité était originaire d'Afrique. Ils venaient à l'EF, soit de leur propre initiative (les laïcs), soit envoyés par leurs communautés religieuses et paroissiales (religieux et laïcs). Ils étaient environ 100 pour les deux années soit 60 pour la première année et 40<sup>57</sup> pour la deuxième année.

Avant d'arriver à l'EF, tous remplissaient au préalable un questionnaire intitulé *Pour mieux nous connaître*. Les réponses à ce questionnaire étaient ensuite étudiées par les animateurs qui notaient leurs recommandations. La direction, en dernier lieu, répondait favorablement ou non à ces demandes d'inscription. Pour ce faire, il n'y avait pas de réunions entre la direction et les animateurs. Tout se passait par écrit ou par conversation informelle.

Les disciples pouvaient se classer en quatre grandes catégories suivant le critère de la motivation.

1 - Des laïcs européens qui venaient sur leur propre initiative et s'autofinançaient. Il s'agissait de laïcs célibataires ou mariés, parfois avec de jeunes enfants. Ils suspendaient

---

<sup>55</sup> Tout au long de cette partie, il est entendu que les renseignements fournis recouvrent la période de 1991 à 1998. Le temps utilisé sera donc l'imparfait.

<sup>56</sup> Cf., Annexe II, « Une vue de l'EF ».

<sup>57</sup> La différence de nombre s'expliquait par la présence d'une vingtaine de disciples inscrits à l'année *Emmaüs* qui quittent l'école au bout d'un an.

leur emploi (infirmier, prothésiste dentaire, ébéniste, professeur de mathématiques...) pour deux ans ou venaient juste d'achever leurs études.

2 – De jeunes religieux, séminaristes, couples africains dont la femme suivait le mari et dont les enfants restaient au pays en raison de la loi suisse. Ils étaient envoyés par leurs communautés d'Europe, d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine pour parfaire leur formation ou pour un temps de discernement avant de s'engager dans une communauté religieuse ou au séminaire. Le choix de l'EF se faisait, soit sous forme de proposition, soit sous forme plus directe d'obéissance. Il arrivait ainsi que des disciples ignoraient ce que l'EF proposait exactement, puisque leurs supérieurs avaient rempli le questionnaire à leur place. L'adaptation pouvait alors être un peu plus difficile et ce d'autant plus qu'à cause de la difficulté à obtenir des visas suisses, ils arrivaient quelquefois après le début de la rentrée de l'EF.

3 - Des religieux envoyés par leur communauté après un long service (maître des novices, responsable de paroisse...). Généralement des Européens mais aussi des Africains, des personnes d'Asie et d'Amérique latine qui venaient se ressourcer, se recycler. Tous n'avaient pas nécessairement choisi ce lieu.

4 - Des laïcs ou jeunes religieux africains venaient à l'EF dans le but souvent non avoué de rester en Europe par la suite. Cette situation avait tendance à se généraliser en raison de la situation instable de certains pays d'Afrique. En conséquence, la police des étrangers réduisait la longueur des visas. Au 30 juin, c'est-à-dire quelques jours après la fin de l'EF, les visas expiraient.

La première catégorie exceptée, les disciples étaient soutenus financièrement soit par leurs communautés religieuses (Europe), soit par des organismes boursiers d'Europe pour les disciples non-européens. Les associations des amis de l'EF assuraient également plusieurs bourses d'étude. Une année scolaire s'élevait à environ 15.000 francs suisses tout compris (frais de scolarité, logement, nourriture, assurances...).

Donc une grande diversité de cultures et d'expériences. Mais également une disparité dans les niveaux scolaires qui différaient en fonction des pays d'origine, tous n'ayant pas eu la chance de suivre une scolarité régulière et prolongée. Et aussi des

différences notoires de motivations avec ce que cela implique comme le disait un professeur :

*« Si l'option de base de l'EF correspondait aux motivations ... mais quand il faut commencer à monter la garde, à faire des remarques sur les absences, les comportements, c'est signe que les gens viennent forcés et donc cela crée une ambiguïté. »*

#### **4-2 Vue d'ensemble de la proposition vécue par les disciples**

Les disciples passaient une grande partie de la semaine (lundi au vendredi) et de l'année (septembre à juin) dans le bâtiment de l'EF situé au centre de la ville, derrière l'évêché. Les activités s'y déroulant étaient présentées mensuellement sur un horaire remis à chacun par l'animateur des études. Cet horaire<sup>58</sup> donnait le détail des activités, par année (1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> année) et par semaine. Il rendait essentiellement compte de la partie étude en indiquant les horaires des cours et les travaux de groupe. Il précisait aussi les temps liturgiques (prières de la parole, eucharistie, adoration) vécus dans l'enceinte de l'EF.

L'emploi du temps indiquait aussi des activités « *fraternelles* ». Ces activités pourraient se diviser en deux grandes catégories : premièrement des services rendus et deuxièmement des rencontres formelles.

La première catégorie consistait donc en des partages de services : les uns et les autres étaient invités à mettre sur un tableau les services qu'ils pouvaient rendre comme couper les cheveux, faire de la couture, réparer des installations dans les appartements ou encore offrir des cours de guitare, de flûte voire d'anglais. La fraternité se vivait aussi en marquant les événements heureux (anniversaires, naissances...) ou malheureux (témoigner de l'amitié dans le cas de deuil).

La deuxième catégorie d'activités consistait à la préparation de journées de détente (visite commentée de la ville de Fribourg, rencontre printanière dans une

---

<sup>58</sup> Cf., Annexe III, « Exemple d'horaire » et Annexe IV, « Vue d'ensemble d'une semaine type ».



abbaye...). L'animateur de la vie fraternelle (un pour chaque classe) veillait donc à la réalisation de ces activités. Pour ce faire, il pouvait se réunir avec des disciples volontaires et préparer ces rencontres. Toutefois, ces temps de rencontre étaient vécus comme des ajouts à l'emploi du temps et ne laissaient que peu de place à la gratuité des échanges. D'ailleurs, ces temps fraternels furent supprimés dans les années 96 ce qui engendra d'autres critiques : *« Il n'y a pas de temps pour se retrouver voire pour rencontrer ceux de l'autre classe ! »*

Une fois par trimestre, la direction rencontrait chaque classe pour le *point*. Cette rencontre se disait interactive mais en fait il s'agissait d'écouter un message rappelant souvent les grandes lignes de l'EF justifiées par un langage évangélique ou par celui du fondateur avec notamment des thèmes récurrents comme celui du potier, *« se laisser modeler comme l'argile »* ou encore celui de *« la salade de fruits »*, image de l'équipe de vie où les fruits les plus gros doivent se laisser couper pour donner du goût. Les disciples percevaient ces points non pas comme des temps de dialogue mais des temps informatifs où ils n'avaient que peu de temps pour s'exprimer. Une disciple apporte le commentaire suivant : *« J'ai toujours trouvé très intéressant les exposés et réflexions mais j'aurais souhaité qu'il y ait davantage de possibilités d'échanges par rapport à ce que nous vivons. »* Et une autre d'ajouter : *« J'aurais aimé que les points sur lesquels nous avons besoin de parler ne soient pas gardés pour les dernières minutes de sorte qu'on n'avait jamais le temps de les aborder. »*

Les soirées, des après-midi libres étaient laissées pour des réunions d'équipe, pour de l'étude personnelle, pour les tâches quotidiennes, pour le ressourcement ou pour la détente. Pour les samedis et dimanches chacun s'organisait à son rythme. Plusieurs disciples avaient trouvé un emploi ce qui leur demandait souvent de jongler avec les horaires surtout en semaine où il était mal vu d'être trop souvent absents des repas et des réunions d'équipe de vie.

À ce programme *ordinaire* s'ajoutait un programme *extraordinaire*<sup>59</sup> lors de la semaine de rentrée où tous les étudiants de première année vivaient dans un même lieu à l'extérieur de la ville, lors des réceptions de l'avent et du carême. Enfin, parlons d'un programme extraordinaire pour la Semaine Sainte vécue tous ensemble soit dans un collège à Lausanne soit dans une paroisse en dehors de Fribourg.

Lors des vacances scolaires (Noël, Pâques, été), ceux qui le pouvaient rentraient chez eux, et les autres étaient *placés* par l'EF dans des communautés religieuses ou des familles.

Deux temps marquaient la fin de l'année et le début des vacances d'été : une célébration d'envoi *en mission* pour les finissants et des *points finaux*. Ces *points finaux* organisés pour chaque classe se voulaient des temps d'évaluation. Ils étaient généralement animés par la direction avec la participation quasi muette des animateurs. Les disciples s'exprimaient tant sur le positif que sur le négatif de leur expérience. Pendant qu'un animateur notait leurs propos, la direction les commentait, établissait des liens voire justifiait. Toutefois, ces points n'étaient pas repris explicitement en équipe d'animation et généraient aussi une certaine insatisfaction de la part des disciples, « *on nous fait parler mais vous n'en tenez pas compte* ».

#### 4-2-1 Lieux de vie

La vie de l'EF s'organisait à la fois dans le bâtiment<sup>60</sup> de l'EF et dans les appartements des équipes de vie. Ces appartements répartis dans la ville, étaient trouvés par le comptable. Les équipes<sup>61</sup> y vivant étaient composées de quatre à sept disciples qui partageaient le quotidien de tout un chacun à travers la cuisine, le ménage, la lessive, la prière communautaire. Chaque équipe s'organisait pour la répartition de ces services.

---

<sup>59</sup> Ce programme est visualisé en Annexe V.

<sup>60</sup> Situé au centre-ville de Fribourg et appartenant à la congrégation des Sœurs de Ste-Ursule. Il était auparavant une annexe de leur école.

<sup>61</sup> Pour l'année 1994-95, en première année, il y avait onze équipes accompagnées par sept animateurs, certains accompagnant deux ou trois équipes.

À ce programme *ordinaire* s'ajoutait un programme *extraordinaire*<sup>59</sup> lors de la semaine de rentrée où tous les étudiants de première année vivaient dans un même lieu à l'extérieur de la ville, lors des recollections de l'avent et du carême. Enfin, parlons d'un programme extraordinaire pour la Semaine Sainte vécue tous ensemble soit dans un collège à Lausanne soit dans une paroisse en dehors de Fribourg.

Lors des vacances scolaires (Noël, Pâques, été), ceux qui le pouvaient rentraient chez eux, et les autres étaient *placés* par l'EF dans des communautés religieuses ou des familles.

Deux temps marquaient la fin de l'année et le début des vacances d'été : une célébration d'envoi *en mission* pour les finissants et des *points finaux*. Ces *points finaux* organisés pour chaque classe se voulaient des temps d'évaluation. Ils étaient généralement animés par la direction avec la participation quasi muette des animateurs. Les disciples s'exprimaient tant sur le positif que sur le négatif de leur expérience. Pendant qu'un animateur notait leurs propos, la direction les commentait, établissait des liens voire justifiait. Toutefois, ces points n'étaient pas repris explicitement en équipe d'animation et généraient aussi une certaine insatisfaction de la part des disciples, « *on nous fait parler mais vous n'en tenez pas compte* ».

#### 4-2-1 Lieux de vie

La vie de l'EF s'organisait à la fois dans le bâtiment<sup>60</sup> de l'EF et dans les appartements des équipes de vie. Ces appartements répartis dans la ville, étaient trouvés par le comptable. Les équipes<sup>61</sup> y vivant étaient composées de quatre à sept disciples qui partageaient le quotidien de tout un chacun à travers la cuisine, le ménage, la lessive, la prière communautaire. Chaque équipe s'organisait pour la répartition de ces services.

---

<sup>59</sup> Ce programme est visualisé en Annexe V.

<sup>60</sup> Situé au centre-ville de Fribourg et appartenant à la congrégation des Sœurs de Ste-Ursule. Il était auparavant une annexe de leur école.

<sup>61</sup> Pour l'année 1994-95, en première année, il y avait onze équipes accompagnées par sept animateurs, certains accompagnant deux ou trois équipes.

Dans l'ensemble la vie à l'EF et en appartement se voulait *sobre*. Mais cette sobriété ne favorisait pas toujours la vie d'équipe :

*« Comme il n'y avait pas de pièce de détente, on se réunissait dans la chambre de l'un ou de l'autre mais jamais à plus de trois. Au cours de l'année on a fini par rester chacun dans sa chambre. »*

Dans un appartement de femmes, il y avait seulement une douche et un téléphone pour dix personnes. Dans un autre appartement, le lieu de prière avec présence eucharistique, était la chambre d'une religieuse.

#### 4-2-2 *La formation des équipes de vie*

Les équipes (non mixtes) étaient formées par les animateurs en début de première année et ce, pour deux ans. Un critère de formation de ces équipes était la diversité : varier les pays d'origine, les états de vie, les âges car selon l'intuition de Loew, il s'agissait d'expérimenter une vie d'équipe comme chacun pourrait la vivre en retournant chez lui, c'est-à-dire avec des personnes pas nécessairement choisies<sup>62</sup>. C'est ainsi qu'une des équipes était constituée d'une Alsacienne (religieuse), d'une Allemande (laïque), d'une Togolaise (religieuse), d'une Zaïroise (religieuse) et d'une Marseillaise (laïque). Les âges s'échelonnent de 23 et 50 ans.

#### 4-2-3 *Vie et accompagnement des équipes de vie*

Cette vie en appartement se voulait le *laboratoire de la charité* ou *l'examen de l'EF* selon l'expression de Mgr Mamie<sup>63</sup>, évêque du lieu. Chaque équipe s'organisait donc

---

<sup>62</sup> Durant les entrevues, de nombreuses personnes ont relevé que la direction d'hier comme d'aujourd'hui ne vivait pas vraiment cette vie communautaire qu'elle prônait. La question qui pourrait se poser est : est-il raisonnablement possible que la direction vive cette vie communautaire et comment ?

<sup>63</sup> La vie en équipe étant ainsi identifiée à une sorte d'examen, cela justifiait l'absence d'examen académique pour tous. Seuls ceux et celles qui avaient besoin de notes pour poursuivre des études universitaires les passaient. Il existait une entente avec l'université de Fribourg qui permettait, après études de dossier, d'entrer directement en 2<sup>e</sup> année universitaire. Ces dernières années un plus grand nombre de disciples (une quinzaine) se présentaient aux examens, oraux pour la plupart.

pour le partage des tâches communautaires comprenant la gestion d'une caisse commune pour les dépenses communes (nourriture, produits ménagers).

Ces équipes étaient aussi accompagnées par un animateur désigné par l'EF. Il ne vivait pas avec l'équipe mais était chargé de la rencontrer régulièrement (une fois par semaine ou tous les quinze jours) pour l'aider à cheminer en communauté réunie autour de la Parole. Certains disciples reconnaissaient l'importance de la présence de ces animateurs pour leur aide à travers des rencontres régulières en équipe et individuellement. D'après eux, l'animateur aidait à nommer les joies et les difficultés rencontrées. Il favorisait la réflexion sur des sujets liés à la vie en équipe (démarrer une équipe, s'accueillir avec nos différences, pourquoi un projet d'équipe...). D'autres disciples par contre remettaient fréquemment en question leur rôle:

*« À quoi servent-ils ? Ils ne sont pas compétents, ils manquent de doigté, de psychologie ; ils n'osent pas aborder les problèmes en équipe se contentant d'exhorter à vivre dans la paix. »*

Nous devons aussi signaler que tous les disciples ne s'engageaient pas de la même façon dans cette vie d'équipe. Certains se trouvaient comme forcer de vivre en équipe parce que *« l'école le demande »*.

D'autres n'ayant pas librement choisi de venir à l'EF ou y étant pour essayer de rester en Europe, ne s'investissaient pas vraiment dans cette vie. Pour d'autres encore, le mélange laïc-religieux posait aussi le problème d'un vivre ensemble : certaines religieuses prenaient les laïques pour des novices et avaient tendance à les *surveiller*, à leur donner des conseils, à prier uniquement d'après l'office religieux. Enfin, le mélange culturel posait aussi parfois de réelles difficultés dans le vivre quotidien comme d'accepter la cuisine de l'autre ou encore accepter de manger des restes de la veille ce qui ne se fait pas, par exemple, dans certains pays d'Afrique en raison de la difficulté de les conserver. Comme le disait Loew, c'était rarement sur des questions de spiritualité que cela grinçait, mais sur :

*« ... de sombres histoires de sèche-cheveux ou de cuisine !  
(...) l'une fait la cuisine au beurre, l'autre la fait à la margarine, la troisième à l'huile de coprah...et les hommes*

*ne valent guère mieux... on se dispute pour savoir si on va faire une petite chapelle en levant une ou deux chaises dans la pièce. »<sup>64</sup>*

Cette expérience de vie en équipe était régulièrement vécue avec difficulté voire avec agressivité même si « *plusieurs actes de solidarité très positifs furent posés avec des disciples qui vivaient des événements douloureux et avec d'autres qui en vivaient des plus joyeux.* » Avec humour, un professeur s'inspirant de Voltaire décrira ainsi la vie en équipe: « *Ce sont des gens qui vivent ensemble sans s'être choisis et meurent sans le regretter.* »

#### 4-2-4 Les études

De nombreux disciples déclarent que les études leur ont apporté des bases solides et articulées sans les entraîner dans des questions d'école.

*« C'est un climat d'étude qui unifie et n'éparpille pas ; c'est un climat de découvertes et d'émerveillement plus que de techniques. »*

La plupart des personnes reconnaissent choisir l'EF pour la qualité de son enseignement ce qui faisait dire à d'autres que l'EF s'éloignait de son origine en proposant trop de cours. La première année proposait de parcourir la Bible de l'Ancien Testament jusqu'au Nouveau Testament avec des cours sur le milieu biblique, l'exégèse, la philosophie, etc. et des sessions<sup>65</sup> sur la Genèse, les relations humaines, la présence chrétienne au monde, etc.

En deuxième année, le parcours s'étendait de la venue de Jésus Christ jusqu'à aujourd'hui avec une insistance sur l'histoire de l'Église et la théologie (ecclésiologie, morale...) en passant par l'économie et même, suivant les années, s'ajoutaient des sessions sur le cinéma ou sur la création du monde avec l'apport de la géologie.

---

<sup>64</sup> Pierre Grelot, Jacques Loew, *Parole de Dieu et communautés chrétiennes*, p. 154.

Sauf pour les auditeurs libres et pour les personnes suivant le parcours Emmaüs, tous les disciples s'engageaient à suivre l'intégralité des cours proposés. Leurs deux années d'EF étaient validées par une attestation mentionnant le nombre d'heures suivies par matière et des appréciations quant à la participation aux groupes de travail, à la vie de l'EF.

#### 4-2-5 *La diversité de moyens pédagogiques dans les études*

En plus des cours donnés dans les salles de classe, les disciples participaient à des travaux de groupe et des travaux écrits ainsi qu'à des cours facultatifs d'assimilation et de méthodologie.

Les **groupes de travail**<sup>65</sup>, de sept à dix personnes avec un animateur, étaient formés, au début de l'année, par l'équipe d'animation et restaient les mêmes, sauf exception, durant les deux années. La constitution de ces groupes s'établissait encore une fois au nom du critère de la diversité.

Pour la première année, les travaux de groupe étaient essentiellement bibliques, à partir d'un thème (la hésed, l'Esprit Saint...). Les questionnaires étaient élaborés par le professeur de milieu biblique en collaboration avec l'animateur des études. Ces questions avaient pour objectifs de faire connaître plusieurs livres bibliques, d'apprendre à manipuler la Bible, de savoir lire les notes, les introductions et les péripécies. Les questions restaient très proches du texte et n'abordaient pas directement l'appropriation personnelle. En deuxième année, alternaient les travaux bibliques et les travaux théologiques (histoire de l'Église, doctrine sociale de l'Église, ecclésiologie...).

---

<sup>65</sup> Les sessions sont des enseignements intensifs donnés sur un temps court, une à deux semaines, alors que les cours se donnent tout au long de l'année.

<sup>66</sup> Pour l'année 1994-95, les disciples étaient répartis en sept groupes de travail avec sept animateurs.

On se réunissait environ une fois par mois durant deux heures pour mettre en commun les réponses aux questionnaires des professeurs. L'animateur du groupe donnait, par exemple, la parole à chacun, et apportait des éléments explicatifs quand nécessaire. Après ce travail en groupe, tous les disciples se retrouvaient en classe avec le professeur pour une mise en commun. Un membre de chaque groupe de travail se faisait alors le rapporteur de son équipe.

Lors des travaux de groupe, plusieurs éprouvaient de la difficulté en raison de la différence des niveaux scolaires. Tous étaient d'accord pour s'entraider<sup>67</sup> mais le but du travail étant surtout une mise en commun, les plus doués finissaient par se décourager car ils ne pouvaient partager le fruit de leur réflexion et ce d'autant plus qu'il s'agissait de rester dans les questions posées. Ils trouvaient parfois que le groupe passait trop de temps sur un point du questionnaire. De plus, certains animateurs étaient estimés peu compétents.

*« Ils veulent que nous donnions la bonne réponse. (...) On sent bien qu'ils ont préparé le travail avec le professeur et qu'ils veulent que nous donnions la même réponse que le professeur (...) quand ils ne savent pas répondre, ils disent, le professeur a dit (...), ils parlent trop. »*

Les groupes se réunissaient aussi pour des **partages de foi**. Ces partages se voulaient des temps d'appropriation de cours. Chacun était alors invité à dire au groupe en quoi sa foi avait été bousculée, interpellée ou confirmée par cet enseignement. Ce partage se faisait dans l'écoute mutuelle mais sans véritable dialogue, sans interruptions ni interrogations: c'était le temps de l'écoute, le temps d'écouter la parole de l'autre. Loew voulait ainsi favoriser un réel partage où chacun pouvait s'exprimer au Je dans le respect mutuel. Et si ces temps permettaient davantage de partir de son expérience de vie et de foi, ils étaient aussi peu appréciés car:

*« On racontait le cours au lieu de dire ce qui nous avait personnellement touché (...), comme il n'y avait pas de*

---

<sup>67</sup> Certains disciples de niveaux scolaires différents se retrouvaient d'ailleurs pour travailler ensemble les questions des travaux de groupe.



*réelle ambiance dans le groupe, le partage de foi restait superficiel (...) on passait son temps à s'écouter (...). »*

Il y avait aussi des **travaux écrits** : exercices pour permettre aux étudiants de travailler un sujet particulier en appliquant la méthode vue en classe. On en comptait trois en première année et deux en deuxième année, le dernier étant le travail final sur un sujet choisi par l'étudiant. Ces travaux n'étaient pas notés puisque les notes n'existaient pas à l'EF en dehors d'examens passés par une minorité. Ces travaux étaient corrigés soit par les animateurs soit par les professeurs et pouvaient permettre un échange fructueux avec l'animateur correcteur, si celui-ci en prenait le temps. Relevons finalement qu'il n'existait pas d'évaluation formelle ou informelle à la fin de chaque bloc de cours.

Les **cours d'assimilation** étaient offerts par un animateur aux étudiants qui souhaitaient revoir une partie d'un cours mal compris (Bible, philosophie, histoire). Certains animateurs reprenaient une partie du cours, d'autres préféraient partir des questions des disciples et leur proposaient des exercices d'application. Ce secteur était laissé à l'entière discrétion des animateurs qui n'en rendaient compte à personne.

Les **cours de méthodologie**, dont certains étaient obligatoires, présentaient les grandes lignes à suivre lors de la rédaction de travaux écrits (page de présentation, introduction, conclusions, citations, notes...). Ces cours étaient donnés par l'animateur des études qui reprenait, en l'adaptant, ce qui avait été fait les années précédentes.

#### 4-2-6 *Les professeurs*

L'enseignement était dispensé par une trentaine de professeurs intervenant ponctuellement sauf pour l'un d'entre eux, professeur à temps plein. Hommes et femmes, ils étaient majoritairement religieux d'origine européenne (français ou suisses)<sup>68</sup> même si quelques-uns avaient une expérience missionnaire en Afrique. Dans ce corps

---

<sup>68</sup> Au cours de mes quatre années à l'EF aucun n'était Africain et un seul était Nord-américain.

professoral, seulement trois femmes enseignaient dont deux laïques, maîtres assistantes à la faculté de théologie de Fribourg. Les professeurs étaient surtout des universitaires ou des enseignants de séminaires et de centres de formation. Ils venaient à l'EF dans la mesure de leur disponibilité et parce qu'ils aimaient ce public international et attentif.

Ils donnaient leurs cours de façon plutôt magistrale « *en raison du nombre d'étudiants* » et dans une optique européenne. L'un ou l'autre développait une pédagogie interactive alternant théorie, travail en petits groupes ou seuls. Leur défi était d'enseigner à un public aussi diversifié « *ce qui oblige à ne garder que l'essentiel* » selon un professeur. Ils avaient le souci de se rendre accessibles par le choix de leur vocabulaire précis et simple et leur désir de « *faire participer le plus possible les disciples aux débats en question.* » Ils possédaient, dans l'ensemble, une réelle qualité de vulgarisation et n'hésitaient pas à expliquer un terme en cas de difficulté. Certains n'hésitaient pas à rester à la fin de leur cours pour des questions qui n'avaient pu être posées en classe. Il leur arrivait aussi de rencontrer des disciples en dehors des cours pour poursuivre les échanges. Leur enseignement était apprécié à la fois pour leur expertise (« *les professeurs sont hyper compétents dans leur domaine* ») et pour leur cohérence avec le vécu (« *on sent des personnes engagées qui croient ce qu'elles enseignent et en vivent.* »).

L'animateur des études pouvait aussi assez facilement et simplement les rencontrer et partager avec eux sur des difficultés rencontrées en classe ou sur des projets de travaux à réaliser. L'animateur jouait également un rôle d'informateur : il informait le professeur de la variété du public (origine, expériences diverses...), des cours déjà reçus, etc.

Les professeurs étaient invités à se retrouver lors d'une réunion annuelle animée par la directrice. C'était l'occasion de les remercier pour leur engagement à l'EF, de les informer de ce qui se vivait à l'EF et quelquefois de revoir l'unité de tel ou tel secteur d'étude. Toutefois, cette rencontre ne réunissait que les professeurs présents pour l'heure à Fribourg, c'est-à-dire une dizaine de professeurs, sur les trente enseignants de l'EF.

### 4-3 Les animateurs

S'inspirant sans doute de son expérience du Brésil avec les communautés de base, Loew a, dès le départ, voulu s'entourer d'une équipe d'animateurs. On y distinguait les *animateurs ordinaires* et les *animateurs auxiliaires*<sup>69</sup>.

Les *animateurs ordinaires* étaient des hommes (prêtres) et des femmes majoritairement religieuses. Ils avaient entre 40 et 60 ans<sup>70</sup> et étaient européens. Ils possédaient souvent des expériences missionnaires en Afrique. Un seul d'entre eux était d'origine africaine. Certains avaient exercé des charges dans leur communauté (responsable de communauté, maîtresse des novices, secrétaire du responsable). Ils possédaient souvent une formation et une expérience dans l'enseignement (professeur de mathématiques, professeur d'histoire...). La plupart avait fait l'EF comme disciple. Ils se voulaient tout particulièrement au service des personnes et ne comptaient guère le temps donné à l'EF et aux disciples : leurs fins de semaines étaient souvent occupées soit à rencontrer des disciples, soit à préparer du travail.

Les *animateurs auxiliaires* intervenaient ponctuellement à l'école (animateur d'un groupe de travail, animateur d'une équipe de vie, psychothérapeute, animatrice de chants). Il s'agissait d'hommes et de femmes, religieux et laïcs, qui représentaient tous les états de vie. Ils étaient originaires d'Europe et d'Afrique. Une minorité avait vécu l'école comme disciple. Ils ne venaient à l'EF que pour rendre leur service ponctuel. Par conséquent, ils rencontraient rarement l'ensemble de l'équipe d'animation ordinaire. Un membre de l'équipe ordinaire avait souvent le souci<sup>71</sup> de leur transmettre les informations nécessaires à leur travail (questions pour les travaux de groupe, jour de préparation de ces mêmes travaux...).

---

<sup>69</sup> Pour 1994-95, cinq animateurs ordinaires et huit animateurs auxiliaires.

<sup>70</sup> Pour l'année 1994-95, l'auteure était la seule en dessous de 40 ans.

<sup>71</sup> À certaines occasions, il était décidé en équipe d'animation que l'un ou l'autre transmettrait l'information et, dans d'autres cas, comme pour le secteur des études, l'animateur responsable de ce secteur en prenait l'initiative.

#### 4-3-1 *Nomination*

Tous les animateurs étaient choisis par la direction avec l'accord de son bureau et l'approbation du Conseil de fondation. Approbation qui la plupart du temps intervenait après l'entrée en fonction des animateurs. Ils étaient choisis parmi ceux qui finissaient (2<sup>e</sup> année), parmi des anciens ayant fait l'EF ou encore parmi des religieux possédant une expérience missionnaire. Ces derniers étaient proposés à l'EF par des supérieurs de communauté à qui l'EF en avait fait la demande.

Selon les règlements du Conseil de fondation, leur mandat était de quatre ans mais dans les faits, aucun contrat n'étant signé, certains restaient une année, d'autres plus longtemps. Il était toutefois souhaité, lors de l'entretien d'embauche avec la direction qu'ils restent au moins deux années. En général, au cours de cet entretien et après un mutuel partage des attentes, on confiait un secteur de l'EF à l'animateur, soit les études, soit la liturgie, soit la vie fraternelle. Mais sans information très précise, ce dernier devait se débrouiller pour connaître ses nouvelles tâches. Il lui arrivait alors de s'informer auprès des anciens, à qui il "succédait". Ces requêtes dépendaient finalement de la conscience de chacun :

*« Je n'ai reçu aucun document officiel définissant mes tâches ni en quoi cela consistait. J'ai fait appel à mes souvenirs : ce que l'ancienne animatrice faisait. C'est plus tard, en mettant de l'ordre dans de vieux papiers que j'ai découvert des informations un peu plus précises sur ce que l'on attendait de l'animateur. »*

De plus, les animateurs ne recevaient aucune formation spécifique pour accomplir leur nouvelle tâche pas plus que de formation permanente en cours d'année même si une semaine préparatoire pour la rentrée scolaire de septembre se donnait cet objectif. Dans les faits, la formation consistait soit en une retraite presque silencieuse, soit à une mise en commun de ce que chacun considérait comme sa tâche. Les animateurs étaient estimés capables. Or fréquemment, les professeurs, les disciples ou même les animateurs soulevaient le problème de leur compétence : *« la générosité ne suffit pas. »*

#### 4-3-2 *Salaires et contrat tacite*

Les salaires variaient en fonction de l'état de vie - les laïcs recevant plus que les religieux- et du pourcentage de travail (temps plein, mi-temps). Les animateurs ne recevaient ni feuille d'embauche, ni fiches de salaire. Le contrat tacite se basait sur une sorte de confiance mutuelle, chacune des parties s'engageant oralement à ne pas rompre son contrat en milieu d'année alors que les disciples devaient signer un contrat où ils s'engageaient à vivre toute la proposition de l'EF. Ce système a permis le renvoi d'animateurs, sans réel préavis. Ainsi, certains auraient appris qu'ils ne travaillaient plus à l'EF au moment de la rentrée de septembre. Un autre aurait été remercié après la fin de l'année scolaire sans possibilité de dire officiellement au revoir aux disciples qu'il connaissait. De plus, le Conseil de fondation n'aurait pas toujours été informé de la manière dont ces animateurs ont quitté l'EF. Un membre fidèle de ce Conseil ignorait même que tel animateur ne l'était plus depuis une année !

#### 4-3-3 *Lieux de travail*

Les animateurs n'avaient pas de salle de rencontre spécifique. Seuls les animateurs d'études possédaient une armoire pour classer les photocopies et autres papiers de cours. Ne pouvant laisser des travaux inachevés sur place, ils devaient les exécuter en une seule fois souvent le soir quand l'EF était inoccupée ou en fin de semaine. L'animateur de liturgie possédait un rangement dans la minuscule sacristie et devait procéder de la même manière.

#### 4-3-4 *Rôles*

*« L'équipe d'animation a pour mission d'assurer, avec le directeur, l'organisation de tous les secteurs de la vie à l'EF et, par le biais de l'accompagnement, d'apporter aux disciples une aide pour qu'ils puissent tirer le maximum de profit de ces deux années de formation. »<sup>72</sup>*

---

<sup>72</sup> « École de la foi et des ministères », p. 13.

Concrètement, les animateurs ordinaires recevaient la charge d'un secteur particulier qu'ils géraient de façon plus ou moins autonome car, lors d'événements spéciaux comme des journées de rencontre entre classes, la semaine sainte, la direction préparait souvent un plan d'ensemble ou souhaitait suivre en détails les préparatifs. Ces secteurs<sup>73</sup> se répartissaient comme suit :

- **les études**, avec un animateur des études dans chaque classe. Il était le relais entre les professeurs et les disciples notamment en proposant à ces derniers des cours d'assimilation pour les aider à mieux comprendre et intégrer l'enseignement. *« Il avait plus un rôle de tuteur que d'animateur, il prenait le relais du professeur pour faire travailler. »*
- **la vie fraternelle**, donc un animateur de vie fraternelle dans chaque classe dont le rôle principal consistait à animer la fraternité à travers différentes activités ou services.
- **la liturgie** était confiée à un animateur pour toute l'EF. Il avait la charge de veiller à la préparation des célébrations, à l'organisation de la semaine sainte et des recollections de l'avent et du carême. Mais :

*« à un moment donné tu es là comme un pion. L'animateur de liturgie n'avait pas vraiment droit à la parole et la créativité était presque impossible car les animateurs n'avaient pas beaucoup de possibilité d'initiative. »*

Les célébrations étaient majoritairement bien vécues même si plusieurs remarquèrent : *« On nous impose des types de liturgies qui ne sont pas de nos sensibilités, on chante des paroles que l'on ne comprend pas et certaines célébrations sont un peu du folklore. »* Et au dire d'un animateur : *« La liturgie a toujours été un point sensible où les critiques se faisaient les plus fortes au bilan. »* Là encore, la diversité n'était pas évidente à vivre et à partager.

---

<sup>73</sup> Cf. Annexe VI, « Secteurs des animateurs ».

À ces secteurs précis s'ajoutaient l'animation des groupes de travail et l'accompagnement des équipes de vie<sup>74</sup> par les animateurs ordinaires et des auxiliaires. Certains animateurs animaient aussi plusieurs groupes de travail (un groupe en 1<sup>re</sup> année et un groupe en 2<sup>e</sup> année) et (ou) plusieurs équipes de vie. Seuls les animateurs des études n'accompagnaient pas d'équipe de vie pour les années 1993-95. Les animateurs de ces différents secteurs se réunissaient quelquefois pour une brève évaluation de la réalisation de leur tâche relevant les difficultés rencontrées, identifiant même souvent les *disciples* difficiles. Les animateurs d'équipe de vie auraient souhaité davantage de supervision mais malgré la présence d'une psychologue<sup>75</sup> ces supervisions n'eurent lieu qu'à une ou deux reprises, sans suite.

Les animateurs ordinaires assistaient, en général, à un grand nombre de cours avec les disciples et suivaient les mêmes horaires hebdomadaires (cours, liturgies, ...). Leur présence aux cours était perçue par les professeurs comme par les disciples, tantôt comme une aide fort appréciée, tantôt comme une présence de surveillance : « *sont-ils l'œil de Moscou?* » se demandait un professeur. Cette présence était aussi controversée par les animateurs eux-mêmes. Certains la percevaient aussi comme très contraignante : « *Nous étions forcés d'y être; cela nous empêchait de préparer notre travail et donc d'être ensuite plus disponibles pour les disciples.* »

De façon générale, les animateurs intervenaient<sup>76</sup> :

- pour transmettre des informations aux disciples et aux professeurs,
- pour animer des groupes de travail,

---

<sup>74</sup> Le vocabulaire variait pour ce service. Nous parlions d'animateur dont la tâche était d'animer ou d'accompagner. Certains animateurs parlaient d'accompagner, d'autres d'animer.

<sup>75</sup> Cette personne fut présente à l'EF à partir de 1994 pour aider l'équipe d'animation dans son ensemble mais assez rapidement elle fut mise à distance. Elle était surtout recommandée par la direction à des disciples qui avaient des difficultés mais ne travaillait plus avec l'équipe d'animation. D'ailleurs même dans le cas de ces accompagnements individuels, elle n'était pas officiellement présentée aux nouveaux disciples comme faisant partie des personnes aidantes de l'EF. Son nom était simplement mentionné sur la liste des personnes ressources remise à chaque disciple, en début d'année.

<sup>76</sup> Cf. Annexe VII, « Vue d'ensemble du vécu des animateurs ».

- des ateliers liturgiques<sup>77</sup>,
- pour accompagner des équipes de vie (visiter l'équipe, partager des repas, apporter de l'aide en provoquant le partage, "vérifier" que tout se passe bien),
- pour donner des cours d'assimilation,
- pour aider en particulier l'un ou l'autre au niveau des études, de la vie d'équipe, de l'accompagnement personnel,
- pour veiller à la participation de tous à la proposition de l'EF (présence aux cours, aux liturgies...).

Les animateurs étaient pour ainsi dire en poste jour et nuit, sept jours sur sept puisque même les fins de semaine où aucune activité n'était prévue, il n'était pas rare qu'ils visitaient les équipes, aidaient un disciple pour l'étude ou encore préparaient des photocopies. Certains parlaient d'un ministère<sup>78</sup> de l'animateur !

#### 4-3-5 *Vie en équipe des animateurs*

Nous pouvons distinguer deux niveaux globaux de cette vie d'équipe. Le premier niveau est la vie de l'équipe d'animation par rapport à son travail. Le deuxième niveau touche à la vie en appartement de certains membres de cette équipe.

Pour le **premier niveau**, tous les animateurs ordinaires se retrouvaient, avec la direction, une fois par semaine pour une réunion de quatre heures. Cette réunion commençait par un temps de prière préparé par chacun à tour de rôle et se poursuivait selon l'ordre du jour préparé par la direction. Des points touchaient les activités de l'EF comme par exemple préparer la prochaine récollection, la prochaine journée fraternelle. D'autres sujets étaient aussi abordés comme partager sur des situations difficiles : un disciple à l'hôpital, un disciple très souvent absent en cours, etc. La direction y transmettait aussi des informations comme les prochaines visites de tel responsable de

---

<sup>77</sup> Ces ateliers se déroulaient chaque semaine afin de préparer les liturgies de la semaine suivante. Les participants étaient ceux d'un groupe de travail. Et comme il y avait sept groupes de travail en première année 1994-95, chaque groupe se retrouvait en atelier toutes les sept semaines. Ils apportaient leurs suggestions pour le thème des célébrations, pour leur déroulement, pour le choix des chants. Certains disciples ont pu reprocher un modèle trop classique de préparation sans réelle possibilité d'intervention : « *L'animateur avait déjà préparé le cadre.* »

<sup>78</sup> Terme utilisé d'ailleurs au point cinq dans « L'équipe d'animation de l'EF ».



communauté, un projet vidéo sur l'EF. Les animateurs pouvaient prendre la parole assez librement et spontanément mais le plus souvent ils ratifiaient une proposition ou acquiesçaient à un service demandé. Pour plusieurs animateurs, cette réunion était vécue comme un poids même si tous reconnaissaient l'importance de se retrouver une fois par semaine. De plus, lors des rencontres formelles hebdomadaires, plusieurs animateurs trouvaient qu'il y manquait de la liberté, qu'ils n'étaient pas vraiment écoutés et qu'ils ne participaient finalement pas réellement aux prises de décisions.

Les animateurs ordinaires se retrouvaient aussi, une fois par semaine, pour un repas pris dans l'appartement de l'équipe d'animation. Ce temps de repas était l'occasion de recevoir des invités de passage, de fêter des anniversaires mais, ils étaient également souvent vécus comme un poids, une obligation où il n'était guère possible d'exprimer ses joies et ses difficultés. De plus, certains devaient se hâter pour être à l'heure au cours ou au travail de groupe.

Malgré quelques efforts pour proposer des partages sur l'expérience vécue d'animateurs et des évaluations en fin d'année, il était très rare que les animateurs partagent explicitement et en groupe sur leur expérience de travail. Et encore plus rare qu'ils vivent une activité de détente comme de tout simplement effectuer une randonnée en montagne ou aller au cinéma. Les rencontres consistaient à regarder le travail effectué : « *Le travail de groupe a bien marché (...) certains ont eu des difficultés lors de tel cours...* » De plus, il y avait peut-être aussi une certaine peur d'exprimer des difficultés rencontrées. Un animateur disait : « *Dès que nous rencontrons des problèmes dans les équipes, c'est de notre faute! Mais on oublie souvent de nous remercier lorsque cela va bien.* » Il n'y avait pas non plus de temps d'évaluation avec la direction sauf si l'animateur le demandait.

**Le deuxième niveau** touche à la vie en appartement. Un certain nombre d'animateurs<sup>79</sup> vivaient dans le même appartement avec la direction alors que les autres

---

<sup>78</sup> Terme utilisé d'ailleurs au point cinq dans « L'équipe d'animation de l'EF ».

<sup>79</sup> Pour 1994-95 : quatre animatrices ordinaires et une animatrice auxiliaire.

logeaient dans d'autres lieux soit en paroisse, soit dans leur maison religieuse ou encore en appartement avec leur conjoint.

La vie en appartement de l'équipe d'animation se déroulait comme dans les équipes de vie puisque l'équipe d'animation devait être le modèle, être une équipe apostolique. Et une équipe apostolique « *de type spécial ayant : même finalité, même être.* »<sup>80</sup> Ainsi les tâches domestiques étaient partagées (cuisine sauf pour les repas de midi préparés par des religieuses, vaisselle, courses), des temps de prières environ une fois par jour et des temps de détente, mais plus rarement. Nous avions aussi une réunion d'équipe de temps en temps (une fois tous les deux mois) pour partager sur ce que nous vivions ou voulions vivre dans l'équipe.

Toutefois malgré un désir commun de vivre ensemble, il n'était pas toujours facile de formuler et de mettre en pratique un projet commun. Nous étions tellement prises<sup>81</sup> par nos propres tâches que la vie en équipe passait un peu en arrière plan. De plus, cette vie d'équipe créait comme une *sous-équipe* dans l'équipe ordinaire des animateurs. Il est vrai que nous étions plus rapidement informés d'événements (invité de passage...) ou de changements (horaires, disciple malade..) que les membres de l'équipe d'animation vivant dans leur propre communauté.

Il y avait d'ailleurs une sorte de confusion entre ces deux niveaux de la vie de l'équipe d'animation. En effet, dans les faits, l'expression *équipe d'animation* désignait à la fois l'équipe ordinaire des animateurs sous l'angle de leur travail et le fait de vivre dans un même lieu. Ainsi, lorsque nous disions « *nous allons à l'équipe d'animation* », il était clair que nous nous rendions à l'appartement décrit ci-dessus et non à une rencontre des animateurs.

---

<sup>80</sup> « Une équipe de vie dans l'équipe d'animation ».

<sup>81</sup> L'équipe que l'auteure a connue était uniquement constituée de femmes (deux religieuses, trois laïques).

Ce vivre à trois niveaux (équipe ordinaire, sous équipe ordinaire et animateurs auxiliaires) ne rendait pas les relations aisées entre les animateurs. Les animateurs auxiliaires étaient quelquefois oubliés et ne recevaient pas toujours les informations sur la vie courante à l'EF, ou encore sur l'une ou l'autre réunion de préparation pour les travaux de groupe. Difficultés aussi entre les animateurs ordinaires vivant en équipe et les religieux vivant dans leurs communautés respectives. Tous, encore une fois, n'étaient pas informés en même temps et ils ne pouvaient pas tous participer à l'élaboration d'un projet. Certains se sentaient un peu mis de côté.

Des disciples notaient également que la vie entre animateurs ne devait pas être évidente car « *certain se critiquaient, désapprouvaient une information donnée par la direction ou encore la direction contredisait en public les propos d'un animateur.* »

## **5 Des cohérences et des écarts. Conclusion de l'observation.**

De cette observation, émanent un certain nombre de caractéristiques tant pour la pratique de l'EF en général que pour celle de ses animateurs en particulier.

### **5-1 Au niveau de l'EF**

#### ***Richesse de l'expérience***

Depuis trente ans, l'EF poursuit l'intuition fondatrice de Loew, et des personnes l'expérimentent encore avec enthousiasme. Les disciples trouvaient à l'EF un lieu de ressourcement et de discernement pour leur vie et leur vie de foi. L'apport positif que les personnes soulignaient, tenait pour une grande part à la qualité des interventions du corps professoral qui ouvrait à une plus grande familiarité avec la Bible. La diversité culturelle permettait aussi d'être enrichie et de repartir dans les pays d'origine avec des amitiés qui durent encore aujourd'hui. Et ceci tant entre les disciples, qu'entre disciples et animateurs, entre disciples, animateurs et professeurs. Cette richesse se vivait aussi au niveau ecclésial où le partage dans les groupes et les célébrations liturgiques ouvraient à d'autres manières de faire église, d'autres manières d'exprimer sa foi. Il existait aussi une certaine solidarité avec les disciples qui vivaient des événements douloureux et avec ceux qui en vivaient des heureux comme un mariage, un baptême. Il est aussi indéniable

qu'avoir vécu l'expérience de l'EF donnait d'entrer dans la grande famille des anciens et des amis de l'EF où l'on est toujours bien accueilli comme nous en avons fait l'expérience à l'occasion des entrevues préparatoires de ce mémoire. Mais avec ces richesses coexistaient des éléments plus problématiques.

### ***Uniformisation***

La plupart des activités avaient lieu dans le cadre de l'EF. Les personnes devaient entrer dans ce programme fait pour eux mais sans eux. Il existait très peu de contacts réels avec la vie à l'extérieur de l'EF, à l'exception des achats dans les magasins et de la participation à l'eucharistie dominicale dans des paroisses de Fribourg. Être disciple à l'EF et être animateur, c'était devoir entrer dans ce programme commun et structuré de l'EF. Une sorte d'assimilation qui tenait finalement peu compte de l'expérience des personnes. « *Tu entres dans le système ou tu n'es pas fait pour l'EF* » dira un professeur.

### ***Diversité dont on tenait peu compte***

Le public de l'EF était international et cette diversité s'exprimait essentiellement à travers des liturgies colorées et vivantes même si parfois cette expression tombait dans de *l'exotisme d'apparence*. Et si cette internationalité était surtout mise de l'avant comme un atout de l'EF, dans le quotidien, les temps et les lieux de partage ne permettaient pas de réels échanges. Globalement chacun devait s'adapter comme il le pouvait à cette nouvelle vie. Les animateurs aidaient certes dans cette intégration à la vie de l'EF et à la vie suisse mais ni eux ni les disciples et ni les professeurs n'étaient réellement formés à la réalité interculturelle. Dans ce sens, la notion même de choc des cultures n'était pas mentionnée comme si l'intégration allait de soi. En plus de cette diversité culturelle coexistaient une diversité de motivation et une diversité des niveaux scolaires. Ces différentes diversités engendraient fréquemment des difficultés au sein des vies en équipes où des membres ne s'investissaient pas et au sein des groupes de travail où la grande différence de scolarité entraînait une certaine démotivation. Finalement, nous pouvons relever qu'il n'y avait pas vraiment de lieux où ces difficultés pouvaient librement s'exprimer si ce n'est en rencontres informelles.

Curieusement, nous relevons que face à un public très diversifié, l'équipe d'animation et le corps professoral étaient beaucoup plus homogènes : la très grande majorité de leurs membres était européenne et possédait une formation de niveau universitaire. Ils étaient également personnellement motivés à s'engager à l'EF ce qui n'était pas le cas pour un bon nombre de disciples.

### *Paroles unidirectionnelles*

L'EF propose de vivre de la Parole mais il existait de réelles difficultés dans les prises de paroles dans les deux sens: les disciples recevaient des discours, étudiaient et priaient la Parole mais leur propre parole n'était pas toujours prise en compte. Pourtant Loew, lors de la fondation de l'EF avait été attentif avec les membres co-fondateurs à proposer des lieux pour permettre l'expression des participants. Il s'agit, en effet, des groupes de travail, des équipes de vie, des temps de bilan.

Nous associons à ces difficultés de communication l'attitude qui consistait à considérer l'autre comme un inférieur, comme un enfant, diront certains :

*« Certains animateurs nous interceptaient s'ils voyaient, par exemple, que nous ne nous dirigions pas vers la chapelle au moment de la célébration. Cela me faisait penser à l'école maternelle. À deux ou trois reprises, je ne suis pas venu au cours et je me suis fait appelé dans le bureau de la direction. Je me sentais étouffé car contrôlé. »*

D'autres avaient l'impression de vivre au couvent :

*« Cela fonctionnait un peu trop bonnes soeurs avec des petits trucs comme les anniversaires, les petits mots et les remarques pour suivre ce que l'EF proposait. On avait l'impression de devoir tout penser comme l'EF. »*

L'agir global qui se dégage est donc celui d'un agir contrôlant avec des paroles dans un seul sens. Les disciples adultes semblaient perçus comme des personnes qui devaient se contenter d'écouter, de recevoir et de suivre les directives.

### *État de crises*

Nous relevons également un état de crises quasi chronique à l'EF. Ces crises touchaient à la vie en équipe, à l'obligation de tout suivre à l'EF voire même à la remise en question de la présence des animateurs. Nous parlons d'état de crises chronique car depuis le début de l'EF ces réalités étaient régulièrement contestées. Qui plus est, lorsque disciples ou animateurs osaient exprimer une opinion différente de la parole officielle, leurs propres paroles étaient très rapidement étouffées voire niées.

### **5-2 Au niveau des animateurs**

#### *Un défi !*

Les animateurs se voulaient tout à tous mais se trouvaient parfois pris entre un service aux personnes et l'application des exigences institutionnelles comme noter les absences, être présents aux cours, etc. Un professeur dira :

*« Je percevais des gens très bien animés pour faire cela mais pas toujours très bien compris. Ils avaient davantage un rôle d'exécutant que de créativité. On leur faisait jouer un rôle qui ne répondait pas à leur attente et à celles des disciples. »*

Ils intervenaient avec largesse dans un peu tous les secteurs de l'EF et leurs dénominations étaient aussi variées: animateur, accompagnateur, frère et d'aucun iront jusqu'à parler de pion, de serviteur, de fonctionnaire, de courroie de transmission, de cadre intermédiaire.

Finalement, ils étaient présentés comme devant aider les disciples à vivre cette expérience globale mais ne recevaient eux-mêmes aucune aide spécifique pour ce travail.

### *En état de crises*

Comme pour les disciples, ils étaient aux prises avec des difficultés rencontrées périodiquement au long de ces trente dernières années. Ainsi, en 1981, un psychopédagogue<sup>82</sup> engagé par l'EF, affirmait déjà qu'il est difficile :

*« ... d'être capables d'accompagner des personnes, en même temps au niveau des études et en même temps, d'être compétents pour animer des grands groupes et des assemblées; leur demander un accompagnement psychologique minimal ; c'est une gageure. Je connais peu de personnes qui puissent réunir tous ces charismes à la fois. »*

L'insatisfaction, rarement verbalisée, se trouvait à la fois du côté de l'employeur qui estimait que les animateurs pourraient mieux faire et du côté de ces derniers qui ne se sentaient pas valorisés dans leurs multiples tâches : si cela n'allait pas, la faute était pour eux et si cela allait, c'était normal et ils n'en étaient pas remerciés. Rappelons également que les animateurs ne possédaient pas de contrat d'engagement pas plus qu'un descriptif de leurs tâches.

### *En position supérieure, malgré eux*

Les animateurs, presque exclusivement des religieux, écoutaient la direction et appliquaient ses directives. À leur tour, ils avaient tendance à reproduire cette situation envers les disciples en les considérant comme des exécutants : *« Cela ne donnait pas envie de proposer des initiatives, dira un disciple, car ce qui était proposé faisait un peu colonie de vacances. »*

Fréquemment ils apparaissaient comme des *surveillants*, des *transmetteurs d'information* s'adressant à des gens qui ne savaient pas.

---

<sup>82</sup> Michel Séguier, « Exposé sur les principes et dispositifs psychopédagogiques ».

### *Difficultés de parole*

Des lieux de paroles avaient été prévus pour les animateurs (réunions hebdomadaires, rencontres de bilan et de préparation) mais ils ne fonctionnaient pas vraiment « *on se retient, on n'ose pas dire les difficultés.* » Il existait une difficulté à prendre du temps en équipe d'animation pour s'écouter, pour se dire et pour nommer des conflits.

La communication était essentiellement unidirectionnelle et les animateurs, des agents de transmission d'information. Ils transmettaient des paroles mais n'avaient guère la parole en équipe d'animation ou lors des bilans. Le "feed-back" (évaluations) était quasiment absent de leur quotidien.

Ainsi, il existait un réel décalage entre la proposition de l'EF, de ses discours, de sa littérature et de sa réalisation concrète. L'EF qui se veut une école de la Parole ne favorisait pas réellement l'expression des paroles des personnes. On parlait beaucoup de ce que devaient être les disciples, des écoutants et de comment ils avaient à vivre pour être de véritables témoins : vivre en équipe. Mais la parole même des disciples était généralement laissée de côté. La communication faisait défaut alors même qu'il existait des lieux prévus à cet effet. Cela engendrait un climat chronique d'insatisfaction, d'état de crises. De plus, l'accent était tellement mis sur ce vivre en groupe que les disciples à l'image de la salade de fruits de Loew<sup>83</sup> pour parler de la vie en équipe, se trouvaient réduits à se laisser couper : « *L'harmonie, l'odeur, le goût de l'ensemble viennent du mélange consenti.* ».

En ce qui concerne les animateurs, au delà de leur incontestable générosité, ils se trouvaient pris entre un service aux personnes et l'application de structures. La reconnaissance de leur travail nous pose question puisqu'ils ne signaient aucun contrat

---

<sup>83</sup> Cf. Jacques Loew, *Vous serez mes disciples*, p. 131.



avec la direction pas plus qu'ils ne recevaient de formation à leur embauche ou au cours de leurs années d'engagement.

Leurs activités étaient souvent répétitives sans réelle créativité possible. Ils se trouvaient comme doublement pris dans ce système. Comme les disciples, ils vivaient la proposition de l'EF mais en plus ils devaient les entraîner à entrer dans le moule EF et ce, sans possibilité de le remettre en question. Ils avaient alors tendance à oublier que les disciples étaient aussi des personnes avec un bagage expérientiel ce qui faisait dire à certains d'entre-eux : « *Je ne me sens pas considéré comme un adulte.* ».

Nous nous trouvons donc dans un univers marqué par un style de transmission où l'autre, le disciple comme l'animateur, était considéré comme un inférieur qui a à recevoir. La fonction réelle de l'animateur oscillait entre être un répétiteur, un pion et un accompagnateur. Nous nous posons donc la question de ce qu'ils devraient réellement être et comment le réaliser ?

Nous allons maintenant tenter, à l'aide de référents en sciences humaines et en théologie, de comprendre à la fois l'EF dans son fonctionnement global pour ensuite mieux saisir la pratique de ses animateurs.

## Chapitre 2 : DU « DISCIPLE/ANIMATEUR DE LA PAROLE REÇUE » À LA RÉCIPROCITÉ DIALOGALE

Le premier chapitre nous a permis de relever un certain nombre de paramètres qui disent la santé et les zones de faiblesse à la fois de l'EF dans son ensemble et de la pratique de ses animateurs en particulier. Nous abordons maintenant le deuxième chapitre qui va tenter de comprendre plus exactement ce qui s'y joue en soumettant l'observation précédente à différents référents grâce au jeu de l'interprétation.

### 1 Le rôle de l'interprétation. Une pluralité de sens possible.

Cette mise en perspective, ce jeu qui consiste à prêter un sens nouveau à l'observation permet de révéler des éléments de compréhension. L'interprétation est alors ce lieu de la révélation, au sens où le photographe plonge son film, son observation, dans le bain du révélateur pour voir apparaître une réalité (inter-prétation).

Dans le cas de la méthode praxéologique, le bain dans lequel est plongée l'observation crée une chimie rendant possible un nouveau regard sur la première observation. L'interprétation est alors une sorte de traduction plus systématisée de la réalité observée grâce au jeu des différents référents en sciences humaines et en théologie qui viennent apporter un nouvel éclairage et la possibilité d'une nouvelle structuration des liens explicatifs de la réalité.

*« D'abord jeu de l'esprit, construction langagière, l'interprétation est aussi parole créatrice du monde qu'elle structure dans la mesure où les éléments concrets de l'intervention en reprennent homologiquement le modèle. »<sup>84</sup>*

---

<sup>84</sup> Michel M. Campbell, « Jeux d'interprétation en praxéologie pastorale », p. 60.

Ce jeu implique donc une interprétation plurielle grandement dépendante, il faut le reconnaître, du lieu d'où parle l'interprète car, comme l'affirme très clairement Ricoeur<sup>85</sup> :

*« ...regarder, c'est privilégier. La perception ... est une opération de sélection à partir d'un angle de vue déterminé et il n'y a pas de 'belvédère absolu' d'où quelque privilégié pourrait tout surplomber. »*

Et de poursuivre en précisant que dans la lecture d'un texte -ce qui peut aussi s'appliquer à la lecture d'une réalité à travers l'observation- une multitude d'interprétations peuvent exister en raison de la pluralité des lieux d'observation. « *La reconnaissance d'un tel pluralisme oblige sans nul doute à renoncer à l'idée d'une vérité une et immuable* », oblige à renoncer à une interprétation unique et absolue. Ceci permet d'affirmer, dès le début de ce chapitre, que nous ne prétendons nullement apporter une explication exhaustive de la situation observée mais plutôt offrir différents éclairages qui supporteraient de s'adjoindre d'autres lumières, si d'aucuns le souhaitaient.

Le présent chapitre se divisera en trois sections. La première sera consacrée à mieux comprendre l'EF sous l'angle de la communication puisque l'observation a mis à jour des faiblesses de cet ordre. Pour ce faire nous choisissons un spécialiste de la communication, le philosophe Jürgen Habermas allié à des experts en sciences de la gestion, Thierry Pauchant et Ian Mitroff. Ces derniers apporteront leur éclairage quant à la question de la gestion des crises sous-jacentes à l'EF. Et pour mieux saisir comment l'EF en est arrivée à cette situation de faible communication et de crises, nous retournerons à ses intentionalités fondatrices avec la notion de disciple et de vie en équipe. Pour ce faire, nous nous référerons à des discours d'ordre théologique, ceux de Jacques Loew, fondateur de l'EF, éclairés par ceux de Marie Balmory en psychanalyse biblique et de Jean-Paul Audet qui a travaillé sur les communautés de base.

---

<sup>85</sup> Paul Ricoeur, *Exégèse et herméneutique*, p. 294.

Dans une deuxième section, nous nous pencherons plus spécifiquement sur le rôle des animateurs à l'EF. L'observation ayant mis en lumière leurs difficultés d'agir avec les disciples, nous chercherons à cerner leurs tâches sous l'angle des sciences de l'éducation puisqu'ils évoluent dans un milieu scolaire. Avec Jean Le Du, nous découvrirons que l'animation présente le danger de la fusion et ce, en raison de la recherche de sécurité. Ce phénomène est renforcé quand dans un milieu international on ne tient pas assez compte des différences comme nous le montreront des spécialistes en psychopédagogie interculturelle. De plus, Lucile Héraud avance que la recherche de sécurité entraîne, chez l'enseignant, une répétition de tâches. Il n'est plus alors en contact réel avec ses interlocuteurs parce qu'il n'est pas non plus en lien avec lui-même comme le montrera Philippe Mérieu. L'andragogie dévoilera un autre type de relation éducatrice où enseignant et enseigné sont des personnes responsables à part entière de leur processus d'éducation.

Enfin, dans une troisième section, à partir de Jean-Marie Labelle, nous montrerons l'importance de retrouver une relation dialogale. Réciprocité dialogale qui n'est pas étrangère à la tradition chrétienne comme nous l'illustrerons, à la fin de ce chapitre, avec des référents dans la Bible et chez des auteurs chrétiens.

## 2 Type de communication à l'EF ?

L'observation a mis en évidence un problème de communication dans le fonctionnement de l'EF alors qu'on aurait pu s'attendre à ce que dans une école qui se targue d'être une *école de la parole*, cette dernière circule sans difficulté. Or, les faits montrent une autre réalité : on reçoit des paroles de la direction mais les paroles des personnes disciples et des animateurs ne sont guère écoutées. Pourtant des lieux comme les groupes de travail, les équipes de vie, les points-bilans ont été instaurés pour cela. Avec le référent qui suit nous allons tenter de définir le type de communication qui prédomine à l'EF afin de pouvoir, par la suite, apporter des alternatives conséquentes.

### 2-1 Une communication normative

Dans un de ses ouvrages<sup>86</sup>, le philosophe allemand **Jürgen Habermas**<sup>87</sup> établit un lien entre la communication et les agirs : telle pratique révélant tel type d'agir. Il définit l'univers de l'agir sous quatre modes :

- **L'agir téléologique** qui est régulé par la dimension stratégique de l'action. L'acteur choisit des moyens en vue d'atteindre un but. Cet agir se retrouve en fait dans chacun des trois autres concepts.
- **L'agir régulé par les normes** qui concerne des acteurs qui orientent leur action selon des valeurs communes. Ils vont tenter d'obéir à la norme et donc se conformer à une certaine normalité sociale.
- **L'agir dramaturgique** qui met en jeu des participants qui vont constituer pour eux-mêmes un public devant lequel ils se présentent et souhaitent être vus et acceptés.
- **L'agir communicationnel** qui se caractérise par le jeu de deux sujets. Ils cherchent, à travers le langage de l'interprétation, à s'entendre en vue d'une action coordonnée.

---

<sup>86</sup> Jürgen Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel*, pp. 90-123.

<sup>87</sup> Habermas, de son prénom Jürgen, est né en 1929 en Allemagne. Philosophe, il enseigne dans les Universités de Marburg, Heidelberg et Francfort.

Cette grille d'analyse permet d'identifier le type d'agir privilégié à l'EF. En fonction de son idéal de faire communauté pour vivre de la Parole, l'agir communicationnel semblerait le plus approprié pour atteindre cet objectif (agir qui met l'accent sur la mutuelle interaction des agents). Pourtant, les faits mettent en évidence une autre réalité où la mutuelle interaction était laissée de côté pour une communication assez unilatérale. En effet, disciples comme animateurs semblaient obéir à *l'esprit* de l'EF. Ils adoptaient son programme, suivaient ce qu'il était convenu de faire. Pour les animateurs, il s'agissait de veiller à suivre et à faire suivre tout ce que l'EF propose. Ils se transformaient alors en informateurs (ils transmettaient des directives : horaires, questionnaires, informations...), quelquefois même en surveillants (noter les absences...). Ainsi, les agirs des animateurs apparaissent comme implicitement orientés vers *un suivre intégralement le programme de l'EF* en utilisant des moyens normatifs pour atteindre ce but. En extrapolant la situation, nous pourrions dire que les animateurs étaient à la limite comme des fonctionnaires qui tendaient à poser des actes centripètes afin de rester dans la structure, dans *l'esprit* de l'EF. Il s'agit d'un agir normatif.

Les deux autres types d'agir d'Habermas, à savoir l'agir communicationnel et dramaturgique, se trouvaient aussi présents dans la pratique mais à plus faible dose. Ils étaient un peu présents dans le vécu des équipes de vie ainsi que dans les différentes rencontres de groupe où les partenaires en présence cherchaient ensemble un *modus vivendi*. Ils partageaient quelquefois sur leur vécu, mettaient en commun leur recherche en vue d'en rendre compte au groupe élargi qu'est la classe. Mais, notons que les animateurs étaient comme tiraillés entre leur agir de fonctionnaire et leur réel souhait de se mettre au service des uns et des autres.

Ce premier référent fait ressortir la prédominance d'un mode d'agir normatif alors que l'idéal se veut communicationnel. Disciples et animateurs se trouvaient comme prisonniers d'un univers dont les normes étaient à appliquer et à suivre pour la cohésion du groupe mais sans tenir compte des mondes subjectifs de chacun ce qui entraînait inévitablement des conflits.

Précisons que nous devons ici parler d'intentionnalité objective : les animateurs se voulaient subjectivement au service des personnes mais en vertu de quelque chose d'inconscient qui leur échappait, leurs gestes révélaient autre chose : ils agissaient au service de la structure, en vue de s'y conformer et d'amener les autres à s'y conformer. La conformité prévalait alors sur l'individualité, le groupe prévalait aussi sur la personne.

À cette communication normative unidirectionnelle nous associons le problème que rencontrait l'EF face aux crises. L'observation a en effet pointé du doigt un malaise par rapport à tout ce qui est de l'ordre de la crise, de la tension. Face à ces situations, la réaction qui suivait, était souvent une réaction de dénégation. Qui plus est les disciples et les animateurs qui osaient exprimer une opinion différente sur tel aspect du fonctionnement de l'EF se voyaient non écoutés, voire mis de côté. Pour mieux saisir ce qui se vivait à l'EF, nous nous référons maintenant à des spécialistes dans la gestion des crises.

## **2-2 Une communication sans crises...**

Le discours tant de la direction que de la littérature de l'EF propose de « *vivre selon La Parole* », avec les trois fameux slogans : Parole étudiée, Parole célébrée, Parole vécue.

Un tel accent sur la Parole de Dieu annihilait une véritable prise de parole propre aux participants. D'ailleurs, ces slogans n'évoquent pas la parole des disciples. C'est comme s'il n'y avait que Dieu qui pouvait parler.

Les faits ont souvent montré que si la communication est relativement appauvrie, il va sans dire que les conflits non seulement existent mais prennent des proportions différentes suivant qu'ils sont gérés ou non. Pourtant, à l'EF, les conflits étaient soigneusement maintenus en périphérie du fonctionnement même de l'EF. Par exemple, quand une équipe de vie présenta de sérieux problèmes au point que chaque membre mangeait séparément, tout a été fait pour maintenir l'apparence d'une équipe. Malgré la

demande des membres de cette équipe de se séparer, ils durent *s'endurer* une année supplémentaire. Un autre exemple parmi les animateurs : lors des rencontres hebdomadaires en équipe d'animation, ils ne pouvaient franchement exposer leurs difficultés sans que l'on ne passe habilement à un autre sujet ou encore que l'on tempère les faits. Les problèmes n'étaient pas résolus ce qui engendrait des conflits sous-jacents.

Il nous semble alors justifié de nous pencher maintenant sur cet aspect conflictuel de l'EF avec l'apport des sciences de la gestion. Le lecteur pourrait légitimement se demander l'intérêt de recourir à ces sciences alors que notre lieu d'observation n'est pas une entreprise. En fait, si l'EF n'est pas comme telle une entreprise produisant des produits finis, elle possède pourtant une certaine structure organisationnelle avec direction, équipe d'animation, Conseil de fondation. Ceci justifie donc le choix du référent suivant : *La gestion des crises et des paradoxes* de **Thierry Pauchant et Ian Mitroff**<sup>88</sup>.

Dès le départ Pauchant et Mitroff pose le problème des dangers d'une vision fragmentée de la réalité. Il lui préfère une vision systémique ou héraclitienne qui sait tenir compte des composantes humaines, technologiques, organisationnelles, et culturelles. Cette vision qui prône les interrelations leur donne les moyens de tenir le paradoxe qu'ils déploieront tout au long de leur ouvrage. Ce paradoxe est celui de savoir regarder, dans toute organisation, les effets positifs mais aussi négatifs que les auteurs nomment *contre-productifs* « *tout effet producteur ou destructeur inclut également son contraire* » et de l'illustrer ainsi :

*« Un moteur automobile ne produit pas seulement une énergie mécanique qui permet le déplacement d'un véhicule ; il occasionne également une contre-production interne qui, à terme, mènera à l'auto-destruction dudit moteur, par l'action répétée des frottements, et engendrera une contre-production externe, visible, par*

---

<sup>88</sup> Ian Mitroff est professeur à la University of Southern California, Los Angeles. Thierry Pauchant enseigne aux Hautes Études Commerciales (HEC) de Montréal. Il est aussi responsable d'un groupe de recherche sur la spiritualité et le management.



*exemple, par le rejet d'oxyde de carbone dans l'atmosphère. »<sup>89</sup>*

Ces effets contre-productifs apparaissent souvent lors des crises à qui sait les regarder dans leur complexité :

*« Les crises ont donc souvent des effets symbiotiques : elles forcent des relations étroites, ne serait-ce que pour un instant, entre des gens, des enjeux et des choses qui, en dehors de moments de crise, sont moins visibles ou évidentes. Autrement dit, (...), les crises, de par leur nature systémique, peuvent révéler une facette de la complexité du réel. »<sup>90</sup>*

Face aux situations de crises, les gestionnaires réagissent différemment. Certains ne sont que peu attentifs à la complexité de la situation que révèlent les crises. Ils préfèrent éteindre les incendies quand ils se présentent *« désirant retourner au statu quo le plus rapidement possible, ils empêchent ainsi tout apprentissage en profondeur »<sup>91</sup>*. Ces gestionnaires sont appelés, gestionnaires *porte-crisis*. Ils favorisent la culture de :

- la **dénégation**<sup>92</sup> comme le refus de la difficulté de la vie en équipe à l'EF,
- la **fixation-engagement** comme d'affirmer *« cela s'est toujours fait ainsi »*,
- la **rationalisation-intellectualisation** exagérée d'une action comme l'utilisation de paroles évangéliques pour justifier certaines pratiques de l'EF dont notamment la non confrontation car *« Il faut vivre en paix. »*

D'autres mettent l'accent sur les signes avant-coureurs des crises et tentent de les résorber par une coopération entre les acteurs *« afin de développer une gestion*

---

<sup>89</sup> Thierry Pauchant, Ian Mitroff, *La gestion des crises et des paradoxes*, p. 256.

<sup>90</sup> Ibid, p. 260.

<sup>91</sup> Ibid, p. 263.

<sup>92</sup> Cf. Ibid, p. 96.

*systémique des crises et des paradoxes.* »<sup>93</sup> Ces gestionnaires sont appelés *gestionnaires préventifs*.

Enfin, la dernière catégorie que les auteurs souhaiteraient voir se développer est celle des *gestionnaires apprenants*. Non seulement, comme les gestionnaires préventifs, ils décèlent les crises, les résorbent de façon systémique mais en plus ils apprennent de cette expérience par la *conversation*.

*« Une organisation apprenante est (...) une organisation dans laquelle les membres apprennent continuellement et tentent de gérer de façon éthique la production, en même temps que la contre-production, co-générée par leur organisation. »*<sup>94</sup>

Pauchant et Mitroff précisent encore que cet apprentissage collectif provient d'un sentiment de compassion « ... *qui naît de la prise de conscience de la fragilité du monde humain et naturel ainsi que des effets paradoxaux des activités de nos organisations.* »<sup>95</sup>. Ces gestionnaires possèdent une culture de la *conversation* sous quatre modes : la dialectique, le dialogue, l'exploration collective et le mythe. Pourtant nombre de gestionnaires, comme à l'EF, résistent à entrer dans cette forme de « *conversation éternelle* »<sup>96</sup> car :

*« Il semble qu'une condition minimale de regard positif de soi soit nécessaire afin de pouvoir entrer dans ces conversations et de tirer de ce processus un caractère propre, une éthique, un sens personnel, tout en incluant et en respectant les perspectives des autres. »*<sup>97</sup>

Par cette classification, nous saisissons que l'EF privilégiait la *gestion porte-crise*. La vision de l'organisation était dualiste et non systémique : il y avait d'un côté ce

---

<sup>93</sup> Thierry Pauchant, Ian Mitroff, *La gestion des crises et des paradoxes*, p. 254.

<sup>94</sup> Ibid, p. 261.

<sup>95</sup> Ibid, p. 261.

<sup>96</sup> Ibid, p. 250.

<sup>97</sup> Ibid, p. 250.

qui est bon et de l'autre ce qui ne l'est pas. Un autre élément important est la quasi absence de dialogue dans des situations de crise voire dans la vie en général. Or, une relation de sujet à sujet comporte forcément, même sans les rechercher, du dialogue et des conflits, le tout favorisant une certaine croissance. La question que nous nous posons est celle de savoir d'où provient un climat où le dialogue est quasiment absent. Nous pensons que cette dramatique possède un fondement théologique dans la compréhension que l'EF avait de la notion de disciple et de communauté sous-tendue par celle de la parole. C'est ce que nous voudrions explorer maintenant en retournant aux intuitions fondatrices de l'EF.

### **2-3 Le disciple, un suiveur ou un être en communication ?**

Remarquons tout d'abord que malgré les très nombreuses études bibliques offertes à l'EF notamment à travers les fameux thèmes bibliques travaillés en groupe, il n'a jamais été offert de travail sur le thème même du *disciple*. La seule littérature à ce sujet provenait des écrits de Jacques Loew à travers notamment son ouvrage *Vous serez mes disciples* où, en fait, aucun chapitre n'est vraiment consacré à l'identité comme telle du disciple.

Pourtant, il ne fait aucun doute que cette appellation *disciple*, si caractéristique de l'EF, mériterait un retour aux textes bibliques et ce d'autant plus qu'elle ne faisait pas l'unanimité, comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent. Pour un grand nombre, cette terminologie présentait l'ambiguïté de les identifier comme disciples de l'EF plutôt que comme disciples de Jésus. Cette ambiguïté pourrait d'ailleurs être corroborée par le fait que le disciple à l'EF était celui qui écoutait et mettait en pratique ce que l'EF lui proposait même si on lui disait qu'il était celui qui écoutait avant tout la Parole pour la suivre. Mais de quel suivre s'agit-il vraiment ? Qu'est-ce qui caractérise vraiment le disciple évangélique ?

Selon **Olivette Genest**<sup>98</sup>, professeur d'exégèse à la faculté de Théologie de l'Université de Montréal, *disciple* est d'abord un terme relationnel. C'est parce que l'on est relié à un maître que l'on est disciple. De plus, cette relation peut se situer à différents niveaux : au niveau du savoir, du service ou de la conduite de la vie. Et si Jésus a pris ce modèle, c'est sans conteste en référence à la pratique rabbinique de l'époque. Les disciples juifs sont ceux qui écoutent aux pieds du rabbin (cf. Paul et Gamaliel) pour être formés selon le modèle de la Thora. Le disciple vivait avec le maître et lui rendait des services. Rappelons-nous au passage qu'au théâtre grec, le masque qui permettait d'identifier un disciple représentait une grande oreille.

Dans cette esquisse rapide apparaît le modèle d'un disciple récepteur, suiveur et serviteur. Caractéristiques que l'on retrouve d'ailleurs fréquemment dans la bouche des chrétiens d'aujourd'hui voire des disciples de l'EF. Le disciple se caractérise par l'écoute, le suivre, le service. D'ailleurs, de nombreux ouvrages existent sur ce sujet, surtout en spiritualité. Ils convergent toujours vers les mêmes caractéristiques du *suivre*, *écouter*, *servir* et en ce sens ne me semblent pas satisfaisants quant à la question de l'être disciple comme personne. Car quel modèle de personne se détache d'un *suivre*, *écouter*, *servir* ? N'est-ce pas un modèle de personne davantage objet que sujet ? Mais est-ce là vraiment le sens évangélique du terme ? Pour répondre à cette question, retournons d'abord à l'étymologie même du terme avant de passer à l'apport d'une exégète non conventionnelle, Marie Balmory.

Disciple vient du grec *mathètes* (masculin), *mathètria* (féminin) du verbe *mathèteu*, être disciple de, dont la racine se trouve dans *mathèsis*, action ou désir de s'instruire, d'apprendre. Il s'agit d'un apprentissage qui ne se situe pas uniquement au niveau des connaissances intellectuelles mais, dirions-nous aujourd'hui, au niveau du savoir-être, du savoir-faire.

---

<sup>98</sup> Cf. Olivette Genest, « Être disciples : femmes et hommes en Église ».

Pour sa part, **Marie Balmary**<sup>99</sup>, psychanalyste de profession, redéfinit la notion de *disciple* à partir de certains textes bibliques clefs.

Ainsi, à la lecture de ces derniers, nous relevons un verbe qui caractérise le disciple, le verbe *suivre* comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous<sup>100</sup> :

| Matthieu<br>10, 38-39                         | Matthieu<br>16, 24-25  | Marc<br>8, 34-35   | Luc<br>9, 23-24  | Luc<br>14, 27                                   |
|---|--|--|--|---|
|   | Si quelqu'un veut venir  | Si quelqu'un veut accompagner                                    | Si quelqu'un veut venir  |   |
| Et qui ne prend pas sa croix                  | derrière Je, qu'il dise non à lui-même et qu'il emporte sa croix | derrière Je, qu'il dise non à lui-même et qu'il emporte sa croix | derrière Je, qu'il dise non à lui-même et qu'il emporte sa croix | Celui qui ne porte pas sa croix                 |
| et accompagne                                 | et qu'il accompagne Je.  | et qu'il accompagne Je.  | et qu'il accompagne Je.  | et vient  |
| derrière Je n'est pas digne de Je.            |  |  |  | derrière Je ne peut être disciple de Je. 17, 33 |
| Qui a trouvé sa vie                           | Qui veut en effet sauver sa vie                                  | Qui veut en effet sauver sa vie                                  | Qui veut en effet sauver sa vie                                  | Qui chercherait à gagner sa vie                 |
| la perdra et qui a perdu sa vie à cause de Je | la perdra mais qui perd sa vie à cause de Je                     | la perdra mais qui perd sa vie à cause de l'Évangile             | la perdra mais qui perd sa vie à cause de Je                     | la perdra et qui la perd                        |
| la trouvera.                                  | la trouvera.   | la sauvera.  | celui-ci la sauvera.   | la conservera.                                  |

<sup>99</sup> Marie Balmary, *La divine origine*.

<sup>100</sup> Ibid, p. 312.

Mais de quel *suivre* s'agit-il exactement ? En revenant au grec, on peut s'apercevoir que le mot que l'on traduit généralement par *suivre* provient de la racine, chemin, route, trajet, voyage (*kéleuthos*). Et le premier sens du verbe formé sur la même racine, *akoloutheô*, signifie *accompagner*. N'y a-t-il pas une différence entre *accompagner* et *suivre* ?

Selon Balmary, *accompagner* dit un rapport d'égalité en dignité. « *Cela dit la place de chacun par rapport à l'autre* »<sup>101</sup> et elle reprend le récit de la genèse où la femme est tirée du côté de l'homme : « ... elle est un « à côté » qui pourra se transformer en « avec », s'ils trouvent le juste chemin de la relation. »<sup>102</sup> De plus, Dieu prend également cette position « d'à côté » quand à plusieurs reprises il promet d'être avec le peuple : « *Je serai avec toi* ». Parole que Jésus lui-même reprendra.

On est loin des connotations du *suivre* qui sous-entendent la présence d'un premier et d'un second derrière et où ce second ne fait que se rallier au choix du premier. Balmary précise que ce *suivre* peut signifier de croire tellement à l'autre que l'on devient en fait en état d'esclave, notre Je disparaissant dans le Je du premier.

Dans le texte de Matthieu 16,24 « *si quelqu'un veut venir avec moi, qu'il se renie lui-même* », Balmary propose une traduction plus littérale « *Si quelqu'un veut venir derrière Je, qu'il dise non à lui-même.* ». Et de nous poser la question : à qui va-t-on dire non ? À son orgueil, à sa propre conscience, à lui dans l'absolu ? Mais n'est-ce pas aux antipodes de la libération apportée par Jésus : quelle libération si Je n'est plus là ? L'auteure analyse plus finement le précepte en nous faisant remarquer que le « si » évoque un désir, un souhait. Ce souhait est de venir derrière quelqu'un. La deuxième partie de la phrase invite à faire le contraire, à renoncer à ce venir derrière car cette position de second est alors le véritablement écrasement, la véritable négation de

---

<sup>101</sup> Marie Balmary, *La divine origine*, p. 298.

<sup>102</sup> Ibid, p. 298.

soi : « *qu'il dise non à lui-même* »<sup>103</sup> . Voilà une toute autre perspective qui nous évite ainsi de tomber dans l'écrasement du sujet :

*« Poursuivant la logique de l'écrasement, on a dit : ne plus exister, c'est cela qui est bien, puisque c'est celui qu'on suit qui doit exister et lui seul... »*<sup>104</sup>

Toutefois l'alternative proposée est : « *qu'il emporte sa croix et qu'il accompagne Je* ». Doit-on passer sous quelque chose après avoir évité de passer sous quelqu'un ? La croix, quelle croix ? Bien sûr, tout un chacun pense à la croix de supplication de Jésus. Pourtant, étymologiquement le mot croix vient du verbe « *se tenir debout* » et nous pouvons penser à la station debout propre à la personne humaine, propre au ressuscité. Luc 9,23 ajoute « *chaque jour* » ce qui amène Balmory a en déduire qu'il ne s'agit pas de la croix finale mais de ce lieu qui nous rappelle notre mort. L'invitation est donc :

*« Prends le lieu où tu subis passivement la mort, prends ta mort dans tes mains. Sois le porteur souverain, triomphant de ton destin de créature mortelle condamnée à mort. »*<sup>105</sup>

Ce texte traduit le fait que nous ne serons pas seuls sur ce chemin de salut car il y a un « *Il accompagne Je* ». Notre Je existera bien car à côté d'un autre Je. D'ailleurs, chez Marc 8,34, le même verbe *accompagner* est employé dans les deux propositions, ce qui donne :

*« Si quelqu'un veut accompagner derrière Je, qu'il dise non à lui-même, qu'il prenne sa croix et qu'il accompagne Je. »*<sup>106</sup>

---

<sup>103</sup> Marie Balmory, *La divine origine*, p. 312.

<sup>104</sup> Ibid, p. 300.

<sup>105</sup> Ibid, p. 301.

<sup>106</sup> Ibid, p. 312.

La différence entre les deux propositions se trouve dans le « *derrière* » auquel l'évangéliste invite à ne pas être. Donc, même si nos traductions ont utilisé le même mot *suivre* nous saisissons maintenant la différence entre un *suivre derrière* qui est rendu en grec par une proposition ajoutée, et un *suivre* qui prend le sens d'*accompagner*. La suite des phrases prend alors un nouveau sens :

*« Qui veut en effet, sauver la vie de lui la perdra (s'il se met à suivre derrière) mais qui perd la vie de lui à cause de Je la sauvera. »*<sup>107</sup>

Il n'est plus alors question de se nier pour permettre à *lui* d'être mais bien de renoncer à son désir servile de suivre pour permettre au Je de vivre. Ainsi, nous semble rétablie la juste relation entre un toi et un moi rendue par le verbe accompagner.

Luc 14,25, est le seul à mentionner le *disciple*. Et que faut-il faire pour être ce disciple : « *Celui qui n'emporte pas la croix de lui-même et vient derrière Je ne peut être de Je disciple.* » En renversant la phrase, le sens apparaît plus clairement : celui qui emporte la croix de lui-même et ne suit pas derrière Je, peut être de Je disciple. Le sens est maintenant limpide : être disciple ne se caractérise pas par un suivre derrière.

Balmory poursuit son étude avec les autres textes évangéliques mentionnant des *suivre* pour en conclure qu'il est certes plus rassurant de s'en remettre à quelqu'un, de le suivre mais alors cela signifie que je laisse tomber mon Je. N'est-ce pas la voie choisie, car enseignée, par des millions de personnes se disant chrétiennes. Leur sujet Je s'est anéanti « *devant un Super-Sujet appelé Jésus-Christ* »<sup>108</sup>. Pourtant lui-même avait voulu nous éviter ce piège à travers ces différents passages où il est question de suivre derrière, d'accompagner<sup>109</sup>.

---

<sup>107</sup> Marie Balmory, *La divine origine*, p. 303.

<sup>108</sup> Ibid, p. 311.

<sup>109</sup> Mt 10, 38-39 ; 16, 24-25 ; Mc 9, 23-24 ; Lc 9, 23-24 ; 14,27.



De cette rapide étude, nous retenons donc un déplacement : le disciple n'est pas le suiveur derrière, le silencieux qui laisse sa place pour qu'uniquement l'autre existe, mais il est un *être-avec*. Balmary parlera alors d'ascèse du désir :

*« Une grande ascèse pour le désir : se contenter d'un « cheminer avec », d'un « être-avec-toi ». Nous retrouvons ici la seule promesse que fassent le dieu d'Israël et le fils de l'homme : « je serai avec toi ». « Je serai avec vous. ». Cela ne semble pas beaucoup. Et pourtant, c'est cela seul qui permet à un homme de se lever et de dire à son tour : Je suis. »<sup>110</sup>*

Il ressort donc que la caractéristique du disciple est d'*être avec* et non de *se fondre dans* un autre Je voire dans un Nous ce que nous n'avons pas retrouvé à l'EF où le disciple s'apparentait à un être muet qui écoutait plutôt la parole de l'Autre ou des autres.

Regardons maintenant un autre élément caractéristique de l'EF, la vie communautaire. Pour creuser la question, il est nécessaire de retourner aux paroles de Jacques Loew, fondateur de l'EF. Nous les éclairerons ensuite avec un auteur qui a aussi beaucoup travaillé la thématique de la vie en communauté, Jean-Paul Audet.

#### **2-4 La communauté, lieu de communication ?**

Pour Loew, s'abreuver aux sources de la Bible ne pouvait se faire qu'en communauté à l'exemple des Actes des Apôtres au chapitre 2. Ainsi, le vivre ensemble, le conviver est-il une des assises de l'EF et plus globalement s'inscrit dans un projet d'annonce du Royaume. En effet, la grande question de l'auteur est *« comment faire éprouver aux hommes la présence du Christ ? »<sup>111</sup>* dans un monde divisé, il répond par la vie en équipe car elle :

---

<sup>110</sup> Marie Balmary, *La divine origine*, p. 319.

<sup>111</sup> Jacques Loew, *Vous serez mes disciples*, p. 115.

*« ... est la grande manière de réaliser la venue de Jésus au milieu des hommes : « quand deux ou trois sont là en mon nom, je suis au milieu d'eux... » Pour vivre le commandement nouveau, il faut être plusieurs et avoir des frères à aimer. »<sup>112</sup>*

Plus loin, il précisera ce qu'il entend par *équipe* : *« Une association d'égaux, peu nombreux, unis dans un même but, avec un responsable chargé d'assurer la continuité du bien commun. »<sup>113</sup>* La structure des équipes de vie de l'EF, ces regroupements de disciples vivant en appartement, était posé. De plus, cet idéal de la vie en équipe présentait également un idéal démocratique, le vivre en égaux mais aussi son paradoxe : ce vivre démocratique ne risque-t-il pas, en fait, d'engendrer un mode de vie conformiste sous prétexte, précisément, de vivre égalitairement ? C'est ce que nous éclaircirons dans une prochaine section avec des référents en psychopédagogie interculturelle. Pourtant, au delà d'un acquiescement sur l'importance de la vie communautaire, qui ne signifie d'ailleurs pas uniquement vivre sous un même toit, nous entrevoyons quelques écueils qui permettront de comprendre les insatisfactions que pouvait susciter ce vivre en équipe.

Si nous regardons de plus près la définition de l'équipe par Loew, nous sommes quelque peu gênée par l'insistance sur le but commun voire sur la tâche commune à réaliser. Il est bien évident qu'une vie en commun nécessite un but commun. Mais ce but ne se construit-il pas au fur et à mesure ? La définition de Loew donne l'impression que le but précède la communauté. Et lorsque des personnes se conforment au but, ne retrouvons-nous pas un modèle d'écrasement des Je pour un autre, le but ? Le Nous équipe peut-il raisonnablement se construire sans les Je des membres ? Et où sont-ils ces Je quand ils doivent suivre, à nouveau, certains critères ? Il est entendu qu'aucun texte ne présentait des critères pour vivre en équipe, mais les animateurs de ces équipes transmettaient certaines orientations : prendre les repas ensemble, passer les fins de semaine ensemble, proposer des partages...mais le malaise apparaissait quand des

---

<sup>112</sup> Jacques Loew, *Vous serez mes disciples*, p. 115.

<sup>113</sup> Ibid, p. 116.

disciples ne suivaient pas ces lignes en s'absentant les fins de semaine ou encore se sentaient surveillés par les animateurs.

Loew inscrit également sa perception de la vie d'équipe dans le modèle trinitaire où les trois personnes vivent

*« ... dans une cohésion totale. Une communication sans frontière, une communion sans frontière, mais que ne fait pas disparaître les distinctions entre les Personnes... »<sup>114</sup>*

La Trinité est à la fois le modèle et l'irrigateur de la vie en équipe. Ce modèle est d'ailleurs ouvert puisqu'il comporte de la communication et reconnaît l'importance de tenir compte de l'altérité. Mais peut-il vraiment y avoir communication quand il n'y a plus de frontière, quand tout semble uniformisé ? La communication n'exige-t-elle pas un partenariat entre des personnes différenciées ? N'est-il pas illusoire de présenter ainsi la Trinité car est-elle vraiment ce lieu sans frontière ? Et donner la Trinité comme modèle de la vie communautaire n'est-ce pas aussi placer le but en dehors de la capacité des sujets ? Pour le dire autrement, nous retrouvons avec ce modèle, le risque que les personnes soient à nouveau extérieures à elles-mêmes : elles ne sont plus des Je mais doivent se mouler dans un modèle.

Finalement, Loew rappellera que la vie en équipe est à la fois **réponse à un appel** :

*« Dieu, qui n'appelle jamais personne à l'isolement, même un ermite, nous a appelés à un travail, à une vie menée en équipe... »<sup>115</sup>*

et **don** :

*« la vie en équipe est aussi un don libre et conscient à d'autres, pour un but commun. »<sup>116</sup>*

---

<sup>114</sup> Jacques Loew, *Vous serez mes disciples*, p. 120.

<sup>115</sup> Ibid, p. 123.

<sup>116</sup> Ibid, p. 123.

Si la vie en équipe est donc ne devrait-elle pas alors être proposée et non « imposée » à l'EF ?

Il ressort de cette description et légitimation de la vie en équipe que le but commun est primordial. Pour reprendre les catégories d'Habermas, l'agir est téléologique, en fonction d'un but, voire même normatif puisqu'il faut en suivre des règles implicites qui y mènent. De plus, ce vivre en équipe est décrit en des termes où la liberté individuelle ne semble guère avoir de place : tout est prévu d'avance et les personnes, les Je doivent se fondre dans le but commun, le Nous. Ne retrouvons-nous pas ici cette disparition du Je dont parlait Balmary ? Le Nous sera, nous le comprenons sans peine, bien affaibli s'il n'est pas constitué de Je debout. Cela pourrait-il éclairer le fait que la vie en équipe et plus largement la vie fraternelle étaient l'objet de bien des insatisfactions ?

**Jean-Paul Audet**, ancien professeur de théologie et de philosophie à Ottawa et Montréal, pourrait encore nous donner d'avancer dans cette recherche de mieux comprendre les difficultés du conviver à l'EF. En effet, dans son ouvrage *Le projet évangélique de Jésus* il rappelle également, comme Loew, l'urgence de vivre en communauté, en communauté de base « *si notre projet chrétien et notre projet pastoral veulent renouer authentiquement, et vitalement, avec le projet évangélique de Jésus...* »<sup>117</sup>. Cependant, Audet apporte cette distinction majeure : il s'agit non pas d'abord de vivre en communauté pour témoigner aux yeux des personnes de ce monde, mais parce qu'elle « *est susceptible de rétablir entre nous une authentique fraternité chrétienne* ».

Pour Audet, ce n'est pas la tâche à réaliser qui constitue le fondement de la vie en équipe mais **la reconnaissance de l'autre par son nom**<sup>118</sup> sinon « *comment parler encore d'une « communauté chrétienne » sans donner tête baissée dans l'illusion ?* »<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> Jean-Paul Audet, *Le projet évangélique de Jésus*, p. 144.

<sup>118</sup> Cf. Ibid, p. 42ss.

<sup>119</sup> Ibid, p. 143.

Si la vie en équipe est donc ne devrait-elle pas alors être proposée et non « imposée » à l'EF ?

Il ressort de cette description et légitimation de la vie en équipe que le but commun est primordial. Pour reprendre les catégories d'Habermas, l'agir est téléologique, en fonction d'un but, voire même normatif puisqu'il faut en suivre des règles implicites qui y mènent. De plus, ce vivre en équipe est décrit en des termes où la liberté individuelle ne semble guère avoir de place : tout est prévu d'avance et les personnes, les Je doivent se fondre dans le but commun, le Nous. Ne retrouvons-nous pas ici cette disparition du Je dont parlait Balmary ? Le Nous sera, nous le comprenons sans peine, bien affaibli s'il n'est pas constitué de Je debout. Cela pourrait-il éclairer le fait que la vie en équipe et plus largement la vie fraternelle étaient l'objet de bien des insatisfactions ?

**Jean-Paul Audet**, ancien professeur de philosophie et de théologie à Ottawa et Montréal, pourrait encore nous donner d'avancer dans cette recherche de mieux comprendre les difficultés du conviver à l'EF. En effet, dans son ouvrage *Le projet évangélique de Jésus* il rappelle également, comme Loew, l'urgence de vivre en communauté, en communauté de base « *si notre projet chrétien et notre projet pastoral veulent renouer authentiquement, et vitalement, avec le projet évangélique de Jésus...* »<sup>117</sup>. Cependant, Audet apporte cette distinction majeure : il s'agit non pas d'abord de vivre en communauté pour témoigner aux yeux des personnes de ce monde, mais parce qu'elle « *est susceptible de rétablir entre nous une authentique **fraternité chrétienne*** ».

Pour Audet, ce n'est pas la tâche à réaliser qui constitue le fondement de la vie en équipe mais **la reconnaissance de l'autre par son nom**<sup>118</sup> sinon « *comment parler encore d'une « communauté chrétienne » sans donner tête baissée dans l'illusion ?* »<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> Jean-Paul Audet, *Le projet évangélique de Jésus*, p. 144.

<sup>118</sup> Cf. Ibid, p. 42ss.

<sup>119</sup> Ibid, p. 143.

Il ajoutera encore<sup>120</sup>, en lien avec l'exemple des premières communautés chrétiennes, que c'est le titre baptismal qui est premier par rapport au titre de service, propre à quelques-uns.

*« C'est le titre de « frère » qui est premier. (...) Tous les titres de service (...) sont seconds par rapport à ce titre initial de fraternité qui nous rassemble tous dans la « maison de notre Dieu » »<sup>121</sup>*

Nous sommes d'abord des *filis de* avant d'être des *frères pour*. Nous sommes fils dans la mesure où nous sommes reconnus, dans la mesure où nous sommes nommés et où nous nommons : « *De ce point de vue, en définitive, pas de nom, pas de fraternité.* »<sup>122</sup> Ce qui en passant est foncièrement biblique. Rappelons-nous l'importance du nom dans l'Ancien Testament. Quand Dieu donne un nom, d'une certaine manière, il fait exister la personne. Nommer quelqu'un c'est donc en définitive entrer en relation.

*« Ainsi, là où s'arrête concrètement la possibilité pour chacun de porter un nom fraternel, là s'arrête aussi la communauté de base. »<sup>123</sup>*

Audet apporte donc une nuance à la présentation de l'équipe de Loew. Il ne la définit pas d'abord en fonction d'un but à atteindre mais en fonction de la reconnaissance des personnes qui la constituent. Pour lui, l'équipe s'enracine dans le fait baptismal: on n'est pas frère pour être chrétien, pour montrer l'exemple comme semble le suggérer le texte de Loew, mais on est frère parce que chrétien. On est frère parce que reconnu comme tel et non perdu dans la masse. Audet rappelle de plus que le partage, l'entraide, le service ne sont pas la caractéristique fondamentale de la communauté chrétienne mais des effets concrets de son fondement, de son espérance en l'évangile<sup>124</sup>.

---

<sup>120</sup> Cf. Jean-Paul Audet, *Le projet évangélique de Jésus*, p. 148.

<sup>121</sup> Ibid, p. 148s.

<sup>122</sup> Ibid, p. 142.

<sup>123</sup> Ibid, p. 145.

<sup>124</sup> Cf. Ibid, p. 110.

Or, pour Audet, il y a comme un drame quand la communauté se perd dans le service au détriment des noms<sup>125</sup>, c'est-à-dire, de la reconnaissance mutuelle. Nous ne signifions pas pour autant que les personnes de l'EF étaient totalement ignorées mais nous voulons pointer du doigt combien la priorité exclusive du service et du but commun, aussi nobles et nécessaires qu'ils soient, risque finalement de pervertir quelque peu ce que l'on veut vivre, une véritable vie fraternelle. On oublie alors que cette vie passe d'abord par la reconnaissance de cet autre, le frère différent, à travers le dialogue. C'est après seulement que l'on peut envisager une tâche commune à réaliser.

Audet, par ailleurs, rappelle encore que Jésus est venu pour créer et non pour répéter<sup>126</sup>. Or, il y a répétition quand nos Je veulent se mouler à d'autres Je, à ce qui leur est extérieur. Par opposition, la coexistence des Je a lieu lorsqu'ils trouvent leur propre conviver. Il ne s'agit donc pas de copier un modèle. En ce sens se référer au modèle Jésus de façon conformiste peut conduire à une perversion de ce qu'il a vraiment voulu nous transmettre. Car comme maître, il ne demande pas un suivre ses paroles dans le sens que nous avons découvert avec Balmory. Un suivre des paroles consisterait à ne plus parler avec ses propres paroles. Tout au contraire, il invite à **s'appropriier** son message nouveau. Et qui parle d'appropriation dit ajustement en fonction des circonstances. Ainsi :

*« La fidélité n'est pas assurée par la répétition. Comme Jésus nous avons besoin de nos libertés pour être fidèles. La loi est bonne : elle est nécessaire. Mais elle ne doit pas enfermer toutes les options dans le réseau de ses aménagements. »<sup>127</sup>*

La répétition est une forme de dépendance voire d'attitude où la personne s'avère comme extérieure à elle-même comme nous l'avons déjà vu et que nous rencontrerons encore dans la partie 3-4.

---

<sup>125</sup> Cf. Jean-Paul Audet, *Le projet évangélique de Jésus*, p. 142.

<sup>126</sup> Cf. Ibid, p. 64.

<sup>127</sup> Ibid, p. 96.

Avec Balmory nous avons découvert combien il était plus rassurant pour un Je de se mettre derrière un Je. Mais alors c'est la négation de notre Je. Nos lectures de Loew et Audet nous découvrent que la vie fraternelle peut aussi ressembler à ce modèle. Elle risque de disparaître quand elle se perd dans la tâche à réaliser, le but à atteindre. Encore une fois, nous retrouvons le modèle de la disparition de Je pour soi disant favoriser l'existence du Nous. Or, ce Nous ne peut être s'il n'est consisté de Je libres qui acceptent le pari de la reconnaissance. Car tel est le défi de la vie fraternelle : accueillir son frère, ce Tu, différent mais par qui je peux véritablement être Je et avec qui nous pouvons former un Nous.

Il s'agit donc comme le récapitule merveilleusement une théologienne féministe brésilienne Ivone Gebara, de « *sortir de sa dépendance et d'exister un jour comme sujet.* »<sup>128</sup> L'insistance sur *La Parole* à l'EF engendre en fait un modèle où les paroles ne circulent plus vraiment. Les personnes sont essentiellement des réceptrices mais les paroles qu'elles émettent ne sont que peu entendues. Et ce drame trouve, en partie, son fondement dans la vision du disciple et de la vie communautaire que l'on y véhicule. Dans les deux cas, les personnes semblent disparaître pour suivre quelque chose qui leur est extérieur. Pourtant Habermas, Pauchant et Mitroff ainsi que Balmory et Audet nous ont apporté des alternatives à ce modèle de soumission : il s'agirait de retrouver une circulation de paroles entre partenaires et donc de considérer disciples et animateurs, comme des Je en dialogue.

Nous poursuivons notre exploration interprétative sous l'angle particulier des animateurs qui évoluent dans ce milieu scolaire.

---

<sup>128</sup> Ivone Gebara, *Le mal au féminin*, p. 210.



### 3 Exister comme sujet

Nous avons observé que les animateurs vivaient également un problème relationnel tant avec les disciples qu'avec la direction. Ils sont comme pris entre le rôle noble d'animer et celui plus statique d'être pion voire surveillant. Dans la mesure où ils travaillent dans une institution scolaire -une école-, nous voulons davantage cerner leur drame en ayant recours aux sciences de l'éducation. Et ce d'autant plus qu'ils animaient d'ailleurs des activités proprement académiques comme les cours de méthodologie, les cours d'assimilation.

#### 3-1 Animer, enseigner, former : un choix de vocabulaire à clarifier

Avant d'entrer plus spécifiquement dans cette partie, il convient de clarifier une question de vocabulaire. Car il existe un certain flou non seulement en sciences de l'éducation où les termes animer, former, voire enseigner s'emploient presque indifféremment mais encore à l'EF où les animateurs étaient présentés comme des accompagnateurs, des responsables de certains cours....

Selon Jean-Marie Labelle, l'étymologie d'**éducation** provient du latin *educere* qui signifie nourrir, élever (mettre debout)

*« Éducation apparaît à mes yeux comme le processus par lequel la personne assure de manière autonome son développement, physique, intellectuel, affectif, moral, social. »*<sup>129</sup>

Pour ce qui est d'**enseigner**, c'est étymologiquement *faire signe* selon Bernard Jolibert. « *Enseigner, c'est indiquer seulement vers où porter son regard...* »<sup>130</sup>

---

<sup>129</sup> Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, p. 3.

<sup>130</sup> Bernard Jolibert, « Introduction » dans Augustin, *De Magistro*, p. 17.

Nous nous devons de clarifier encore un terme employé couramment dans le monde de l'éducation, celui de **formateur**. Nous nous rallions à la position de Labelle<sup>131</sup> qui considère que la notion de formation est d'abord une question de mode car « *échappant à l'image rigide de l'école, le mot formation fait illusoirement fortune : en réalité, former contient en germe une prégnance plus redoutable, le calquage d'une figure imposée.* ». Pour poursuivre notre cohérence, il est donc bien clair que la terminologie formation fait bien trop référence à un entrer dans une forme et donc à une disparition du Je, pour que nous l'adoptions. De plus, dans sa logique, Labelle aide à redécouvrir le sens d'éducation lié à créativité :

*« Avec formation, en effet, le risque n'est pas tant pour l'actualité de manger ses mots que d'avoir sur le bout de la langue, sans le dire, un concept évacuant la créativité liée à l'éducation. »*

Et **animateurs** ? Encore une fois, revenir à l'étymologie permet de rendre compte de leur rôle. Animateur provenant du latin *anima*, âme, signifie animer de l'intérieur, donner vie, permettre à la vie de circuler. Son rôle est donc actif.

Ces rapides voyages étymologiques semblent donc établir un lien entre le rôle des animateurs qui est de permettre la circulation de la vie, la fonction d'éducateur qui aide à se mettre debout et celle d'enseignant qui fait signe.

### **3-2 Passer de la fusion à l'altérité**

Notre premier référent en science de l'éducation est **Jean Le Du**<sup>132</sup>, éducateur de la foi auprès d'adolescents en France. Il nous permet de comprendre la tendance à la conformité, à la fusion dans les groupes animés par des animateurs et dans l'équipe même des animateurs.

---

<sup>131</sup> Jean-Marie Labelle, « Formation ou éducation des adultes? Histoire de mots et fin mot de l'histoire ».

<sup>132</sup> Jean Le Du, « La relation apostolique dans un travail de groupe » et *L'Évangile dans les groupes*.

Il explique qu'il est propre à tout groupe et à toute personne d'avoir comme première réaction face à autrui, une réaction de peur. Cette réaction pousse à adopter une attitude de réduction de l'autre à nous-même. À nouveau la difficulté de garder le Je. Non pas cette fois-ci, en laissant la place à l'autre, mais en voulant que le Je autre devienne comme notre Je. La difficulté à laquelle nous touchons est donc celle de tenir altérité et unité. Le défi du groupe est donc de construire son unité toujours à poursuivre en acceptant l'altérité et ce par le jeu du dialogue.

À l'EF, la tendance était d'accentuer la prédominance du groupe sur les personnes et ce, à la fois dans les équipes de vie comme nous l'avons vu précédemment et aussi dans les groupes de travail. D'après Le Du, cette prédominance où les paroles personnelles sont peu prises en compte, est une forme de protectionnisme rassurant. Il est en effet plus rassurant de *tenir* un groupe que de permettre réellement à ses membres de s'exprimer et de construire eux-mêmes leur unité. Le groupe reste alors « *sous l'attraction magnétique de l'unité virtuelle de départ* »<sup>133</sup>, ce qu'Habermas appelle l'agir téléologique, au lieu de développer sa créativité en vue de « l'unité à faire » -l'agir communicationnel. L'exemple le plus frappant semble être ce qui se vivait dans les groupes de travail.

En groupe de travail, il est arrivé assez fréquemment que des animateurs, préparés au préalable par un professeur qui avait donné le questionnaire d'étude, aient eu tendance à vouloir que les disciples donnent la *bonne réponse*, celle que le professeur avait donnée aux animateurs. Si l'un des disciples allait vers un autre sens, l'animateur essayait de lui rappeler les questions auxquelles il fallait répondre. De plus, lors des mises en commun, le même phénomène se produisait: il s'agissait de répondre aux questions du questionnaire mais en fonction de ce que voulait le professeur au point que lorsque l'un ou l'autre ne le faisait pas, il arrivait au professeur de se fâcher. Enfin, notons qu'à la limite, cette approche ne permettait finalement pas de s'appropriier le texte biblique au sens de découvrir ce qu'il pouvait nous dire pour notre vie

---

<sup>133</sup> Jean Le Du, *L'Évangile dans les groupes*, p. 47.

d'aujourd'hui. Elle nous cantonnait à regarder le texte pour le texte, de façon presque impersonnelle et non de l'interpréter. Or,

*« Qui dit interprétation dit Je. Les résistances à l'interprétation sont donc des résistances à l'apparition du Je. »<sup>134</sup>*

Nous pourrions alors affirmer que l'attitude de l'animateur visait, volontairement ou non, à ramener les disciples vers un lieu commun, celui proposé par l'EF et ce, à la fois avec les travaux de groupes où il fallait répondre aux questions sans trop dévier, mais aussi dans la transmission d'informations, dans l'animation des équipes de vie qui visait finalement à ce que les disciples *restent* dans le système prévu par l'EF.

Derrière cette attitude se trouve la peur d'accueillir l'autre dans sa différence. La fusion donne alors l'apparence d'un monde sécuritaire que nous recherchons tous plus ou moins consciemment. Or selon Le Du, faire apparaître la multitude des rapports possibles, permet à chacun de s'orienter vers ce qui le fera vivre et, au groupe, d'aller dans le sens de la créativité<sup>135</sup>.

À ce phénomène de fusion, Le Du<sup>136</sup> associe la répétition :

*« Il y a une autre façon de concevoir la suite à l'aventure-Jésus ; (...) le Christ ne nous condamne pas à la répétition pas plus que la liberté qu'il nous laisse n'est une liberté de pure assimilation, une liberté qui dit Amen. (...) il (l'Esprit) nous invite à creuser au-delà ; il y a vraiment une histoire du sens et l'évangile se déploie à mesure que cette histoire s'avance. »*

Les relations interculturelles illustrent ce phénomène de la fusion, comme nous allons maintenant le découvrir.

---

<sup>134</sup> Jean Le Du, « L'élaboration du langage de la foi », p. 79.

<sup>135</sup> Cf. Jean Le Du, *L'Évangile dans les groupes*, pp. 44s.

<sup>136</sup> Cf. *Ibid*, p. 8.

### 3-3 Passer de la conformité à l'équitabilité

Le projet éducatif de l'EF se basait très fortement sur le concept français de l'égalitarisme : donner à tous les mêmes chances. Rappelons-nous, en effet, que Loew souhaitait rendre accessible l'EF à tous et proposait ainsi un unique programme. Or, depuis quelques années, ce concept est sérieusement remis en cause puisque différentes études comme celles de Pierre Bourdieu ont montré qu'être égalitaire favorisait, en fait, le groupe majoritaire et le conformisme à celui-ci. Car en traitant également des élèves qui sont inégaux, l'école répand des inégalités. Il s'agirait alors non pas tant d'être égalitariste qu'équitable c'est-à-dire de reconnaître que tous n'ont pas les mêmes besoins.

Dans ce même sens, il s'agirait de porter attention non pas tant à la relation entre des cultures mais à la relation entre des *porteurs de cultures*<sup>137</sup>, c'est-à-dire accorder de l'importance aux personnes dans leur altérité. Concrètement, plutôt que de présenter telle ou telle culture en pensant ainsi mieux se connaître, il serait plus souhaitable, selon ces auteurs, de donner la parole aux personnes. Ceci permettrait de sortir de nos mutuels ethnocentrismes et stéréotypes. À l'EF, nous pourrions par exemple donner davantage la parole aux disciples sur le sujet de l'argent qui engendrait souvent des incompréhensions dans les équipes de vie. Certains européens jugeaient dépensiers certains africains et ces derniers se trouvaient surveillés. Les animateurs se trouvaient également mal à l'aise dans ces jugements en porte à faux dans lesquels ils tombaient également mais ils ne recevaient pas de formation spécifique à ce propos.

De plus, comme le dit Martine Abdallah-Preteille<sup>138</sup>, « *des discours sirupeux et anesthésiants sur le dialogue des cultures, l'enrichissement mutuel, l'harmonie des différences* » faisaient croire que la pluralité et la diversité sont des états acquis alors

*« ... qu'elles ne peuvent être que le produit d'une construction d'une volonté communautaire, dans le respect des singularités qui impliquent une part conflictuelle. Nier que les relations sociales soient des relations*

---

<sup>137</sup> Cf. Marie Mc Andrew, « L'éducation interculturelle au Québec », p. 4.

<sup>138</sup> Martine Abdallah-Preteille, *Quelle école pour quelle intégration*, p. 35.

*inégalitaires, de pouvoir et de confrontation, même au niveau symbolique, c'est idéaliser le réel social. »<sup>139</sup>*

La négation des conflits crée une situation encore plus dramatique puisque :

*« nier que l'altérité soit porteuse de conflits virtuels revient à situer les difficultés sur le registre de la culpabilité et donc à favoriser indirectement le registre de l'agressivité. »<sup>140</sup>*

Il nous semble donc urgent d'ouvrir les yeux et de reconnaître, comme nous l'ont déjà signalé Pauchant et Mitroff, la réalité du conflit.

Ainsi pour parvenir à entrer réellement en dialogue entre *porteurs de culture*, il serait nécessaire, comme le proposait plus haut Abdallah-Preteuille, que les animateurs et les professeurs acquièrent une compétence interculturelle. Cette compétence consisterait dans un premier temps « à se connaître soi-même et à connaître sa propre culture, à être conscient de ses propres cadres de référence. »<sup>141</sup> Dans un deuxième temps, peut être concomitant, il s'agirait d'en finir avec l'égalitarisme-uniformisant en pariant sur l'intégration dans la diversité. Les animateurs pourraient jouer leur rôle en favorisant ces relations entre *porteurs de cultures* dans une EF à projets modulables et non à projet unique avec une réelle attention à la diversité, ce que nous déploierons dans le troisième chapitre de ce mémoire.

### **3-4 Passer de l'image idéalisée du soi au soi réel**

Nous venons de découvrir que le phénomène de fusion rencontré dans la pratique des animateurs tient pour une bonne part à la recherche de sécurité face à une diversité

---

<sup>139</sup> Martine Abdallah-Preteuille, *Quelle école pour quelle intégration*, p. 35.

<sup>140</sup> Christian Barrette, *Guide de communication interculturelle*, p. 143.

<sup>141</sup> Édith Gaudet, *Pour une pédagogie interculturelle*, p. 17.

menaçante. Lucile Héraud<sup>142</sup>, maître de conférence à Paris, apporte un éclairage supplémentaire en montrant que cette recherche engendre des actes répétitifs.

La répétition permet d'obtenir un produit concret qui est en fait, selon elle, une illusion de maîtrise car il apparaît au prix d'un blocage de l'expression des expériences aussi bien du côté de l'enseignant que de l'enseigné.

Cette répétition s'inscrit dans un processus de mort puisqu' « elle annule la vie en ce qu'elle réduit le sujet à des acquisitions obligatoires en évitant d'interroger le désir de l'élève et le sien propre »<sup>143</sup>. Et à nouveau la question se pose : qu'est-ce qui pousse à répéter ? Héraud trouve sa réponse en s'appuyant sur Jung :

*« Je n'hésite pas à croire que de nombreux individus se sentent relativement mieux dans un état de contrainte que dans un état de responsabilité personnelle. »*<sup>144</sup>

Or la responsabilité requiert précisément la présence au soi réel, au Je et engendre par la suite de la créativité. Passer de la contrainte à la responsabilité demande une dose certaine de liberté et de courage :

*« Car il est vrai que la liberté fait courir un risque : l'accepter pour soi-même nécessite que l'on y inscrive qui on est, l'accepter pour les élèves c'est renoncer à exercer un pouvoir sur eux... »*.<sup>145</sup>

Alors même si selon Héraud la recherche du pouvoir est légitime, il s'agit de lui trouver une alternative *compensatrice* :

*« pour l'analyste comme pour l'enseignant le renoncement au pouvoir s'obtient par la promesse d'un plaisir, celui de*

---

<sup>142</sup> Lucile Héraud, « L'enseignant face aux changements ».

<sup>143</sup> Ibid, p. 6.

<sup>144</sup> Ibid, p. 6.

<sup>145</sup> Ibid, p. 8.

*permettre l'émergence du sujet, de reconnaître l'autre dans sa différence. »<sup>146</sup>.*

Et pour terminer, l'auteure se garde de dresser un tableau idéal de l'enseignant mais préfère, dans sa cohérence, indiquer une piste. Héraud propose de renouveler les pratiques répétitives des enseignants en les invitant à trouver de l'innovation dans leur pratique par l'émergence des différents Je en lien avec d'autres Je :

*« ... car il ne s'agit pas dans cette perspective de dire ce qu'est une pédagogie « nouvelle » mais plutôt d'aider l'enseignant à innover à chaque instant de sa pratique par l'acceptation du « devenir sujet » de son acte d'enseigner. »<sup>147</sup>*

Il s'agit alors d'accueillir l'imprévisible et de résoudre ce qu'elle nomme « *la tension entre le cognitif et l'affectif* »<sup>148</sup>. Ce que d'autres auteurs, comme **Gérard Artaud**<sup>149</sup> désigneront par le lien à établir entre le savoir théorique et le savoir d'expérience.

Dans ce sens, Artaud propose de retrouver l'équilibre à travers une triple démarche : explorer son expérience, assimiler le savoir théorique « *qui doit normalement affiner et parachever le savoir d'expérience* »<sup>150</sup> pour enfin, à partir de ce dernier, « *ressaisir son expérience dans des perspectives nouvelles et accéder ainsi à un nouveau savoir.* »<sup>151</sup>

Il ajoute que l'enseignant ou encore l'animateur doivent être convaincus de la valeur d'un tel processus pour le mettre en pratique.

---

<sup>146</sup> Lucile Héraud, « L'enseignant face aux changements », p. 8.

<sup>147</sup> Ibid, p. 11.

<sup>148</sup> Ibid, p. 9.

<sup>149</sup> Gérard Artaud, « Savoir d'expérience et savoir théorique ».

<sup>150</sup> Ibid, p. 147.

<sup>151</sup> Ibid, p. 149.



*« ...il ne le sera que s'il expérimente par lui-même le lien existant entre les théories qu'il enseigne et sa propre expérience, le lien entre l'accumulation de son savoir et la croissance de sa personnalité. »<sup>152</sup>*

Il s'avère donc que le lien personnel de l'enseignant au savoir détermine sa façon d'enseigner. Si son savoir lui reste extérieur, il enseignera lui-même un savoir détaché de l'expérience des étudiants. Il ne tiendra pas davantage compte de la réciprocité entre enseignant et enseigné comme le souligne Artaud en citant Ricoeur :

*« Le contrat qui lie l'enseignant à l'enseigné comporte une réciprocité essentielle qui est le principe et la base d'une collaboration. Car, en contribuant à la réalisation partielle du projet d'accomplissement de l'enseigné, l'enseignant continue d'apprendre. Il est enseigné par ses élèves. »<sup>153</sup>*

À l'EF, si certains pouvaient individuellement tenir compte de ce que les étudiants leur apportaient, dans l'ensemble poussés par une sorte d'efficacité, les animateurs s'empêchaient de considérer explicitement et formellement cette influence, ces Je influents, cette « *réciprocité éducative*. »<sup>154</sup>

**Philippe Meirieu**, dans son article « Image du soi chez l'enseignant », nous permet de saisir les raisons qui poussent un enseignant à laisser de côté son Je et celui des autres. Pour ce faire, il dénonce l'abandon du soi authentique de l'enseignant au profit du soi idéalisé que lui projette la société qui « *dicte des formes de comportement considérées comme souhaitables* »<sup>155</sup>. Ce qui domine alors c'est la pression au conformisme. Cette pression amène l'enseignant à nier ses propres perceptions et émotions, à fuir des situations nouvelles et à éviter finalement toute expérience humaine

---

<sup>152</sup> Gérard Artaud, « Savoir d'expérience et savoir théorique », p. 151.

<sup>153</sup> Ibid, p. 145.

<sup>154</sup> Cf. Jean-Marie Labelle, « Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne ».

<sup>155</sup> Philippe Meirieu, « Image du soi chez l'enseignant », p. 51.

concrète. « *Ainsi donc la caractéristique principale de l'image idéalisée est sa résistance aux changements et son détachement par rapport à la réalité.* »<sup>156</sup>

Cette attitude se répercute également chez l'enseigné :

*« ... l'enseignant étant incapable de considérer l'élève comme un sujet et de l'aider à comprendre ce qui se passe en lui, ce dernier doit aussi s'engager avec lui-même et avec l'enseignant dans une communication aliénante. »*<sup>157</sup>

A nouveau le Je qui disparaît aliéné par un autre Je. Un autre Je, celui de l'enseignant, qui n'est d'ailleurs pas vraiment en lien avec lui-même parce que projeté dans un soi idéalisé.

Le parallèle avec les animateurs se trouve à différents niveaux. Tout d'abord comme les enseignants, les animateurs ont tendance à se conformer à ce qui est admis à l'EF à ce que veut l'EF, des animateurs qui donnent l'exemple pour les disciples. Par cette attitude, comme les enseignants, ils s'aliènent à eux-mêmes par la perte de leur identité propre et ce d'autant plus qu'un des modèles proposés pour la vie en équipe est celui de la Trinité. Une des conséquences de cette aliénation, outre qu'elle se répercute sur l'enseigné dont le soi réel ne sera pas pris en compte, sera alors « *la rigidité de l'enseignant et son opposition au changement* »<sup>158</sup>.

Ainsi donc cette attitude de non attention au Je, engendre plusieurs conséquences : l'enseignant craint la diversité et se réfugie dans une attitude conformiste et des actions répétitives. Il devient étranger par rapport à lui-même et l'enseigné devient alors par le phénomène de la réciprocité, un objet, un non-Je. Pour inverser ce processus, il s'agit que l'enseignant, et donc dans notre cas l'animateur, reprenne contact avec lui-

---

<sup>156</sup> Philippe Meirieu, « Image du soi chez l'enseignant », p. 60.

<sup>157</sup> Ibid, p. 60.

<sup>158</sup> Ibid, p. 60.

même pour à son tour être véritablement en relation de sujet à sujet, de Je à Je, avec le disciple.

Notons enfin un certain nombre de dénominateurs communs entre ces différents référents des sciences de l'éducation :

- la recherche de rassurant,
- le phénomène de la répétition par peur,
- la négation du vrai Je,
- le non lien avec soi, avec Je entraîne une communication aliénante, écrasante pour les autres Je,
- l'importance de la réciprocité.

Nous allons maintenant découvrir un modèle de relation d'éducation où enseignant et enseigné sont véritablement des sujets, nous voulons parler de l'andragogie.

### **3-5 Passer de l'objet à apprendre au processus du sujet apprenant, à l'andragogie**

L'andragogie a précisément pour objectif de favoriser l'apprentissage des adultes par les adultes. Au Québec, un département universitaire créé il y a 25 ans s'attache à développer cette science. *L'andragogie-champ d'études et profession- Une histoire à suivre*<sup>159</sup> est le premier ouvrage à retracer l'histoire de cette discipline. L'andragogie se fonde sur un postulat : considérer toute personne adulte comme étant autonome, responsable et libre de son propre processus d'apprentissage qui se poursuit tout au long de la vie.

Cet ouvrage rappelle l'importance primordiale de miser, dans toute éducation, sur la personne (étudiant), sur ses acquis, sur ses potentialités, sur sa capacité à croître. Le concept de soi en andragogie est comme le fondement de tout le processus : parce que

---

<sup>159</sup> Cf. Col., *L'andragogie-Champ d'études et profession- Une histoire à suivre*. Il est rédigé par un collectif de professeurs du département de l'Université de Montréal.

l'adulte se connaît avec ses besoins et ses capacités, il peut rechercher un programme qui l'aidera à poursuivre sa croissance. Il est acteur de son éducation et non spectateur. Par opposition, la pédagogie qui se veut la science de l'éducation pour les enfants déploie un modèle où ces derniers sont généralement perçus comme des *vases vides* qui ont tout à apprendre. Ils reçoivent des contenus par le pédagogue. Celui-ci est le détenteur de tout savoir et ne conçoit pas vraiment de recevoir quelque chose de la part de ses élèves : sa relation pédagogique est globalement unidirectionnelle alors qu'une des caractéristiques majeures de l'andragogie est précisément la réciprocité entre l'andragogue et l'adulte apprenant.

L'andragogue se définit alors comme celui qui va favoriser, faciliter le processus éducatif vécu par l'apprenant en considérant que :

- l'adulte est au centre du processus. Il est reconnu avec ses besoins et ses expériences,
- le processus d'apprentissage est plus important que les contenus et a lieu grâce au dialogue,
- andragogues comme apprenants sont tous deux en processus d'apprentissage et s'influencent mutuellement.

Or, à l'EF, force est de constater que si l'attention aux personnes existait réellement, la pédagogie se cantonnait surtout à une transmission de connaissances plutôt qu'à un accompagnement des disciples à découvrir et actualiser leurs potentialités<sup>160</sup>. La notion même de processus d'apprentissage ne faisait pas vraiment partie de l'univers conceptuel de l'EF. D'autant plus que tous suivaient le même programme, ce qui signifiait que l'on n'était pas porté à tenir directement compte des expériences ni des besoins personnels. Pour schématiser, les personnes avaient à s'adapter au programme et non le programme à s'adapter aux besoins des personnes. Nous pourrions encore ajouter que ce programme s'apparentait à un programme de type bancaire -accumulation de savoirs- plutôt qu'à un programme dialogal. Cela ne signifie pas pour autant que le programme ne répondait pas à des besoins. Mais tant que l'adulte

---

<sup>160</sup> Col., *L'andragogie-Champ d'études et profession- Une histoire à suivre*, p. 27.

n'est pas conscient de ses besoins, il est reconnu par certains spécialistes en sciences de l'éducation que tout le savoir qui lui sera fourni restera en *superficie* :

*« Pour que les contenus apportent à l'élève élucidation, clarification, explication de ce qu'il ressent, la condition essentielle est qu'il se place en continuité avec son expérience. »<sup>161</sup>*

Une notion importante qui résulte de la prise en compte de l'adulte en processus d'apprentissages est celle du retour sur ces derniers, c'est-à-dire comme le disait plus haut Artaud, *« ressaisir son expérience dans des perspectives nouvelles et accéder ainsi à un nouveau savoir. »<sup>162</sup>* Cette démarche implique en fait *« une transformation du savoir en savoir être »<sup>163</sup>* permettant à l'étudiant d'établir un lien intrinsèque entre savoirs et croissance personnelle. Ce processus suppose surtout, de la part de l'enseignant de considérer l'étudiant comme *« sujet du savoir. »<sup>164</sup>*

De cette perspective andragogique rapidement esquissée, je relève un modèle d'humanité : la personne humaine est foncièrement en croissance, en cheminement. Elle est un être possédant des expériences, des besoins alliés à une liberté et des responsabilités propres. Aussi, une éducation qui tient compte de ces caractéristiques de base est plus à même d'humaniser, de permettre la croissance. Dans le domaine de l'éducation de la foi où se situe l'EF, ceci permettrait d'autant plus ce chemin de *sanctification* auquel nous sommes originellement appelés.

Il ressort qu'une bonne animation requiert que l'animateur prenne conscience pour lui-même de ce qu'il est, de ses potentialités et de ses besoins pour à son tour être un facilitateur dans le processus de croissance des autres.

---

<sup>161</sup> Georges Snyders, *Où vont les pédagogies non directives ?*, p. 142.

<sup>162</sup> Gérard Artaud, « Savoir d'expérience et savoir théorique », p. 149.

<sup>163</sup> Ibid, p. 149.

<sup>164</sup> Ibid, p. 144.

En résumé, alors que la pédagogie met l'accent sur la transmission de contenus sans nécessairement de lien direct avec les expériences et les besoins des personnes, l'andragogie considère que l'apprentissage est un processus qui se vit dans la réciprocité des sujets, des Je qui peuvent alors former un Nous communautaire. L'andragogue reconnaît les besoins de l'autre et se considère lui-même en apprentissage.

Nous allons maintenant explorer davantage cette réalité de la réciprocité.

## 4 Des sujets en réciprocité

Après un déploiement de ce qu'est la réciprocité en andragogie, nous montrerons que cette réalité existait déjà dans la tradition chrétienne.

### 4-1 La réciprocité éducative

Ce concept a été créé par un professeur en sciences de l'éducation de Strasbourg et Montréal, **Jean-Marie Labelle**. En effet, son livre *La réciprocité éducative* brosse un magistral tableau de ce concept en passant par l'étymologie, l'histoire, la philosophie et son expérience professorale.

Pour Labelle, « *la réciprocité tire son existence même d'un dialogue qui permet à l'enseignant de s'adapter à ceux auxquels il s'adresse.* »<sup>165</sup> Et cela dans la joie partagée : « *La joie partagée devient signe d'une réciprocité.* »<sup>166</sup>

Cette conception même de l'enseignement redéfinit le rôle de l'enseignant qui n'est plus un personnage lointain déversant son savoir mais une personne qui entre dans le jeu de la circularité des relations et de la circularité des savoirs :

*« La relation à l'autre, aux autres, loin d'être une menace irrémédiable et destructrice, est constitutive de l'éducation. La reconnaissance d'autrui, sur laquelle*

---

<sup>165</sup> Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, p. 86.

<sup>166</sup> Ibid, p. 79.

*repose tout l'édifice éducatif, n'est concrète et pensable que dans la mesure où l'éducateur reconnaît qu'il est déjà, originairement, en relation avec lui. »<sup>167</sup>*

La relation entre éducateur et apprenant est alors décrite comme une

*« symphonie inachevée : le dernier mouvement, celui qui manque, se compose dans la vie qui se poursuit après, dans l'exercice du métier. La réciprocité éducatrice est un geste d'art qui construit son objet au fur et à mesure de son épanouissement. »<sup>168</sup>*

L'animateur retrouve ainsi sa fonction initiale d'animer à travers ce mouvement de circulation réciproque où les personnes sont premières par rapport aux contenus à transmettre. Ce modèle est d'ailleurs présent dans l'Écriture et dans la tradition chrétienne comme nous nous proposons maintenant de le montrer à travers un survol de ces référents.

#### **4-2 Moïse et la Samaritaine**

Exode 3 nous offre un modèle où convergent reconnaissance de l'altérité et mutuelle influence. Dieu respecte la personne de Moïse, il le connaît avec ses limites comme avec ses dons et lui fait confiance. Nous y découvrons également l'importance du rôle de médiateur du conflit et la signification du combat comme processus d'apprentissage. Dieu aurait pu agir directement avec le peuple, mais il choisit un médiateur en la personne de Moïse. D'une certaine manière, il prend le risque de choisir cet instrument qu'il ne peut maîtriser à son gré, car il s'agit d'un sujet. Et ce risque comporte la notion de conflit. Ainsi, très tôt dans la rencontre, le combat apparaît : Moïse n'est pas d'accord avec la proposition de Dieu, il tente de se défilier. Plus tard, nous retrouverons ce combat de façon encore plus dramatique lorsque Moïse défend le peuple devant Dieu qui semble avoir perdu patience (Ex 32, 14).

---

<sup>167</sup> Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, p. 186.

<sup>168</sup> Ibid, p. 297.

Mais quel est le rôle de ce combat ? Est-ce que finalement ce combat ne relève pas d'un processus d'apprentissage ? En effet, Dieu agit en partenaire avec Moïse. Il lui permet de vivre un processus d'apprentissage. Dieu élargit son champ de vision et ce qui entraîne une modification des attitudes et comportements de Moïse : quitter sa vie de berger, faire confiance, avancer malgré tout.

En ce sens, nous trouvons dans le texte de l'Exode les caractéristiques anthropologiques énoncées précédemment : la personne est un sujet en mouvement, elle grandit dans la mesure où elle croit en l'autre sans se nier. Ses apprentissages s'enracinent dans son expérience et sa croissance s'accompagne d'une modification de certaines de ses représentations. Une fois de plus, nous constatons qu'entrer en contact avec l'autre, le divin ou l'humain, c'est établir une relation de Je à Je. L'ouverture à l'altérité permet d'apprendre par le jeu de la réciprocité.

Le **Nouveau Testament** offre également un certain nombre de passages qui illustrent le modèle de la réciprocité éducatrice. Nous retenons, la rencontre de Jésus avec la Samaritaine (Jean 4). Nous y voyons en effet, Jésus entrer en relation de partenaires.

Progressivement, par ses questions et ses interpellations, il amène son interlocutrice à découvrir une autre réalité car, comme le souligne très justement Poffet,<sup>169</sup> « ... *il faut que la femme passe par le doute, l'incertitude -par rapport à ce qu'elle pensait et connaissait-, pour accueillir en vérité la Parole neuve et tout autre du Christ* ». Il s'agit d'un mouvement en spirale faisant émerger et déplacer. Jésus se met à la portée de la femme. Il part d'une réalité, l'eau du puits pour l'amener à *l'eau vive*. Progressivement, il éveille un désir chez la femme, celui de recevoir cette eau inépuisable. Il l'accompagne au sens que nous avons découvert avec Balmory *qu'il fait route avec elle*. Il fait *route avec*, en faisant signe : à partir de la réalité de son eau, il lui montre une autre voie possible. Nous rappelant de la définition du mot enseigner, nous

---

<sup>169</sup> Jean-Michel Poffet, « Jésus et la Samaritaine », p. 49.



pouvons affirmer sans difficulté que Jésus enseigne et qui plus est, il enseigne en andragogue : il fait confiance à la Samaritaine ; il la considère comme une personne ; il se met à sa portée. De plus, cet enseignement s'établit sur fond de dialogue où l'un et l'autre des partenaires se laissent influencer.

#### 4-3 Augustin, Thomas et Arrupe

Quelques siècles plus tard, nous découvrons **Augustin** prônant la *mutuelle influence*. Dans son *De catechizandis rudibus* du IV<sup>e</sup> siècle, Augustin<sup>170</sup> répond au diacre Deogratias qui lui demande conseil face aux difficultés qu'il rencontre à dispenser l'instruction chrétienne auprès des *redibus*. « *Tu m'as demandé, frère Deogratias, de t'écrire sur la manière de catéchiser les débutants quelque chose qui puisse t'être utile.* »<sup>171</sup>

*Les redibus* sont des personnes qui veulent s'initier à la foi chrétienne pour ensuite passer à l'étape de catéchumènes avant d'être baptisés. Deogratias a pour fonction de leur donner une première catéchèse où il interroge le débutant sur les motifs de sa démarche puis l'instruit des faits saillants de l'histoire du salut<sup>172</sup>. Mais il est quelque fois déçu et las de son enseignement et de l'attitude de ses *redibus*. Connaissant les qualités de rhéteur d'Augustin, il fait alors appel à la science et à l'expérience de ce dernier. Augustin livre alors sa pensée sur ce qui lui semble être une réelle relation entre catéchistes et catéchisés. Il fonde tout son discours sur le modèle divin : Dieu est descendu, il s'est mis à la portée des hommes et ce, par amour.

Augustin prodigue ainsi des conseils pratiques à Deogratias en recourant à sa propre expérience :

*« Moi aussi, en effet, mon discours me déçoit presque toujours. C'est que j'en désire un meilleur que souvent je savoure intérieurement, avant d'en commencer le début en*

---

<sup>170</sup> Augustin, *La première catéchèse. De catechizandis rudibus*.

<sup>171</sup> Ibid, p. 45.

<sup>172</sup> Cf. Ibid, p. 12.

*mots sonores ; et, quand j'ai jugé ce discours inférieur à celui que j'ai dans l'esprit, je m'attriste de ce que ma langue n'ai pu être à la mesure de mon cœur. »<sup>173</sup>*

Il parle aussi de l'importance de connaître son auditoire, de se mettre à sa portée et de ne pas hésiter à trouver des moyens pour pallier à sa fatigue :

*« On évite par là qu'une personne de santé délicate, fatiguée de se tenir debout, ne relâche sa très bienveillante attention ou se voie même contrainte de s'en aller. »<sup>174</sup>*

Il préconise ainsi une série d'attitudes pour dépasser la lassitude du catéchiste « Nous devons certes à tous la même charité ; mais nous n'avons pas à appliquer à tous le même remède »<sup>175</sup>. En d'autres termes, il prône l'équité plutôt que l'égalitarisme.

Le remède qui aide à sortir de l'anxiété, de la lassitude, est, selon Augustin, la joie, l'*hilaritas* qui vient de Dieu :

*« à toutes ces causes, quelle que soit celle qui offusque la sérénité de notre esprit, il faut chercher, en conformité avec Dieu, les remèdes qui permettront de détendre cette anxiété, d'exulter de ferveur spirituelle et de nous réjouir dans la tranquillité d'une œuvre bonne, car Dieu aime qui donne avec joie (hilaritas). »<sup>176</sup>*

Cette joie, Labelle l'avait désignée comme le signe de la réciprocité.

---

<sup>173</sup> Augustin, *La première catéchèse. De catechizandis rudibus*, p. 49.

<sup>174</sup> Ibid, p. 117.

<sup>175</sup> Ibid, p. 131.

<sup>176</sup> Ibid, p. 99.

Augustin invite très concrètement les éducateurs à prendre conscience des *mutuelles impressions* :

*« Combien plus aussi devons-nous nous renouveler dans leur nouveauté (celle de l'auditoire), de sorte que, si notre prédication habituelle est un peu froide, elle se réchauffe au contact d'un auditoire inhabituel ! »<sup>177</sup>*

Il n'y a pas seulement l'influence de l'éducateur sur l'éduqué mais aussi celle de l'éduqué sur l'éducateur et celle des éduqués entre-eux et d'illustrer ce processus par sa propre expérience :

*« Voici mon témoignage personnel. Je suis influencé tantôt d'une manière, tantôt d'une autre (...) Et c'est d'après la diversité de mon impression que mon discours lui-même débute, s'avance et s'achève. »<sup>178</sup>*

L'ouvrage d'Augustin surprend donc un lecteur du XXe siècle car étonnamment, il contient un certain nombre d'attitudes qui semblent être l'apanage de l'andragogie d'aujourd'hui comme : se connaître, marcher au rythme de l'autre, prendre en compte ses expériences, ses questions, créer un climat de confiance et de joie, user de différentes méthodes pour intéresser l'auditoire... basées essentiellement sur la confiance en l'autre, sur l'influence que nous avons les uns sur les autres.

De plus, ce qui est particulièrement frappant, c'est la façon dont l'auteur situe le catéchiste, on dirait aujourd'hui l'andragogue : il est dans une relation d'influence et de sympathie profonde avec celui qu'il instruit.

*« En cette charité se résume toute la mission du catéchète, parce qu'il doit exprimer par son attitude fondamentale comme par sa parole la sympathie et l'amour de Dieu pour l'homme. »<sup>179</sup>*

---

<sup>177</sup> Augustin, *La première catéchèse. De catechizandis rudibus*, p. 111.

<sup>178</sup> Ibid, p. 131.

<sup>179</sup> Jean Daniélou, Régine du Charlat, *La catéchèse aux premiers siècles*, p. 232.

Il ajoute que l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'enseigné doit être une attitude empreinte de joie, *d'hilaritas*, car irriguée par la charité même de Dieu « *qui aime qui donne avec joie (hilaritas) (2Co 9, 7)* »<sup>180</sup>

La description d'Augustin présente ainsi une piste d'intervention : retrouver cette circularité entre l'animateur, le disciple et Dieu.

Quelques siècles plus tard, **Thomas d'Aquin** note également la réciproque collaboration entre le maître et le disciple. Il ajoute la confiance du maître en la capacité d'apprentissage de son élève :

*« Le maître ne communique pas la puissance de comprendre à son disciple et il ne lui communique pas directement ses idées; mais, par son enseignement, il amène le disciple à former lui-même, par sa propre puissance intellectuelle, les idées dont il lui propose extérieurement les signes. »*<sup>181</sup>

Plus proche de nous, **Pedro Arrupe**<sup>182</sup>, alors responsable général des Jésuites, s'adresse à ses frères au sujet de l'éducation puisque nombre d'entre eux oeuvrent dans ce domaine à travers différentes institutions scolaires. Il s'agit d'une exhortation pour le renouvellement continu de ces institutions et de leur personnel :

*« ... ne tombons pas dans l'injustice qu'il y a à reprocher l'immobilisme à nos établissements d'éducation en leur refusant, en même temps, les moyens de se mettre en marche. La solution est aussi bien « ad intra », dans la rénovation de ceux qui sont là, que « ad extra », dans le renouvellement des équipes à l'aide de forces neuves. »*<sup>183</sup>

---

<sup>180</sup> Augustin, id., p. 55.

<sup>181</sup> Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, p. 278.

<sup>182</sup> Pedro Arrupe, *Écrits pour évangéliser*.

<sup>183</sup> Ibid, p. 234.

Il ajoute encore que l'évangélisation ne se fait jamais en sens unique. Elle n'est pas comme une matière scolaire à enseigner, de celui qui sait - l'adulte, le professeur - à celui qui ne sait pas - l'élève. Non, il y a autant à recevoir qu'à donner. Arrupe montre « *combien nos élèves peuvent nous former !* »<sup>184</sup> et combien le corps enseignant a à rester lui-même en processus d'apprentissage :

*« ... plus que la formation que nous donnons, important la capacité et le désir de poursuivre cette formation que nous aurons su mettre en eux. Apprendre est important : mais il est beaucoup plus important d'apprendre à apprendre, et à désirer continuer d'apprendre. »*<sup>185</sup>

Il suggère très directement l'importance pour le corps enseignant d'être en relation avec ces jeunes car il est

*« ... impossible d'éduquer le jeune en gardant des distances excessives, (...), en nous maintenant dans une sorte d'isolement aseptique plein d'une dignité toute professorale... »*<sup>186</sup>

Arrupe rappelle aussi à ses frères l'importance de trouver ou retrouver leur identité profonde, le fameux Je, de vivre pleinement leur vocation de prêtre et de religieux et d'équilibrer les diverses fonctions qui sont les leurs. La qualité et la réussite de leur apostolat ne viennent qu'après, comme par surcroît, découlant du rayonnement personnel et communautaire des Jésuites comme en témoignent les lignes suivantes ;

*« La communauté jésuite doit être une source d'inspiration et un stimulant pour les autres membres de la communauté éducative (collaborateurs laïcs, élèves, familles, anciens élèves) par le témoignage de sa vie et par son travail. »*<sup>187</sup>

---

<sup>184</sup> Pedro Arrupe, *Écrits pour évangéliser*, p. 229.

<sup>185</sup> Ibid, p. 222.

<sup>186</sup> Ibid, p. 229.

<sup>187</sup> Ibid, p. 225.

Ces recommandations sont tout aussi applicables pour le monde de l'éducation des adultes et donc pour des animateurs en éducation de la foi.

## 5 Récapitulation du jeu interprétatif

Nous présentons maintenant une synthèse de l'ensemble de ces référents en rappelant que dans un premier temps, nous avons essayé de mieux comprendre la situation globale de l'EF sous l'angle de la communication. Dans un deuxième temps, nous nous sommes attachée à saisir la pratique des animateurs sous l'angle de l'éducation avec des référents en sciences de l'éducation et dans la tradition chrétienne.

Ainsi le recours à la grille de lecture des agirs d'**Habermas** a permis d'identifier un agir communicationnel normatif en ce qui concerne le fonctionnement de l'EF. Le système de l'EF est un système à communication essentiellement unidirectionnel et à fonctionnement statique avec prédominance de la logique du programme imposé d'en haut.

De la communication nous sommes passée à un essai de compréhension des crises sous-jacentes de l'EF sous l'angle organisationnel avec la théorie de la gestion des crises de **Pauchant et Mitroff**. Insistant sur une vision systémique des organisations et donc des crises, nous avons été à même d'identifier la vision globale de l'organisation de l'EF, c'est-à-dire, une appréhension dualiste de la réalité : d'un côté le bien et de l'autre le mal. Le mal étant identifié à tout ce qui a trait à de la tension. Ce qui explique que l'EF tend à nier ce qui s'apparente aux crises. Pauchant et Mitroff parlent alors des *gestions portes-crisis* dans la mesure où celles-ci sont peu enclines à prévoir les crises et à les gérer de façon systémique. Ils leur opposent le modèle des *gestions apprenantes* qui entretiennent une vision systémique de la réalité organisationnelle et par là même, non seulement prévoient les crises mais encore agissent de façon préventive. Quand la crise se manifeste, plutôt que de la résorber au plus vite quitte à l'étouffer, comme les gestionnaires portes-crisis, ils vont tenter de la résorber par la conversation (dialectique, dialogue, éthique et mythe) et une approche non fragmentée. La négation des crises à

l'EF peut alors s'expliquer par sa communication normative et sa gestion porte-crisis où le dialogue est pratiquement absent. Pourtant, paradoxalement, nous sommes, rappelons-le, à l'école de la Parole ce qui pourrait laisser supposer une circulation de paroles.

Nous avons ensuite essayé de comprendre comment on en était arrivé à un tel fonctionnement à L'EF. Ainsi, nous nous sommes questionnée sur deux de ses caractéristiques: la notion de disciple et la vie en communauté. Nous avons découvert que le disciple, tel que présenté à l'EF, sous-tendait un modèle de personne qui suit un autre au risque de se nier.

L'apport de l'exégèse de **Balmory**, a permis de dégager que le sens donné à *disciple*, dans nos traductions bibliques, découlait d'une interprétation quelque peu erronée qui a justifié qu'un disciple soit celui qui *suit* et à la limite un *suiveur*. Il est alors plus passif qu'actif dans la mesure où son Je de personne, se moule dans le Je d'un autre, dans la mesure où le dialogue est quasiment absent. Balmory nous aide à sortir de cette impasse aliénante en retournant au texte grec pour découvrir que le verbe qui caractérise le disciple n'est pas *suivre* mais *accompagner*, *akoloutheô* c'est-à-dire *cheminer avec*. Ainsi, le disciple est celui qui marche avec le maître, avec Jésus. À l'EF, il nous semble que la traduction privilégiée a été celle du *disciple suiveur* qui se contente d'écouter. Disciples comme animateurs étaient davantage cantonnés dans des rôles d'*écoutant* que de *marchant avec*. Leurs paroles n'entraient pas vraiment en jeu puisque, comme nous l'a expliqué Balmory, leur Je se fondait dans un autre Je, celui de l'EF, celui de la Parole de Dieu. Nous pensons que cette caractéristique d'un *disciple suiveur* entraînait une certaine vision et une certaine réalité de la vie communautaire.

En retournant à la pensée du fondateur de l'EF, **Loew**, il s'est avéré qu'il définissait essentiellement la vie communautaire par l'objectif de service. Un objectif qui existait avant même que les personnes ne se retrouvent en équipe. Les membres des équipes tendaient alors à devenir des *suiveurs* en ayant tendance à se mouler dans le Nous, le but de l'équipe. Or, selon **Audet**, la vie communautaire prend tout son sens quand précisément des Je sont nommés, se reconnaissent dans la joie de fils et filles identifiées de Dieu avant de vouloir faire quelque chose ensemble. Audet rappelle que

l'équipe trouve son premier fondement dans le fait baptismal où l'on reçoit un nom. Et l'on devient véritablement membre d'équipe quand une autre personne, un Je, nous nomme. Une relation s'instaure entre un Je qui reconnaît un autre Je c'est-à-dire un Tu. On peut se demander jusqu'où ce genre de relation est explicitement présent à l'EF tant pour les disciples que pour les animateurs. Et si, au contraire, ce qui prime n'est pas le fait de se mouler dans un autre Je, entraînant un phénomène de répétition : on tend à copier le modèle proposé, ce qui est plus rassurant.

Cette approche globale de l'EF fait donc ressortir des éléments importants concernant les personnes : ces dernières, ne sont pas tout à fait considérées comme des Je et des Je en relation avec des Tu. Elles s'apparentent plutôt à des *suiveuses* avec pour conséquence un amoindrissement des relations et une augmentation du phénomène de répétition.

Nous avons donc regardé de plus près la pratique des animateurs considérant leur rôle sous l'angle de l'éducation de la foi. Des auteurs en sciences de l'éducation ont corroboré ce modèle d'humanité nié, de Je absent, en montrant les conséquences qui pouvaient en découler. Le Je nié apparaît par exemple, à travers le phénomène de fusion commun à tout groupe.

Pour **Le Du**, c'est encore une fois par sécurité que les membres d'un groupe, guidés par un animateur, vont éviter de laisser surgir leurs différences et de les accueillir. Il s'agit de l'éternelle difficulté de tenir altérité et unité. À l'EF aussi, la tentation est grande de se contenter d'une unité fusionnelle où tous les membres du groupe se rallieraient à une même idée.

Nous pourrions ajouter que globalement le modèle fusionnel se trouve aussi dans le mode de relations entre personnes de cultures différentes. La référence à la **psychopédagogie interculturelle** a en effet déployé ce modèle fusionnel en parlant de conformisme dans la façon de procéder à l'EF : donner à tous les mêmes chances sans tenir véritablement compte des différences culturelles favorise le ralliement au groupe majoritaire donc à l'EF, à une certaine culture du Nord. Or la pluralité n'est pas un



donné brut. Elle a à se construire dans le respect des singularités des porteurs de culture, des Je.

La pratique de l'animateur s'inscrit alors, comme nous l'a montré **Héraud**, dans une pratique répétitive plus sécurisante que ne pourrait l'être une pratique créative en dialogue réciproque avec les Je des disciples.

Nous avons également remarqué, notamment avec **Artaud**, la quasi absence de tout processus d'appropriation. L'apprentissage ne se réalise pas par assimilation de savoirs extérieurs, les cours, mais par un constant retour sur les savoirs acquis et les savoirs nouvellement reçus pour accéder à des savoirs intégrés. Ce processus tient à la fois au travail de l'apprenant, le disciple, que par la stimulation apportée par l'enseignant, l'animateur. Mais lorsque les Je sont faibles, ce processus tend à disparaître au grand désavantage de l'apprenant comme de l'animateur qui sont tous deux en processus d'apprentissage.

Avec **Meirieu**, nous avons ensuite découvert que si l'éducateur nie son propre Je, en adoptant des normes, en suivant une image que la société lui dicte, il entretient une relation éducative sans lien avec la réalité, avec son expérience. Plus grave encore, en étant extérieur à lui-même, il ne considère pas davantage l'étudiant comme un Je mais comme un objet récepteur.

Et tout cela s'opère inconsciemment. Car loin de nous l'idée que les animateurs ne voulaient pas être davantage en relation avec les disciples ou encore être attentifs à leurs expériences. Non, le système dans lequel ils étaient, les poussait involontairement à adopter cette attitude pédagogique où l'apprenant est celui qui reçoit des contenus. Ce modèle est loin du **modèle andragogique** où animateurs et disciples devraient alors être reconnus comme de véritables sujets, autonomes, responsables et libres. Ces personnes possèdent des expériences dont on doit tenir compte pour leur permettre de croître dans ce processus d'éducation réciproque.

Avec **Labelle**, nous avons davantage exploré la notion de réciprocité éducatrice pour découvrir qu'elle est particulièrement mise en valeur à travers **Moïse** et la **Samaritaine** ainsi que des auteurs de la tradition chrétienne comme **Augustin** et **Thomas**. L'éducation de la foi se fait à trois partenaires : l'apprenant, l'enseignant et Dieu. Cela évite ainsi le phénomène de la fusion, de la négation des Je, mais favorisant au contraire la circulation de vie et donc la croissance des personnes. Il s'agit d'un modèle d'humanité caractérisé par la circularité du dialogue entre des Je et des Tu. Un modèle où l'éducation a lieu par la réciprocité dialogale comme illustrée entre les trois Je de la Trinité. Finalement une réciprocité éducatrice qui s'établit dans un climat de joie né de l'émerveillement mutuel et du plaisir d'apprendre.

Sur ces bases, voyons maintenant ce que nous pourrions suggérer pour permettre une pratique des animateurs davantage libératrice.

## Chapitre 3 : RETROUVER UNE RÉCIPROCITÉ DE RELATION

Dans le chapitre précédent, le jeu de l'interprétation a révélé certaines caractéristiques contraignantes de l'EF tant au niveau de sa structure globale que de la pratique même de ses animateurs. La trame de ce jeu interprétatif a particulièrement mis en relief un certain étouffement du Je des personnes, disciples comme animateurs. La réciprocité entre partenaires en apprentissage est apparue fort pauvre. Le chapitre que nous ouvrons maintenant se donne pour objectif de proposer certaines pistes qui pourraient permettre aux Je de s'affirmer. Retrouver son Je réel serait le gage d'une véritable relation éducatrice en réciprocité. Ce serait par là même retrouver la pensée fondatrice de l'EF qui voulait permettre à des hommes et des femmes d'aujourd'hui d'être des témoins debout et heureux<sup>188</sup>.

Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, il nous semble pertinent de préciser ce que nous entendons par intervention et comment nous allons la proposer, c'est-à-dire en cohérence avec ce que l'interprétation a mis à jour à savoir des interventions **avec** les personnes et non des interventions **pour** ou **sur** elles.

### 1 Pour un inter-venir salvateur

Pour commencer cette brève présentation, nous retournons encore une fois à l'étymologie même du mot intervenir. Nous y découvrons en effet les termes *venir* et *entre*. Le verbe *venir* indique une dynamique de mouvement. *Venir entre* traduit un déplacement des éléments d'une situation.

L'observation a dégagé différents éléments du passé. Dans notre cas, ce sont des éléments constitutifs de la situation de l'EF dans son ensemble et plus particulièrement en ce qui a trait à la pratique de ses animateurs. L'interprétation a ensuite traduit de façon plus systématisée une compréhension de la dynamique de ces éléments grâce à l'éclairage des référents en sciences humaines et en théologie.

---

<sup>188</sup> Cf. Jacques Loew, « École de la foi et des ministères », p. 1.

L'intervention résulte donc de cette double opération et se traduit par une série de propositions d'action devant permettre le passage de la situation observée-passée à la situation souhaitée dans le futur. Il s'entend que n'étant plus sur place, à l'EF, le fait de présenter des possibilités d'intervention est quelque peu artificiel. Je partage le principe qu'il ne peut y avoir de changement réussi quand il est imposé de l'extérieur au sens où les principaux acteurs de la pratique n'auraient pas directement participé à son élaboration. L'intervention se veut donc un instrument de changement, de déplacement ou à tout le moins un déplacement des pratiques observées. Il est donc important de préciser dès le départ que ces changements ne pourront s'opérer que par les personnes sur place, à l'EF. Cette appréhension de la réalité est d'ailleurs appuyée par plusieurs auteurs en sciences de l'éducation dont André Paré<sup>189</sup> qui nous explique que :

*« ... il n'y pas de transformation pédagogique qui ne soit précédée d'une **transformation à l'intérieur de la personne**. Si ce n'est pas ça qui se passe, on risque juste de voir les transformations se succéder les unes après les autres au gré des événements extérieurs, des gens qui viennent présenter ce qu'il faut faire, proposer des méthodes. On risque alors d'être sans cesse entraîné par les gens qui veulent nous amener là où ils le veulent et ce qui caractérise ces types de changement, c'est qu'ils nous amènent toujours un peu plus loin de nous-mêmes. »*

C'est ainsi que nous voudrions éviter de nous situer dans un mouvement qui amènerait les personnes à l'extérieur d'elles-mêmes. Nous restons tout à fait consciente que les pages suivantes ne seront pertinentes que si un jour des pratiques transformatrices sont initialisées par des acteurs à l'interne de l'EF. Il ne faudrait donc pas prendre les lignes suivantes comme des modèles à appliquer à la lettre car alors le modèle de répétition que nous dénonçons et qui nie la personne, le Je, se reproduirait à nouveau.

---

<sup>189</sup> André Paré, « Changement personnel et pratique pédagogique », p. 1.

Il s'en suit, que le changement visé ne peut être vu que « *comme enraciné dans la pratique elle-même et dans la prise en compte de la dynamique personnelle de l'enseignant.* »<sup>190</sup> en l'occurrence, la personne de l'animateur.

Parler d'intervention, c'est donc parler de changement et d'un changement porteur de salut. Cette intervention salutaire ne sera *efficace* que si nous-mêmes, comme intervenants, prenons conscience que nous avons aussi à vivre **une intervention personnelle de salut**. Notre vécu de libération personnel nous engage alors à être davantage participant à l'avènement du Royaume. Nous serons alors des intervenants posant des gestes de libération. La libération s'opère toujours dans le déplacement. Dans ce sens, l'intervention pastorale est inséparable de l'avènement du Royaume et donc de la libération des personnes. Elle devrait être centrée, à sa base, sur la croissance des personnes, ce qui sera le fil conducteur des pistes d'intervention que nous allons suggérer.

Désirant nous inscrire dans une appréhension du monde holistique, nous ne nous contenterons donc pas de suggérer une piste d'intervention mais divers champs d'exploration possibles :

*« Un travail de mise en relation ou de mise en interaction entre les approches multiples et différentes paraît indispensable si on veut éviter la fermeture et l'isolement... Précisons également, à ce sujet, que la multiplicité de regards reflétant la complexité de la réalité humaine suggère que chaque vision n'est qu'une saisie partielle et réductrice du réel. C'est l'aspect interactif de la différenciation qui est susceptible d'approcher la complexité et d'éviter qu'une formulation scientifique provisoire s'érige en norme et en vérité absolue. »<sup>191</sup>*

Nous justifions ainsi nos différentes références aux sciences de la gestion, aux sciences de l'éducation et en particulier en ce qui concerne l'interculturel.

---

<sup>190</sup> Jean-Claude Hétu, « Le changement dans la pratique éducative », p. 3.

<sup>191</sup> Ali Haramain, « Expérience de supervision en recherche-formation : du rapport du pouvoir au pouvoir du rapport », p. 17.

Ceci étant posé, notre essai d'intervention se situera à deux niveaux en cohérence avec la présentation de l'observation et de l'interprétation précédentes : celui de la pratique de l'EF en général et celui de la pratique même des animateurs.

## 2 Sortir de la gestion statique

Le jeu interprétatif particulier aux sciences de la gestion a permis de mettre en évidence une gestion à communication essentiellement unidirectionnelle. L'appréhension de la réalité a lieu sous le mode dualiste (bon/mal) et engendre un certain déni des conflits et des crises. Cette gestion est davantage axée sur le maintien des structures que sur la croissance des personnes. Pour paraphraser une citation biblique<sup>192</sup>, nous avançons que les personnes sont devenues au service de la structure EF et non l'EF au service des personnes.

Pauchant et Mitroff nous ont habilité à mettre en relief la faiblesse de l'EF quant à la gestion des conflits et plus largement son mode de gestion que les auteurs nomment *porte-crisis*<sup>193</sup>. En toute logique, nous leur empruntons maintenant l'alternative qui pourrait permettre de passer de cette gestion *porte-crisis* à ce qu'ils nomment une gestion *participative* ou encore *apprenante*.

### 2-1 Pistes pour une gestion participative ou apprenante

La pertinence de l'approche de Pauchant et Mitroff dans leur proposition de *gestion apprenante* tient au fait essentiel que les personnes sont remises au centre du processus gestionnaire.

Leur modèle permet un apprentissage des membres tant à partir du positif de situations que du négatif. C'est :

---

<sup>192</sup> Cf. Mc 2, 27.

<sup>193</sup> Cf. Thierry Pauchant, Ian Mitroff, *La gestion des crises et des paradoxes*, p. 172.

*« ... une organisation dans laquelle les membres apprennent continuellement et tentent de gérer de façon éthique la production, en même temps que la contre-production, co-générée par leur organisation. »<sup>194</sup>*

Relevons au passage que cette description de l'entreprise rejoint un des concepts que nous avons relevés dans les sciences de l'éducation, celui de réciprocité dans l'apprentissage que nous reprendrons plus loin.

Ainsi, ces auteurs tracent quatre pistes pour une gestion *apprenante* que nous avons aussi nommée *participative* dans la mesure où le dialogue y tient une place prépondérante puisque les personnes sont effectivement reconnues comme des sujets pouvant s'exprimer au Je.

À leur suite, nous proposons donc que l'EF choisisse d'appliquer une *gestion dialectique, systémique, à apprentissage ouvert et dans une culture du dialogue*.

Une *gestion dialectique* par opposition à une *gestion binaire* ou encore dualiste, aborde la réalité dans tous ses paradoxes sans isoler le bien et le mal. Ce type de gestion permet, contrairement à la gestion plus statique, d'accepter les critiques sur les activités de l'entreprise, de voir les crises avec leurs aspects positifs et négatifs et d'apprendre de celles-ci. Contrairement à la gestion statique qui par sa vision négative des crises tend essentiellement à revenir au statu quo et ne permet donc pas de véritables apprentissages. Il va de soi, qu'une telle approche dialectique, comme le souligne les auteurs, demande à la base « *un certain courage politique et (...) existentiel* ».

À cette *gestion dialectique*, Pauchant et Mitroff associent une *perspective systémique* de la réalité qui amène à l'appréhender de façon holistique. Au niveau de la gestion des crises, cette approche appelle à développer un regard diversifié sur ce qui se passe. Une crise n'apparaît pas seulement dans le domaine financier. Reconnaître et résoudre une crise demande donc une approche multidisciplinaire.

---

<sup>194</sup> Thierry Pauchant, Ian Mitroff, *La gestion des crises et des paradoxes*, p. 261.

La *gestion apprenante* se caractérise aussi par un apprentissage ouvert ou à **double boucle**. Il consiste non seulement à savoir déceler les signes avant-coureurs des crises c'est-à-dire à ne pas attendre comme les gestionnaires *portes-crisis* de se retrouver face à la situation critique mais plus encore ces gestionnaires sont capables d'établir des liens entre ces signes, les crises, leurs résolutions et ce qu'ils en apprennent. Nous pourrions dire qu'ils tentent d'être pro-actifs dans cette gestion des crises où ils incluent les signes avant-coureurs, les aspects de contre-production et établissent des liens entre ces différents paramètres.

Enfin, cette *gestion apprenante* se caractérise par **une culture du dialogue** et non du déni. Elle s'alimente du discours des Je et non de la censure. Ces gestionnaires favorisent l'apprentissage par les dialogues entre les personnes.

Ce type de gestion tient, comme nous l'avons annoncé au départ, au mode d'être et de faire des personnes car, comme le concluent Pauchant et Mitroff, cela « *ne se fera pas par l'introduction de nouvelles technologies, structures ou politiques, mais par la réforme préalable de la pensée, prise en son sens le plus large* »<sup>195</sup>. Et cette réforme préalable touche à :

*« ... la capacité de l'être humain de penser d'une façon dialectique, paradoxale ou systémique, remettant en cause ses suppositions de base, puisant ses forces dans une conversation profonde avec lui-même et les autres et inventant ou découvrant une éthique et un sens partagé... »*<sup>196</sup>

De plus, ces auteurs insistent pour que les organisations retrouvent ou encore mettent en place des lieux où le dialogue puisse opérer. Pour eux, « *le succès de cette*

---

<sup>195</sup> Thierry Pauchant, Ian Mitroff, *La gestion des crises et des paradoxes*, p. 267.

<sup>196</sup> Ibid, p.267.



*approche réside en grande partie dans l'engagement des personnes désireuses d'explorer leurs modes de pensée et de découvrir ensemble un sens partagé »<sup>197</sup>.*

Aussi, nous semble-t-il pertinent à ce stade de regarder ce que pourrait être un type de leadership de l'EF plus démocratique. Un leadership favorisant une gestion participative. Le leadership n'apporte certes pas *la* solution dans la gestion d'une organisation mais nous croyons qu'il peut grandement<sup>198</sup> contribuer à d'éventuels déplacements.

## 2-2 Pistes pour un leadership plus démocratique

Que signifie leadership ? Selon Leconte<sup>199</sup> c'est la

*« ... fonction assumée, avec un certain style, par un individu, un sous-groupe ou un groupe placés dans une situation définie, visant à influencer de manière significative ou même à transformer la conduite d'autrui (homme, groupe, organisation) afin que celui-ci progresse vers les buts qui lui sont assignés ou réalise la tâche exigée. »*

À l'EF, nous pouvons dire que le leadership s'exerce à différents niveaux : celui de la direction, des animateurs et des professeurs.

Plus précisément, le leadership se caractérise selon Estelle Morin par trois styles : le *style démocratique*, le *style autocratique* et le *style laissez-faire* comme en rend compte le tableau suivant<sup>200</sup> :

---

<sup>197</sup> Thierry Pauchant, Ian Mitroff, *La gestion des crises et des paradoxes*, p. 224.

<sup>198</sup> Ibid, p. 196 suggère l'existence de quatre sources pour entreprendre un changement : le leadership, le mouvement de base, l'évolution contextuelle et les crises.

<sup>199</sup> M. Leconte cité par Estelle Morin, *Psychologies au travail*, p. 420.

<sup>200</sup> Ibid, p. 421.

## Trois styles de leadership

| Démocratique   | Autocratique   | Laissez-faire  |
|--|--|--|
| Suscite et encourage la discussion et le dialogue entre les membres du groupe afin de prendre les décisions.                               | Prend seul les décisions et donne ses directives aux membres du groupe.  | Laisse toute la liberté possible aux membres du groupe pour prendre les décisions.                   |
| S'efforce de faciliter les activités du groupe et n'intervient à titre d'expert que pour orienter et stimuler l'efficacité du groupe.      | Dicte les façons de faire aux membres du groupe au fur et à mesure que les activités progressent, de telle sorte que les membres ne savent pas trop à quoi s'attendre. | Précise quelles sont les ressources offertes au groupe et ne donne des informations que sur demande. |
| Encourage les membres du groupe à organiser les activités de la meilleure façon possible et à s'associer avec les personnes de leur choix. | Donne à chacun une tâche à faire et forme les équipes.   | Prend le minimum d'initiatives et fait le minimum de suggestions.                                    |
| Explicite les critères d'évaluation de l'efficacité du groupe ; s'engage dans le groupe comme un membre à part entière.                    | S'abstient d'expliquer les critères d'évaluation de l'efficacité du groupe ; reste à l'écart sauf pour faire des démonstrations.                                       | S'abstient d'évaluer l'efficacité du groupe ; demeure amical bien que passif.                        |

Source: Inspiré de Lewin (1975) et de Lippitt et White (1978).

Ce tableau permet de caractériser le style de leadership de l'EF. Il s'apparente au style autocratique qui engendre « *un climat de tension* »<sup>201</sup> et où « *les membres affichent plus de dépendance à l'égard de leur chef, plus d'attitudes impersonnelles et plus de conformisme que dans les groupes démocratiques.* »<sup>202</sup>. Passer au style de *leadership démocratique* encouragera effectivement l'entraide et la coopération versus la recherche de bouc émissaire ou encore le déni.

Ce style de leadership permet à la base, l'expression et la reconnaissance des Je des membres. En ce sens il « *facilite le développement de la maturité et du sens de la responsabilité des personnes, encourage la créativité et stimule la coopération* »<sup>203</sup>. C'est précisément ce à quoi on pourrait s'attendre dans une institution comme l'EF qui se donne pour mandat de permettre à des hommes et des femmes d'être des témoins debout et heureux. Car comment accéder à cette position de ressuscité et à ce bonheur si la responsabilité personnelle, la croissance, la créativité et la coopération sont pratiquement absentes des différents secteurs de cette institution ?

Nous constatons aussi un lien très étroit entre ce que nous proposent ces auteurs avant-gardistes des sciences de la gestion et ce que nous suggèrent également des auteurs de sciences de l'éducation : la personne est au centre de tout processus et cette personne est un Je en croissance, autonome, responsable, se construisant au contact de l'expérience par le dialogue avec d'autres Je. Voyons maintenant ce qui pourrait favoriser cette résurgence du Je chez l'animateur.

---

<sup>201</sup> Estelle Morin, *Psychologies au travail*, p. 421.

<sup>202</sup> Ibid, p. 421.

<sup>203</sup> Ibid, p. 420.

### 3 Pour des animateurs libérés

Comme nous le précisons dans le chapitre précédent, nous regardons maintenant les animateurs de l'EF sous l'angle de l'éducation et de l'éducation de la foi. Ceci nous amène à préciser avec Labelle<sup>204</sup> que leur défi comme celui de tout éducateur est « *d'asservir ou de libérer* » ou encore selon Freire, il «  *vise soit à la domestication soit à la libération.* ». <sup>205</sup> Ils sont effectivement pris entre ces deux objectifs et, selon l'observation appuyée par l'interprétation, leur pratique s'apparentait à une sorte d'aliénation.

Or l'EF trouve sa raison d'être dans cette intuition de Loew de permettre à des hommes et à des femmes d'être debout dans le sens de la libération c'est-à-dire non écrasés par des structures ou des idolâtries. Pourtant l'observation et l'interprétation ont pointé des situations à l'EF où la libération semble laissée de côté au profit d'un certain écrasement qu'exprime le terme aliénation. Cet écrasement se manifeste par le fait que tout est programmé à l'avance sans véritablement solliciter les avis des uns et des autres. Les animateurs sont pris, d'une certaine manière, dans ce système de *culture du silence*, pour reprendre l'expression de Freire<sup>206</sup>

Pourtant, paradoxalement l'EF se veut une école de la Parole ! Mais voilà ne devrions-nous pas dire une école de paroles au pluriel incluant, outre la parole de Dieu, les paroles des personnes qui y vivent ? Comment les animateurs peuvent-ils être davantage à l'écoute des paroles des disciples si leurs propres paroles ne sont pas considérées ?

En effet, l'adage, comme le rappelle Paré<sup>207</sup>, veut que « *l'on n'enseigne pas avec ce que l'on sait mais bien avec ce que l'on est. On ne saurait séparer la personne de son*

---

<sup>204</sup> Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, p. 198.

<sup>205</sup> John Elias, *Penser l'éducation des adultes*, p. 157

<sup>206</sup> Cité par Ibid, p. 150.

<sup>207</sup> André Paré, *Le journal*, p. 10.

*travail, surtout en enseignement* ». Il s'en suit qu'un changement dans la conduite professionnelle des animateurs est lié à un changement dans leur conduite personnelle. S'ils ne sont pas sujets du changement par une conduite **autonome**, il n'y aura pas de déplacement et nous resterons dans un style d'éducation aliénant.

D'autre part, plusieurs auteurs auxquels nous nous rallions, établissent un lien entre l'autonomie et l'apprentissage. En effet, c'est en apprenant que « *la personne conquiert davantage son autonomie* »<sup>208</sup>. Cet apprentissage se réalise d'ailleurs par un moyen de plus en plus privilégié en science de l'éducation, celui de la relecture d'expériences. Cette relecture favorise en effet ce que d'aucuns nomment « *l'accès au langage intérieur* »<sup>209</sup> car,

*« L'introspection, le retour systématique sur le quotidien est susceptible d'apporter des transformations importantes, chez soi, comme dans sa pratique et dans la compréhension théorique que l'on en a. La théorie et la pratique peuvent ainsi se rejoindre au creux de la conscience de la personne qui agit... »*<sup>210</sup>.

Nous entrevoyons donc que la libération des animateurs passe par la libération de leurs propres paroles pour qu'ils soient eux-mêmes des libérateurs de paroles de leurs frères et soeurs disciples en sachant vraiment les entendre.

Mais parler n'est pas encore suffisant, il faut dialoguer car comme le rappelait Barthes dans sa leçon inaugurale au Collège de France : « *Parler, et à plus forte raison discourir, ce n'est pas communiquer comme on le répète trop souvent, c'est assujettir* »<sup>211</sup>. Le dialogue véritable permet de sortir de cet écueil. En effet, « *le dialogue éducatif est une forme de communication qui libère et promeut, au lieu d'aliéner l'un à la volonté de l'autre* »<sup>212</sup>.

---

<sup>208</sup> Alain Pouliot, « Apprentissages », p. 49.

<sup>209</sup> Kagan cité par André Paré, *Le journal*, p. 9.

<sup>210</sup> André Paré, *Le journal*, p. 11.

<sup>211</sup> Cité par Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, p. 215.

<sup>212</sup> *Ibid*, p. 215

L'intervention alternative que nous allons proposer veut tenir compte de ces différents paramètres porteurs de libération. Ainsi, la pratique de la relecture, cet accès à son langage intérieur par la libération de la parole, s'effectuera dans un contexte dialogal. Les animateurs ayant alors accès à eux-mêmes à travers des expériences relues, seront plus à même d'être ouverts aux autres puisque :

*« L'ouverture au soi réel permet non seulement une intégration personnelle et théorique mais aussi une ouverture à autrui... Lorsqu'on est piégé dans une identification au soi idéalisé, on se coupe facilement des autres et on devient rigide. »<sup>213</sup>*

### 3-1 Accès au langage intérieur

Cet accès au langage intérieur par l'acte de relecture d'expériences vécues à travers la parole ou l'écriture « a valeur de catharsis, d'expulsion, de libération », comme l'affirme Ditisheim<sup>214</sup>, spécialiste de la formation des enseignants. Cette démarche permet de passer d'un *prêt à penser* à un *penser-Je* « pour penser en mon nom propre, il faut que je pense mon nom, c'est-à-dire que je me connaisse et me reconnaisse différent de « toi » dont la pensée m'interpelle »<sup>215</sup>. L'acte de relecture pour accéder à soi présente également l'avantage de procéder sous le mode de l'intégration, processus indispensable à tout apprentissage car

*« Si l'apprenant ne veut pas se contenter de répéter un prêt à penser qui lui serait transmis, il doit se livrer sans cesse à une activité d'intégration par laquelle il s'incorpore sa représentation explicative du réel. »<sup>216</sup>*

Notons également que nous trouvons cette pratique de relecture à la fois dans des milieux universitaires des sciences de l'éducation, dans des milieux de recherche sur les récits de vie ainsi que dans des institutions comme l'Institut de formation humaine et intégrale de Montréal (IFHIM) de Jeanine Guindon à Montréal. Nous nous inspirerons

---

<sup>213</sup> Jean-Claude Hétu, « Pratique réflexive », p. 21.

<sup>214</sup> Mona Ditisheim, « Le travail de l'histoire de vie », p. 201.

<sup>215</sup> Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, p. 206.

<sup>216</sup> Ibid, p. 208.

donc de ces différents référents pour présenter ce que pourrait être cette relecture d'expérience pour les animateurs de l'EF.

### ***Exercice de relecture***

Cet exercice consiste à prendre le temps de revenir sur une expérience de vie et ce avec une personne compétente pour ce type d'animation. Cette relecture s'élabore en trois étapes principales<sup>217</sup> et requiert donc plusieurs rencontres soit avec tout le groupe des animateurs soit individuellement avec la personne ressource. La réciprocité par le dialogue y tient une place de choix.

**La première étape** consiste à ***conceptualiser*** l'expérience vécue soit à travers le discours parlé ou écrit. L'écriture ou la parole traduisent une expérience sur laquelle la personne veut revenir. Cette dernière décrit alors ce qui s'est passé.

**La deuxième étape**, celle de la ***confrontation***, a lieu lors de la mise en commun et de la discussion des différents récits d'expérience. C'est alors qu'apparaît l'importance du groupe. Les personnes y rendent librement compte de leur récit, de ce qu'elles en saisissent. Le groupe est un lieu d'échanges entre partenaires mais aussi les confrontations de point de vue différents ou complémentaires. La personne ressource peut également introduire de nouveaux éléments ou faire signe sur ce qui vient d'être dit.

Enfin, **la troisième étape** est celle de la ***réappropriation personnelle***, amorcée lors de la confrontation. Cette étape permet aux participants de restructurer et de réorganiser leur propre histoire après la mise en commun et ce afin de se la réapproprier. Cette réappropriation permet alors non seulement à l'animateur de prendre conscience de ses représentations mais également d'être à même de proposer les déplacements pour ajuster ses interventions.

Il va sans dire qu'une telle relecture ne peut se faire que sur une base volontaire de la part des participants. Car c'est un travail où l'on s'expose à soi et aux autres et

comme le dit Ditisheim, « *on n'est pas prêt, en tout temps, à fouiller le passé (ou le présent, dans certains cas), à repenser, à remettre en cause.* »<sup>218</sup> Mais quand quelqu'un ressent un besoin d'adaptation, de changement « *... il est prêt à s'impliquer* »<sup>219</sup>.

Le retour sur ses expériences est un moyen privilégié pour apprendre et pour changer comme le soulignent des chercheurs québécois :

*« nous pensons que le fait d'amener le praticien à réfléchir, non plus dans, mais bien sur ses modèles d'action lui offre une avenue prometteuse pour apprendre de sa pratique et ainsi résoudre ses problèmes d'inefficacité »*<sup>220</sup>.

Ils préconisent également, dans un premier temps, de partir de situations récentes positives pour éviter les attitudes défensives. Ce que nous retrouvons à l'IFHIM où l'accent porte très fortement sur la reconnaissance des *forces positives* avant de regarder les facettes négatives de ses expériences.

Cette démarche implique donc à la base à la fois l'engagement personnel et la volonté de changer. Si la personne ou les personnes estiment que tout va bien et qu'il n'y a donc pas lieu de se préoccuper de transformation, un tel processus d'apprentissage ne pourra avoir lieu. Toutefois, mentionnons qu'une telle vision des choses est quelque peu en contradiction avec la nature même de la personne qui est en constante croissance. Ne pas vouloir prendre les moyens d'être agent de cette croissance c'est se vouer à une lente paralysie. Et plus globalement, nous pouvons reprendre la parole même de Loew en faveur du changement « *ne rafistolons pas, re-créons une nouvelle EF... autrement nous allons vers une asphyxie lente mais sûre.* »<sup>221</sup>

---

<sup>217</sup> Nous empruntons cette présentation à Mona Ditisheim, « Le travail de l'histoire de vie ».

<sup>218</sup> Ibid p. 200.

<sup>219</sup> Ibid, p. 200.

<sup>220</sup> Bruno Bourassa, *Apprendre de son expérience*, p. 89.

<sup>221</sup> Jacques Loew, Lettre du 30 janvier 1990.



### 3-2 Accès à une véritable relation éducatrice

Un autre point sur lequel il nous semble important de travailler est celui qui pousse la personne et tout particulièrement la personne enseignante, à chercher la sécurité. Une recherche qui, comme on l'a vu, la coupe finalement de la relation avec l'apprenant, le disciple. Nous voudrions donc retrouver des moyens qui permettraient de rétablir une relation éducatrice réciproque au sens où animateur et disciple progressent l'un et l'autre.

L'interprétation a en effet montré que c'est précisément la recherche de rassurant qui pousse à une attitude où l'on n'est plus véritablement en dialogue mais où on se répète. Comme dirait Meirieu, les animateurs ne sont donc pas réellement eux-mêmes au sens d'être autonomes car ils ne sont pas en lien avec leur soi réel. Plus encore, comme dans le cas des élèves dans ce style d'institution, ils

*« ... sont réduits à un dénominateur commun, celui d'élève (nous pourrions dire de répétiteur, notre parenthèse), qui s'applique uniformément à une même classe ou un même groupement de « sujets » qui sont en réalité « l'objet » des imprécations du maître. »<sup>222</sup>*

Il serait donc plus que souhaitable que les animateurs quittent ces voies rassurantes qui ne sont en fait que des voies d'aliénation. L'exercice de relecture peut conduire à quitter<sup>223</sup> cette chrysalide rassurante et apprendre à voler de ses propres ailes.

Nous voudrions également insister sur la répercussion qu'une telle attitude peut engendrer chez les disciples. En effet, l'animateur étant davantage confiant en lui-même, sera encore plus ouvert aux autres. Ainsi, pourra s'instaurer ce que plusieurs auteurs des sciences de l'éducation nomment une éducation dialogale.

Il est bien entendu qu'il n'existe pas de recette toute faite pour atteindre ce genre d'éducation libératrice. Par contre, comme nous le mentionnions, cela demande des

---

<sup>222</sup> Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, p. 232.

<sup>223</sup> Cf. Ibid, p. 300.

transformations d'ordre personnel de la part des enseignants ou des animateurs. Cela demande également l'instauration de nouveaux rapports sociaux :

*« Loin d'être imposé d'en haut et de l'extérieur de façon unilatérale, le pouvoir s'exerce collégalement au sein d'une organisation démocratique. (...) De l'appropriation de la parole des uns et des autres et des exigences ainsi identifiées, les acteurs déterminent conjointement leur projet d'apprendre et d'enseigner. »<sup>224</sup>*

### ***Projet de formation et travail d'intégration***

Cet engagement mutuel se concrétise d'ailleurs très souvent dans certaines institutions par un contrat. Plus concrètement, nous pourrions nous inspirer de ce qui se fait déjà depuis plusieurs années à l'Institut de pastorale des Dominicains de Montréal<sup>225</sup> où l'étudiant est invité à élaborer avec un tuteur, son *projet de formation*. Ce processus s'élabore en six étapes<sup>226</sup>.

- 1- La genèse du projet de formation où l'étudiant est invité à formuler les motifs de sa démarche de formation.
- 2- Les attentes spontanées : une deuxième prise de parole pour préciser ce que l'étudiant attend de sa formation.
- 3- Le lien avec les objectifs de l'institution : cette troisième étape permet de confronter les attentes spontanées à ce que propose l'institution et ainsi de réajuster les attentes réelles.
- 4- Les objectifs personnels de formation : après la précédente confrontation, l'étudiant est à même de formuler de façon plus précise les objectifs de formation qu'il souhaite atteindre.

---

<sup>224</sup> Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, p. 230.

<sup>225</sup> Durant l'année 1997-98 l'auteure a elle-même expérimenté ce type de contrat mutuel avec accompagnement d'un tuteur à l'Institut de pastorale des dominicains de Montréal.

<sup>226</sup> Nous nous inspirons ici du mémoire d'Amabilys Langford, *L'événement formation*, p. 171ss.

- 5- Les ressources et les contraintes : leur analyse permet à l'étudiant de voir avec quelles ressources et contraintes il devra composer et notamment comment l'institution sera un support pour sa démarche de formation.
- 6- Le profil de formation : dernière étape qui permet à l'étudiant d'élaborer son projet par le choix de cours, sessions, etc.

Le projet finalisé est soumis au tuteur qui a guidé l'étudiant tout au long de ce processus d'élaboration de son projet. Enfin, ce projet servira de guide tout au long de la formation de l'étudiant.

L'élaboration d'un tel projet requiert la rencontre effective entre l'étudiant et le tuteur représentant l'institution. Cette rencontre est possible dans la mesure où chacune des parties est motivée par cette rencontre, par ce processus dialogal d'élaboration.

Ce genre de contrat n'existait ni pour les animateurs ni pour les disciples à l'EF. Une telle approche supposerait de renoncer à un unique programme pour un programme plus ou moins modulable avec cours optionnels. Ceci éviterait, comme il est arrivé, qu'un disciple possédant déjà un bagage en philosophie, soit obligé de suivre ce cours. Il pourrait alors se consacrer davantage à l'étude de ce qu'il aurait choisi.

Pour l'EF, la mise en place d'une telle proposition permettrait aux personnes tant animatrices que disciples d'être des sujets participant activement au processus d'éducation et d'éducation de la foi. Car il va sans dire qu'un tel processus est bénéfique quand il se vit dans un dialogue où chacune des parties reçoit l'autre : « ... *si le Je tient sa place, le Tu peut tenir la sienne, et c'est réciproquement qu'ils se font être, dans le respect radical de leur identité différente.* »<sup>227</sup>

Enfin, pour pallier à ce qui nous était apparu comme un manque tant pour les animateurs que pour les disciples, il pourrait être bénéfique de proposer de véritables lieux d'intégration des apprentissages. Les auteurs en sciences de l'éducation sont

---

<sup>227</sup> Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, p. 219.

unanimes pour reconnaître le rôle capital de l'intégration dans tout processus éducationnel.

Aussi, un mode d'intégration pourrait être celui de travaux d'intégration qui reprendraient un outil déjà existant à l'EF, la rédaction de travaux écrits mais en le déployant. Car ces derniers consistaient surtout à travailler un sujet biblique, théologique ou philosophique mais sans établir nécessairement de lien avec l'expérience de la personne. Par contre, les travaux d'intégration ont pour objectifs de permettre à l'étudiant de constituer son propre savoir en lien avec ce qu'il a reçu et ce qu'il possédait avant la formation. Par exemple au lieu de regarder la pauvreté seulement chez un évangéliste, il pourrait établir un lien entre ce qu'il connaît de la pauvreté dans son pays, comment on essaye de l'endiguer et ce que propose l'évangéliste. Ce travail d'intégration est rendu possible par le rapport dialogal vécu entre l'étudiant et le tuteur qui a pour rôle de laisser le Je de l'apprenant émerger.

Ces propositions concrètes du projet de formation et du travail d'intégration seront effectives si, comme nous l'avons proposé, les animateurs ont eux-mêmes eu accès à leur langage intérieur à travers la relecture d'expériences et sont par là davantage ouverts aux autres leur permettant, à leur tour, de laisser leur Je croître.

Un pas de plus pourrait également être franchi par une reconnaissance effective des diversités culturelles en présence à l'EF.

### **3-3 Accès aux porteurs de culture**

En effet, une des spécificités de l'EF est sa diversité culturelle qui n'était pas réellement prise en compte. Il suffit de se rappeler que si plus de la moitié des disciples sont originaires de pays du sud, la majorité des animateurs ne le sont pas, pas plus que les professeurs. De plus, la diversité culturelle ne semblait ressortir qu'au cours de liturgies à travers danses et chants en langues étrangères. Ceci pouvait, à la limite, se rapprocher davantage d'une sorte d'exotisme d'apparence que d'une véritable prise en compte des différentes cultures en présence.

*Nous voudrions également préciser qu'il ne s'agirait pas tant de tenir compte des différentes cultures en présence que des porteurs de ces cultures. Encore une fois, c'est la **personne-sujet** que nous voulons prioriser.*

### **Stratégies interculturelles**

Dans cette partie, nous voudrions suggérer des pistes pour une meilleure communication éducative en milieu interculturel à *travers le développement d'habiletés de gestion de groupe pluriethnique*<sup>228</sup>.

*Le développement d'habiletés de gestion de groupe pluriethnique* passe selon Gaudet par la nécessité pour les enseignants de mener une réflexion sur leur enseignement. À partir de l'auto-observation, ils deviennent davantage conscients de leurs modes d'action et de ses implications car « *Plus le professeur se connaît dans son enseignement, mieux il cerne les problèmes de la gestion de sa classe et mieux il peut répondre aux besoins des élèves.* »<sup>229</sup> Nous retrouvons ce que Meirieu nommait la présence au soi réel c'est-à-dire la nécessité d'être en lien avec son Je. Nous pourrions encore ajouter que cette auto-observation est un mode d'appropriation sous l'angle des relations interculturelles.

La prise en compte de la présence des élèves des minorités ethniques et la création d'un climat favorisant la communication sont les deux autres éléments suggérés par Gaudet. Pour une meilleure prise en compte de la présence de disciples de minorités ethniques, l'auteure suggère non seulement de connaître leur origine ethnique mais plus encore « *de connaître les styles d'apprentissages (...) et leurs acquis antérieurs.* »<sup>230</sup> Cette attention aux élèves favorise alors la création d'un climat de communication entre professeur et élèves et entre élèves.

---

<sup>228</sup> Cf. Édith Gaudet, *Pour une pédagogie interculturelle*.

<sup>229</sup> Ibid, p. 18.

<sup>230</sup> Ibid, p. 18.

Finalement, nous pouvons ajouter que cette approche qui valorise la diversité, requiert d'utiliser des documents variés pour que tous se sentent concernés ; d'offrir des exemples et de faire vivre des activités qui rejoignent les différentes cultures :

*« ... le défi de l'interculturel ne pourra être relevé que s'il s'inscrit dans les pratiques pédagogiques les plus courantes. Pour ce faire, il faut que des professeurs appliquent dans leurs classes des **stratégies d'enseignement diversifiées...** »<sup>231</sup>*

Mc Andrew corrobore cette perspective en affirmant que :

*« ... l'éducation interculturelle se définit de plus en plus dans une perspective de développement d'habiletés à vivre et à intervenir dans un contexte multiethnique, plutôt que par la seule transmission de connaissances ou même l'approche parfois culpabilisante de modification des attitudes »<sup>232</sup>.*

Ces habiletés à vivre sont regroupées sous l'expression d'éducation à la citoyenneté. Selon un de ses protagonistes, Michel Pagé, cette approche se fonde sur le fait que *« la citoyenneté élargit la participation bien au-delà de la participation intracommunautaire centrée sur la conservation de la vie culturelle ancestrale. »*<sup>233</sup> La citoyenneté veut favoriser la participation de tous à l'organisation. Et dans ce cas, *« ... les identités ne sont pas forcées à se dissimuler ; elles peuvent être pleinement conservées et affichées. »*<sup>234</sup> Les Je différents entrent en dialogue en vue de participer activement au monde dans lequel ils vivent. Pour l'EF, cela montre une voie possible où il ne s'agit plus de prôner un égalitarisme réducteur de Je mais une pluralité gage de richesse. Une pluralité reconnue car en dialogue constructif.

Saurons-nous développer ces habiletés à vivre ? Tel est le défi posé par le monde de l'éducation interculturelle et auquel ne peuvent échapper les animateurs de l'EF

---

<sup>231</sup> Ibid, p. 13.

<sup>232</sup> Marie Mc Andrew, « L'éducation interculturelle au Québec », p. 5.

<sup>233</sup> Michel Pagé, « Interculturel et citoyenneté », p. 15.

<sup>234</sup> Ibid, p. 21.

travaillant dans un univers international. Encore une fois, cette démarche est liée à l'autonomie et à l'ouverture des animateurs.

## 4 Des animateurs libérés en équipe

Nous ne voudrions pas clore ce chapitre sans mentionner une alternative possible au fonctionnement même de l'équipe des animateurs. Cette alternative nous la puisons dans les sciences de la gestion avec le modèle des équipes *semi-autonomes*.

### 4-1 Le modèle des équipes semi-autonomes

Nous présentons ce modèle maintenant dans la mesure où nous considérons qu'il était cohérent d'abord de s'intéresser aux personnes animatrices avant de regarder l'entité de l'équipe des animateurs, cette dernière étant constituée de personnes sujets. Car une fois de plus, il ne pourra y avoir d'équipe s'il n'y a pas de Je en présence. Or ce que nous avons remarqué à l'EF c'est que l'équipe d'animation se contentait généralement de suivre ou d'appliquer des directives venues d'en haut. De plus, la vie fraternelle de l'équipe d'animation était quelque peu réduite par l'importance accordée aux tâches à exécuter.

Des chercheurs<sup>235</sup> en sciences de la gestion proposent une alternative à ce dysfonctionnement de l'équipe d'animation. Ils préconisent, en effet, la mise en place d'*équipe semi-autonomes* qui favorise l'interaction entre les membres d'une équipe de travail en lien avec l'organisation. En effet :

*« Une équipe semi-autonome est un mode d'organisation du travail où les employés sont collectivement responsables, en permanence, d'une séquence complète de travail dans un processus de production d'un bien ou d'un service destiné à des clients internes ou externes. Les équipes sont imputables de leurs résultats et les membres*

---

<sup>235</sup> Nous nous référons à Estelle Morin, *Psychologies au travail* et à André Savoie, « Les équipes de travail ».

*assument des fonctions de gestion, en plus d'accomplir leurs tâches de production. »<sup>236</sup>*

L'intérêt dans ce modèle de l'équipe *semi-autonome* est qu'il place les personnes au centre du processus. On leur fait confiance. Elles sont réellement responsables du travail qui leur est confié par un fonctionnement en partenariat.

Il nous semble que ce modèle se rapproche de la description de l'équipe d'animation de l'EF dans les documents tel que le Règlement du Conseil de fondation de l'EF de 1997 :

*«5.1.1 Cette équipe œuvre dans l'unité d'esprit et d'action comme une cellule d'Église au service du peuple de Dieu dans son universalité.*

*5.1.4 L'équipe collabore à une tâche commune de formation au sein de laquelle chaque animateur assume la responsabilité particulière qui lui est confiée, en lien avec la vie fraternelle, l'animation liturgique ou les études. »*

Les caractéristiques de ces équipes sont les suivantes<sup>237</sup> :

#### Les indicateurs du mandat et des objectifs d'une équipe de travail

- 1) Le mandat de l'équipe est clair et accepté par les membres.
- 2) Le mandat de l'équipe est la cible commune des activités des membres de l'équipe.
- 3) Les normes de l'équipe encouragent les membres à faire de leur mieux.
- 4) Chacun peut dire à quoi sert le travail de l'équipe et à qui sont destinés ses résultats.
- 5) Chacun sait ce qu'il doit faire pour que l'équipe atteigne ses objectifs.

#### Les indicateurs de responsabilité d'une équipe

- 1) L'équipe est tenue responsable de ses décisions et de ses résultats.
- 2) L'équipe a les ressources nécessaires pour accomplir ses tâches.
- 3) L'équipe tient compte des ressources à sa disposition et les utilise à bon escient.
- 4) Les membres de l'équipe peuvent recevoir la formation nécessaire pour développer leur compétence.
- 5) Les membres de l'équipe sont libres d'utiliser les moyens appropriés pour atteindre les objectifs de l'équipe.

<sup>236</sup> Mario Roy, « Les équipes semi-autonomes au Québec », p. 76s cité par Virginie Lecourt, *Grille d'analyse d'une nouvelle forme d'organisation du travail : les équipes semi-autonomes*.

<sup>237</sup> Estelle Morin, *Psychologies au travail*, pp. 361s.



### Les indicateurs de l'interdépendance des équipiers

- 1) Les membres de l'équipe ont les compétences requises pour faire ce qu'on attend d'eux.
- 2) Ils acceptent les conditions de travail.
- 3) Ils sont intéressés à participer au travail de l'équipe.
- 4) Chacun est conscient des avantages de la coopération.
- 5) Chacun apporte une contribution au succès de l'équipe.

### Les indicateurs d'une bonne communication au sein d'une équipe

- 1) L'équipe reçoit régulièrement un feed-back sur sa performance.
- 2) Le feed-back reçu à propos de la performance permet de l'améliorer.
- 3) Quand un membre de l'équipe donne son opinion, les autres en tiennent compte.
- 4) Les membres se font mutuellement confiance : les différences individuelles sont reconnues et mises en valeur.
- 5) L'équipe encourage le dialogue, qui facilite la réflexion et l'amélioration de la performance.

### Les indicateurs de la reconnaissance et de l'appréciation au sein d'une équipe

- 1) Le supérieur hiérarchique montre qu'il a de la considération pour les membres de l'équipe.
- 2) Les contributions des membres de l'équipe sont équitablement reconnues.
- 3) L'excellente performance est reconnue et récompensée équitablement.
- 4) Les récompenses sont contingentes relativement à l'atteinte des objectifs fixés.
- 5) La reconnaissance des problèmes sur le plan de la performance est considérée comme une occasion de s'améliorer.

Nous constatons que certaines caractéristiques qui colorent les équipes *semi-autonomes* se trouvaient en embryon dans la vie de l'équipe d'animation, alors que d'autres, au contraire étaient ignorées, comme le fait de recevoir régulièrement un feedback sur les activités ou de reconnaître équitablement les contributions des membres de l'équipe.

Ajoutons que la mise en place progressive d'un fonctionnement semi-autonome de l'équipe d'animation, qui ne signifie en aucune mesure un fonctionnement indépendant de l'ensemble de l'EF, pourrait améliorer son fonctionnement en confiant réellement aux animateurs la responsabilité de leurs tâches et ce, à travers un travail d'équipe. La motivation en serait rehaussée et le partenariat entre les animateurs renforcé. Il en découlerait également une amélioration dans les relations entre animateurs et disciples de même qu'entre animateurs et direction.

Un tel modèle favoriserait la reconnaissance de l'animateur comme personne responsable, capable de gérer sa ou ses tâches et pouvant ainsi sortir du modèle de répétiteur pour passer à celui d'animateur dynamisant et créateur. L'animateur aurait d'une certaine manière retrouvé la parole par l'accès à son langage intérieur et le dialogue. À son tour, il encouragerait l'expression des paroles chez les disciples. Cette reconnaissance de l'autre donne la vie et engendre la réciprocité car « *reconnaître (l'autre), c'est faire exister. Dans le langage des personalistes, c'est aimer.* »<sup>238</sup>

Cette reconnaissance, nous avons vu qu'elle passait par l'expression de paroles, par le dialogue sous-tendu par la reconnaissance des Je. Rappelons que dialogue est composé, du mot grec *dia*, à travers, et de *logos*, le verbe, la parole. Il s'agit d'une parole qui passe, qui traverse, qui irrigue. Or, la parole qui continue encore aujourd'hui cette œuvre de vivification est le Logos, Jésus-Christ. Ainsi, les voies que nous venons de présenter se veulent précisément dans cette suite d'une Parole libératrice qui permet à la

---

<sup>238</sup> Cf. Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, p. 196.

vie de passer, qui permet aux personnes de grandir par la reconnaissance de leurs paroles car le Logos nous a montré cette voie de libération.

## 5 Au carrefour de ces voies

Nous avons voulu présenter un ensemble d'interventions que nous avons nommées voies libératrices. En effet, il nous semblait que les animateurs comme les disciples étaient quelque peu prisonniers et le fonctionnement global de l'EF conduisait à des pratiques peu libérantes pour les personnes.

Ainsi, à la base de toutes ces propositions se trouve la prise de parole qui a valeur de *catharsis*, d'expulsion, de libération. Nous avons ainsi suggéré une *gestion participative*, un *leadership démocratique*. Puis, nous avons proposé une voie libératrice pour l'animateur, celle de la relecture d'expérience en groupe et avec supervision. Cet exercice permet, en effet, d'avoir accès à sa parole intérieure, par la prise de parole, l'écriture et la confrontation avec d'autres personnes.

Libéré, car reconnu par lui-même et par les autres, l'animateur engagerait une relation éducative à son tour libérante. Ce serait la rencontre de deux Je, le sien et celui de l'apprenant, le disciple, à travers le dialogue. Un dialogue qui sous-tendrait l'élaboration du *projet de formation* du disciple ainsi que ses *travaux d'intégration*. Ces deux moyens andragogiques placent l'apprenant au centre de son processus de croissance. Ce n'est plus l'institution qui prévoit pour lui mais lui-même qui prend en main son parcours, guidé par l'animateur.

Cela serait complété par la *prise en compte réelle de l'interculturel* en présence et là encore par la prise en compte des paroles diverses plutôt que de rester dans une sorte de folklore culturel. Il s'agirait de permettre aux porteurs de différentes cultures de s'exprimer et de leur offrir des moyens diversifiés à cet effet.

Enfin, il nous a semblé important de nous arrêter sur le fonctionnement même de l'équipe des animateurs en suggérant *une équipe animatrice semi-autonome*. Cette

équipe serait ainsi véritablement actrice dans les différents secteurs confiés car constituée de membres à qui l'on ferait confiance, les animateurs, et ayant droit à la parole, sachant s'écouter et oeuvrer ensemble.

À ce stade, qu'il nous soit permis d'affirmer que les voies proposées nous semblent, non pas révolutionner ou rejeter ce qui était en place, mais *donner des mains* à différentes intentions déjà portées par l'EF. Un peu dans le sens d'un non pas abolir ce qui existait mais accomplir et l'accomplir avec les personnes afin que celles-ci ne soient pas de simples *psittakos*<sup>239</sup>.

Pour sortir de ce *psittacisme*, le travail d'intégration est vital tant au niveau des animateurs que des disciples. Une intégration qui passe par la mise en perspective des expériences, des savoirs et de la confrontation à l'autre comme nous l'avons proposé. Cette intégration se réalise par un travail de relecture, par des travaux d'intégration et conduit à un véritable apprentissage réciproque dans des lieux de dialogue et donc de confrontation. N'oublions pas, en effet, qu'il ne peut y avoir accès au soi réel et aux autres différents sans opposition :

*« ... le jeu des différences donne lieu à une crise dont l'issue et ses conditions relèvent de l'intention des sujets. La crise sera négatrice dans la perspective de la domination, elle sera source de promotion mutuelle dans l'esprit de la réciprocité des consciences. »*<sup>240</sup>

Nous touchons ainsi à la réalité que les animateurs sont aussi en processus d'éducation. Le négliger serait ne pas les reconnaître comme des personnes en croissance et donc entraver leur possibilité d'être eux-mêmes en relation éducatrice avec les disciples.

---

<sup>239</sup> Cf. Bruno Bourassa, *Apprendre de son expérience*, *psittakos*, en latin, signifie perroquet, p. 8.

<sup>240</sup> Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, p. 195.

La réalisation de ces diverses voies ne relèvent donc pas de la magie mais requièrent non seulement que les animateurs soient conscients de leurs besoins mais aussi que l'EF leur offre des moyens à cet effet. Continuer de recruter des animateurs sans formation appropriée et ne pas leur en offrir au cours de leur engagement ne peut qu'engendrer la poursuite d'un style d'animation *perroquet*.

## Chapitre 4 : VERS QUELS HORIZONS ?

Après l'étape de l'intervention avec ses propositions de différentes voies de libération possibles tant pour la gestion globale de l'EF que pour la pratique des animateurs et, par voie de conséquence, des disciples, nous atteignons maintenant le stade d'une certaine intégration et des horizons qui pourraient s'en dégager.

### 1 La prospective

En effet, il s'agit d'envisager, à partir de ce qui vient d'être posé dans les chapitres précédents,

*« ... les possibilités et les suites de l'intervention prévisible à moyen et à long termes, pour la pratique elle-même d'abord, mais aussi pour le monde, l'humain et leur relation à Dieu. »<sup>241</sup>*

Plus précisément, nous allons parler de prospective. Il s'agit d'extrapoler, à partir d'une intervention particulière, des modèles qu'elle porte et qui sont transposables ailleurs. C'est prendre un certain recul devant une situation et relever les éléments qui la structurent, la déterminent, lui donnent sens.

La prospective dira une certaine vision des personnes et du monde portée par la pratique amendée. Mais elle dit aussi une certaine prévision. À partir de la situation présente, elle indique une situation future. Ainsi, faire de la prospective, c'est poser un regard critique sur la réalité pour en déceler le sens, le fil conducteur qui la sous-tendent.

En praxéologie, la prospective arrive donc, en toute logique, à la fin du processus. Elle permet de prendre du recul par rapport au vécu (observation, interprétation, intervention) pour identifier le sens réel de l'intervention, sa dynamique. Cette quête de sens se trouvait déjà présente avec l'interprétation, mais la prospective va permettre une étape supplémentaire. Elle aide l'intervenant à saisir la cohérence de son

---

<sup>241</sup> Jean-Guy Nadeau, « Pour une science de l'action pastorale », p. 153.

intervention en lien avec le milieu observé et avec son histoire personnelle. Car finalement, ce retour permet de faire jaillir ce qui nous habite et nous a dynamisée. Elle est un chemin d'appropriation et d'intégration.

De plus, comme

*« ... le chrétien ne saurait (...) comprendre le présent seulement en fonction du passé ou d'un type de tradition, mais aussi en fonction de la promesse eschatologique qui établit l'alliance comme solidarité de ceux qui espèrent »<sup>242</sup>,*

la fonction de la prospective permet de mesurer la portée de l'intervention en terme d'espérance chrétienne et de voir en quoi cette intervention révèle le Royaume de Dieu. Cette interrogation constante vis-à-vis de nos pratiques permet d'être davantage conscients de ce qui nous habite et d'être toujours en recherche dans l'annonce du Royaume. Il n'existe pas un modèle unique d'intervention, de représentation du monde mais différentes facettes que nous découvrons, que nous voulons incarner à travers nos pratiques.

Ainsi, la prospective praxéologique est un précieux instrument à la fois de connaissance de soi et de connaissance de la portée de nos gestes, de leur lien avec l'espérance chrétienne, de vérification de leur ajustement avec la réalité. Elle nous entraîne aussi à dépasser la limite du possible pour oser nous engager dans l'avenir. Un avenir réalisable car habité par l'Inattendu avec qui tout devient possible.

## **2 Voies de libération et horizons**

Les chemins d'intervention proposés ont mis l'accent sur la personne, aussi bien celle de l'animateur que celle du disciple. En effet, tous deux sont des personnes et comme tels sont en processus et en processus d'apprentissage.

---

<sup>242</sup> Jean-Guy Nadeau, « La prospective en praxéologie pastorale », p. 264.

Notre proposition d'amendement de la pratique porte un modèle d'humanité où toute personne est un sujet unique autonome, libre, possédant un bagage expérientiel et cognitif. Il s'agit en particulier de quelqu'un d'intégré dans une culture et en contact avec des porteurs d'autres cultures que la sienne.

De plus, la personne croît en humanité lorsqu'elle est réellement présente à soi, à son Je, capable d'utiliser ses propres ressources, et lorsqu'elle accepte l'influence des autres, de l'Autre dans son chemin de croissance. On se trouve loin de cela dans la pratique observée où l'animateur est le plus souvent un *répétiteur* avec ce que cela veut dire d'une humanité réduite à l'état d'objet sans lien réel ni avec lui-même ni avec le monde. Par contre les voies d'intervention du chapitre précédent ont voulu permettre au Je d'émerger par la prise de parole et le dialogue. Un dialogue qui implique une exposition de soi et aussi une part de conflit.

Nous pouvons aussi déceler de ces nouvelles voies proposées, *un modèle de Dieu* en dialogue car en présence de Je. On est loin du modèle de l'EF qui donnait davantage une image d'un Dieu locuteur unique, faisant peu confiance aux personnes, ne permettant pas le dialogue ou la critique mais ayant déjà tout prévu pour nous. Sa Parole soi-disant libératrice est utilisée pour justifier des pratiques institutionnelles. Il ne parle alors plus pour nous libérer mais pour ériger le conformisme.

Les voies proposées sont par contre porteuses d'un Dieu qui continue à intervenir, à collaborer au chemin de croissance, au chemin d'humano-divinité de toute personne. Il est Celui avec qui l'on peut parler et batailler. Il est aussi Celui qui vient nous chercher dans nos recoins, qui vient nous surprendre par sa Parole, par les signes que nous rencontrons dans notre vie et celles des autres : Il est l'Accompagnateur inattendu qui nous entraîne, qui nous met sans cesse en mouvement, dans le respect de nos libertés sans nous demander de ployer sous le poids de la croix.

Miser davantage sur la personne comme sujet, ce serait réellement signifier que nous sommes créés à l'image de Dieu et que nous tendons vers cette similitude dans le déploiement de nos dons. Une similitude qui ne dit pas copie conforme mais espace pour



l'accueil de la diversité. Accueil effectif de l'autre par son nom de baptême. C'est donc miser à la fois sur la potentialité humaine et ses multiples influences comme sur l'influence divine toujours à l'œuvre en chacun de nous : une communion entre les personnes divines sans négation des différences et sans fusion de ces dernières.

La pratique dialogale entre partenaires, entre savoir théorique et savoir d'expérience par le processus de relecture, par le réel travail en équipe et la relation animateur-disciple, permettrait aussi de témoigner que la Parole de Dieu, la Parole de Jésus est vivante. Elle nous rend libres, elle nous met debout dans la mesure où nous acceptons réellement d'être mis en mouvement par Elle et que nous ne l'enfermons pas dans nos catégories, nos représentations sécuritaires.

Par la réelle reconnaissance de toute personne avec ses expériences, nous pouvons aussi dégager un modèle de société foncièrement respectueux de l'altérité et des différences : elle offre à chacun un espace de vie, d'épanouissement. De plus, comme les personnes grandissent par les mutuelles influences, c'est une société communionnelle qui contrecarre le modèle individualiste. Les uns et les autres se reconnaissent mutuellement comme pouvant être sources de richesse et comme étant des frères avec qui partager.

Le modèle ecclésial est alors celui d'une communauté réellement attentive aux personnes, où chaque membre est nommé et trouve sa place de fils et de fille de Dieu. Cette reconnaissance passe aussi par le conflit-crise que nous ne devons dénigrer car il

*« ... s'apparente plutôt à la dialectique de l'union et de la séparation qui est le propre de la naissance et de l'être au monde. Ainsi la connaissance de ce qui est autre, différent, va de pair avec la reconnaissance de qui est toi. »<sup>243</sup>*

Accepter et vivre le conflit c'est posséder une vision du monde non plus binaire mais holistique. C'est aussi accepter d'être toujours en mouvement, signe même de vie. C'est finalement accepter de sortir du rassurant pour oser l'inconnu, gage de croissance.

---

<sup>243</sup> Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, p. 196.

Ces chemins d'intervention montrent également que la caractéristique des chrétiens n'est pas d'abord le service mais que celui-ci découle de la qualité d'être frères et soeurs parce que fils et filles de Dieu et de l'Église. Le service découle alors de cette joie, de cette *hilaritas* d'être communauté.

Par cette relation fraternelle fondée sur la reconnaissance de l'autre, nous signifions que Dieu est le partenaire par excellence. Il nous permet de vivre en fraternité libre et aimante grâce au don de la charité qui circule quand « *deux ou trois sont réunis en son nom* »<sup>244</sup> et quand nous reconnaissons l'autre et lui permettons ainsi de naître au monde.

Finalement, cette pratique révélerait que nous sommes d'éternels pèlerins, en quête et donc en processus. L'institution n'est qu'au service de cette croissance personnelle et communautaire. Elle fait confiance aux personnes et donc à l'action de Celui qui continue son œuvre de création libératrice.

### **3 Des horizons exportables**

Le rêve porté par cette étude, celui de retrouver des Je et des Je en mouvement dans un processus de croissance dynamique, pourrait être exporté dans d'autres lieux que celui de l'EF.

Fondamentalement, ce devrait être le vécu de tous ceux qui se disent chrétiens et par voie de conséquence de toute communauté chrétienne. Or, force est de constater que nous sommes souvent tentés de nous replier sur nous-mêmes et plus encore de vivre en cercle fermé peu réceptifs au monde dans lequel nous évoluons. De plus, la perspective de débats qui pourraient remettre en question nos pratiques est adroitement écartée. Notre Église n'a-t-elle pas tendance à se mobiliser en défense, plutôt que de jouer le jeu de la réciprocité dialogale comme le Concile en avait donné l'élan. Mais comme de

---

<sup>244</sup> Mt 18, 20.

nombreux chrétiens et théologiens le dénoncent, poursuivre dans cette voie d'une sorte de dogmatisme figé imposé de l'extérieur, conduit à la non crédibilité.

Ce que nous avons proposé pourrait également se vivre dans les groupes qui veulent contrer le conformisme de la mondialisation. De telles pratiques existent déjà dans certains milieux engagés en justice sociale. Mais ces milieux agissent souvent de façon souterraine. Ne serait-il pas possible, par exemple, que nos lieux de rassemblements dominicaux prennent part à de tels chantiers ? Mais cela exigerait de sortir de certains rituels rassurants et conformisants pour donner la parole à tout baptisé et entrer ainsi en dialogue, finalisé par des actions solidaires concrètes.

En ce qui concerne plus spécifiquement le monde de l'éducation de la foi, ne serait-il pas aussi envisageable de proposer aux étudiants non plus de simplement recevoir des données, fussent-elles fort brillantes, mais de les considérer, comme le suggérait déjà Augustin au IV<sup>e</sup> siècle, comme des partenaires en processus de croissance ? Des partenaires par qui l'enseignant apprend à son tour. Le monde de la théologie retrouverait, dans certains lieux, sa pertinence et sa crédibilité. Ces lieux ne consisteraient plus à *former*, comme l'on duplique des disquettes informatiques ou des clones, mais à permettre à des personnes d'entrer dans cette dynamique divine de croissance. Et une dynamique qui au lieu de produire des *stéréotypes* pas toujours rayonnants deviendrait le lieu de l'émerveillement, de la joie d'apprendre partagée.

D'autres lieux pourraient également être redynamisés par cette attention réelle aux personnes. Nous pensons par exemple au domaine des relations de couples ou encore des relations parents-enfants, au domaine des ressources humaines dans les entreprises et plus particulièrement dans les entreprises ecclésiales qui affichent souvent un net retard dans leur fonctionnement organisationnel.

## Et pour conclure

Par l'ensemble de ce processus praxéologique, à partir de la pratique des animateurs de l'EF, nous pensons avoir mis en relief l'importance du jeu des relations et l'importance des influences entre éducateurs et apprenants. Il en découle une exigence d'attention réelle aux personnes, à leurs besoins, à leur cheminement. Ce mémoire ne présente pas de solution toute faite aux problématiques vécues à l'EF, mais a simplement voulu ouvrir des chemins de vie à poursuivre. D'autres voies restent encore à explorer comme celles du rapport aux savoirs (savoirs constitués ou savoirs à constituer), de la question de la motivation à la fois de la part des disciples que de celle des animateurs, de la notion de créativité dans l'apprentissage tant du côté de celui qui enseigne que du côté de l'apprenant ainsi que des étapes de cheminement de foi chez les adultes.

La recherche nous a également permis de découvrir que le modèle biblique et la tradition chrétienne contiennent, d'une certaine manière, tous les éléments pour nous permettre d'être debout, libres, responsables et partenaires. Mais il arrive fréquemment que nous utilisions la Parole de Dieu pour justifier des pratiques et alors nous courons le risque de la réduction. De plus, nous y avons découvert un modèle de l'enseignant-accompagnateur, en la personne de Jésus-Christ. Il invitait ses disciples, et donc nous-mêmes, à faire route avec lui et non à le suivre derrière.

Nous avons renforcé la conviction que l'éducation ne s'improvise pas, qu'elle requiert une mise en mouvement constante qui est de l'ordre de la créativité et non de la répétition. Pour cela, il est impératif que l'enseignant et dans notre cas l'animateur, soit d'abord présent à son propre apprentissage, à son Je pour être capable d'être présent aux Je des autres, de les rejoindre, de faire œuvre d'animation.

Cette capacité de relation aux autres s'inscrit, à notre sens, dans une appréhension holistique du réel. En effet, nous sommes de plus en plus convaincue de la richesse résultant de la mise en lien des différentes données du réel. Ainsi, l'exercice du jeu interprétatif et interventionniste nous a donné de travailler avec différents référents à la fois en théologie, en sciences de l'éducation et en sciences de la gestion. Nous croyons que notre vision du monde et notre engagement ne pourront qu'être enrichis en poursuivant cette mise en relation. Car comme la peur du conflit, de la crise, nous l'a révélé, l'avènement du Royaume n'a pas lieu dans un milieu sécurisant, fermé mais dans un *oser l'ouverture*. Il y a un *n'ayez pas peur* à redécouvrir et à vivre qui laisse émerger une spiritualité

*« ... faite essentiellement d'appels, non de lois rigides, de codes nombreux, de contraintes ou de menace ; elle est plutôt constituée de tendresse, de miséricorde et de compassion pour tout et en tout, à la manière du Christ. C'est une spiritualité, à ses origines, conçue par une personne à l'esprit libre, et par ce fait, hautement libérante ! »<sup>245</sup>.*

Finalement, de cette circulation de vie entre enseignant et apprenant, entre animateur et disciple peut naître l'émerveillement. Un émerveillement qui procure, selon Augustin, l'*hilaritas*, c'est-à-dire la joie, la joie profonde. Car enseigner, faire signe c'est aussi faire naître à de nouveaux horizons et ainsi être témoin de quelque chose qui nous dépasse, nous entraîne plus loin, nous enthousiasme.

C'est ce que nous avons vécu tout au long de l'élaboration du présent mémoire. Par la dynamique d'apprentissage à travers le séminaire de praxéologie et par le dialogue avec notre directeur de recherche, nous avons été témoin de ce que pouvait engendrer une relation éducative basée sur la confiance et l'échange. Ainsi, l'attention respectueuse et la pratique maïeuticienne des professeurs nous ont permis d'oser affronter l'inconnu voire ce qui nous dérangeait. La critique toujours énoncée vis-à-vis des travaux et non des personnes nous a aidée à progresser et à découvrir de nouveaux horizons. Leur

---

<sup>245</sup> Victor Dionne, « Playdoyer pour la liberté ».

découverte a engendré une croissance tant au niveau intellectuel que spirituel. Nous étions constamment en mouvement entre la pratique observée, la recherche, et notre vie personnelle. Nous avons donc vécu l'élaboration de ce mémoire comme un processus dynamisant à travers de multiples échanges et poussée par un souffle de l'ordre *d'un je ne sais quoi*.

Enfin, oserons-nous retrouver et vivre le premier sens porté par le terme école, cet espace de jeu, de loisir ? Alors l'EF pourrait être effectivement différente et nouvelle :

*« ... lorsque nous accepterons de la concevoir et de la faire, de la vivre comme lieu privilégié de l'inachevé : lieu du constant effort d'achèvement et pourtant du nécessaire inachèvement. »<sup>246</sup>*

Alors les animateurs n'auraient plus l'impression d'être des *psittakos*, des perroquets mais des êtres plus vivants parce que davantage reliés à leur propre vie, à celles des autres et à la Vie.

---

<sup>246</sup> Guy Bourgeault, *Éloge de l'incertitude*, p. 155.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE**, Martine. «L'école face au défi pluraliste». Camilleri, C. et Enrique, M. *Chocs de cultures*. Paris : L'Harmattan, 1989.
- ABDALLAH-PRETCEILLE**, Martine. *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette, 1992.
- ABRAHAM**, Ada. *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF, Collection Sciences de l'éducation, 1984.
- ABRAHAM**, Ada. «Une approche centrée sur la personne de l'enseignant». Abraham, A. *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : Epi, 1972. Pp. 23-31.
- ARRUPE**, Pedro. «L'apostolat d'éducation secondaire». *Écrits pour évangéliser*. Paris: Desclée de Brouwer/Bellarmin, 1985. Pp. 215-235.
- ARTAUD**, Gérard. «Savoir d'expérience et savoir théorique. Pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience». *Revue des sciences de l'éducation*. VII, 1, 1981. 135-151.
- ARTAUD**, Gérard. *L'adulte en quête de son identité*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa, 1985.
- AUDET**, Jean-Paul. *Le projet évangélique de Jésus*. Québec : Sources, 1998.
- AUGUSTIN**, *De Magistro*. « *Le maître* ». Paris : Klincksieck, Philosophie de l'éducation 3, 1988.
- AUGUSTIN**, *La première catéchèse. De catechizandis rudibus*. Paris : Études Augustiniennes, Bibliothèque Augustinienne. Oeuvres de Saint Augustin 11/1, 1991.
- BALMARY**, Marie. *La divine origine. Dieu n'a pas créé l'homme*. Paris : Grasset, 1993.
- BARRETTE**, Christian. **GAUDET**, Édith. **LEMAY** Denyse. *Guide de communication interculturelle*. St. Laurent : Édition du Renouveau Pédagogique, 1993.
- BAZIN**, Roger. *Organiser les sessions de formation : les acteurs, le programme, le choix des méthodes en formation des adultes*. Paris : ESF, Collection Formation permanente en sciences humaines, 1983.
- BERTRAND**, Yves. *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal/Lyon : Éditions Nouvelles/Chronique sociale, 1998<sup>4</sup>.

- BLAIS**, Madeleine. **CHAMBERLAND**, Estelle. *L'andragogie. Champ d'études et profession. Une histoire à suivre*. Montréal : Guérin Universitaire, 1994.
- BOURASSA**, Bruno. **SERRE**, Fernand. **ROSS**, Denis. *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 1999.
- BOURGEAULT**, Guy. *Éloge de l'incertitude*. Canada : Bellarmin, L'essentiel, 1999.
- BROUILLET**, Michèle-Isis. «Apprendre-s'enseigner. Une approche écosystémique de l'interaction éducative». Tessier, R. et Tellier, Y. *Méthodes d'intervention-Consultation et formation*. Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection Changement planifié et développement des organisations, t.7, 1992. Pp. 423-457.
- BUNTINX**, Hubert. *L'Église et le management : Aggiornamento de l'autorité et des structures de l'Église catholique*. Puteaux : Hommes et Techniques, 1971.
- CAMPBELL**, Michel-M. «Jeux d'interprétation en praxéologie pastorale». Nadeau, J.-G. (dir.), *La praxéologie pastorale. Orientations et parcours*. Montréal: Fides, Cahiers d'études pastorales 4, t.1, 1987. Pp.53-67.
- CENTRE NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX**. *Formation chrétienne des adultes : Un guide théorique et pratique pour la catéchèse*. Paris : Desclée de Brouwer, 1986.
- CENTRE NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX**. *Faisons le point : Des méthodes d'évaluation pour la catéchèse et la formation*. Paris : CRER, 1992.
- CONGAR**, Yves. *Vraie et fausse réforme dans l'Église*. Paris : Cerf, Collection Unam Sanctam, 1950.
- DANIÉLOU**, Jean. **DU CHARLAT**, Régine. *La catéchèse aux premiers siècles*. Paris: ISPC, Fayard/Mame, 1968.
- DANIS**, Claudia, **SOLAR**, Claudie. *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal : Logiques, 1998.
- DIONNE**, Victor. «Plaidoyer pour la liberté». *Nouveau Dialogue*. 107, nov-déc. 1995. 13-16.
- DITISHEIM**, Mona. «Le travail de l'histoire de vie comme instrument de formation en éducation». *Éducation permanente*. 72-73, 1984. 199-210.
- DOMINICÉ**, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan, 1992.



- DULLES, Avery. «Vatican II et les communications». Latourelle, R. (dir.). *Vatican II. Bilan et perspectives vingt-cinq ans après (1962-1987)*. Montréal/Paris : Bellarmin/Cerf, t. 3, 1988. Pp. 515-533.
- ÉLIAS, John L. *Penser l'éducation des adultes*. Montréal/Toronto : Guérin, 1983.
- FOSSION, André. *La catéchèse dans le champ de la communication*. Paris : Cerf, Cogitation fidei 156, 1990.
- GAUDET, Édith. LAFORTUNE, Louise. *Pour une pédagogie interculturelle*. St.-Laurent : Édition du Renouveau pédagogique, 1997.
- GEBARA, Ivone. *Le mal au féminin. Réflexions théologiques à partir du féminisme*. Paris/Montréal : L'Harmattan, Religion et Sciences humaines, 1999.
- GENEST, Olivette. «Être disciples : femmes et hommes en Église». Notes de la session au centre de formation au baccalauréat en théologie. St. Hyacinthe: 8 mai 1999.
- GINGRAS, Jeanne-Marie. «Notes sur l'art de s'inventer comme professeur». *Prospectives*. 1979. 193-204.
- GINGRAS, Jeanne-Marie. «Plaidoyer en faveur du développement d'une capacité d'inventer et de créer en éducation». Conférence présentée au colloque *La créativité en mouvement*. Vevey (Suisse): septembre 1997.
- GRAND'MAISON, Jacques. «Science, art et Evangile du regard». Nadeau, J.-G. (dir.), *Praxéologie pastorale. Orientations et parcours*. Montréal : Fides, 1987. Pp. 71-90.
- GRELOT, Pierre. LOEW, Jacques. *Parole de Dieu et communautés chrétiennes*. C.L.D, 1980.
- GIGUÈRE, Paul-André. «Telle pédagogie, telle foi. Ou comment ce qu'on ne dit pas dit plus que ce qu'on dit». Petit, J.-C. et Breton, J.-C. *Enseigner la foi ou former des croyants*. Montréal : Fides, Collection Héritage et projet 41, 1989. Pp. 29-41.
- GUINDON, Jeanine. *Vers l'autonomie psychique, de la naissance à la mort*. Paris : Fleurus, 1982.
- GUINDON, Jeanine. «Le processus de la formation humaine intégrale». *Sans frontières*. 3-6.
- HABERMAS, Jürgen. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard, t. 1, 1987.

- HARAMEIN**, Ali. «Expérience de supervision en recherche-formation : Du rapport de pouvoir au pouvoir du rapport». Gingras, J.-M. et Haramain, A. (dir.). *Recherche, formation, transformation. Actes du colloque «Transformations intérieures et pratiques éducatives»* (Acfas 1992). *Repères*, n. 17, F.E.S, vice-décanat à la recherche, Université de Montréal. Pp. 111-127.
- HÉRAUD**, Lucile «L'enseignant face aux changements». Communication au VIIIe congrès de l'A.I.R.P.E. Salamanca : 1992.
- HÉTU**, Jean-Claude. «L'interaction comme source de changement dans l'organisation de la pratique éducative à l'école». Tessier, R. et Tellier, Y. (dir.). *Changement planifié et développement des organisations, Changement planifié et évolution spontanée*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, t. VI, 1991. Pp. 353-369.
- HÉTU**, Jean-Claude. «Le changement dans la pratique éducative». Plan du cours donné à l'Université de Montréal, Hiver 1999.
- HÉTU**, Jean-Claude. «Pratiques réflexives, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices ; vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation». Symposium du REF «L'insertion professionnelle des enseignants», 25-26 septembre 1996.
- KNOWLES**, Malcom. *L'apprenant adulte. Vers un Nouvel Art de la Formation*. Paris : Les Éditions de l'organisation, 1990.
- LABELLE**, Jean-Marie. «Formation ou éducation des adultes ? Histoire de mots et fin mot de l'histoire». Exposé donné aux Actes du Colloque de Strasbourg «La Formation des adultes» janvier 1998. À paraître aux Éditions AECSE, 2000.
- LABELLE**, Jean-Marie. «Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne ». Danis, Cl. et Solar, Cl. *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal : Les Éditions Logiques, 1998. Pp. 103-122.
- LABELLE**, Jean-Marie. *La réciprocité éducative*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection Pédagogies d'aujourd'hui ,1996.
- LANGFORD**, Amabilys. *L'événement formation comme avènement*. 1995. Mémoire de maîtrise en théologie-étude pastorales, Université de Montréal.

- LAPERRIÈRE**, Anne. «L'observation directe» et «L'entretien non directif». Gauthier, B. (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sillery : Presses de l'Université du Québec, 1987. Pp. 227-248 ; 249-273.
- LE DU**, Jean. «L'élaboration du langage de la foi». Association catholique française pour l'étude de la Bible. *Le langage de la foi dans l'écriture et dans le monde actuel*. Paris : Cerf, 1972. Pp. 65-100.
- LE DU**, Jean. *Cette impossible pédagogie*. Paris : Fayard/Mame, 1971.
- LE DU**, Jean. «La relation apostolique dans un travail de groupe (adolescents et jeunes)». *Comprendre les groupes d'adolescents : une clé pour l'éducation et pour la société*. Paris : Fleurus, Cahiers d'éducateurs 7, 1967. Pp. 129-151.
- LE DU**, Jean. *L'Évangile dans les groupes*. Paris : D.E.R., Cahier n. 3.
- LECOURT**, Virginie. *Grille d'analyse d'une nouvelle forme d'organisation du travail : Les équipes semi-autonomes*. 2000. Travail pour le séminaire *Qualité de vie et nouvelles formes d'organisation du travail*. Hautes Études Commerciales.
- LOEW**, Jacques. «Une école en recherche des sources de la foi». *Revue catholique internationale Communio*. 1, 1975. 2-8.
- LOEW**, Jacques. *Vous serez mes disciples : Annonceurs de l'Évangile-Réflexions et réflexes*. Paris : Fayard/Mame, 1978.
- MARCHAND**, Louise. *L'apprentissage à vie : La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal/Toronto : Chenelière/McGraw-Hill, 1997.
- MARITAIN**, Jacques. *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris : Fayard, 1969.
- MC ANDREW**, Marie. «L'éducation interculturelle au Québec : D'où venons-nous ? Où devrions-nous aller ?» Mise à jour de « L'éducation interculturelle : dix ans après ». *Impressions*, 1993.
- MEIRIEU**, Philippe. «Image du soi chez l'enseignant». Abraham, A. *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : Epi, 1972. Pp.48-62.
- MORIN**, Estelle M. *Psychologies au travail*. Montréal/Paris/Casablanca : Gaëtan Morin, 1996.

- NADEAU, Jean-Guy. «La prospective en praxéologie pastorale». Nadeau, J.-G. (dir.). *La praxéologie pastorale. Orientations et parcours*. Montréal : Fides, Cahiers d'études pastorales 5, 1987. Pp. 259-271.
- NADEAU, Jean-Guy. «Pour une science de l'action pastorale. Le souci de la pertinence pratique». Visscher, A. (dir.). *Les études pastorales à l'université*. Ottawa: Presses de l'université d'Ottawa, 1990. Pp. 136-158.
- OFFICE DE CATÉCHÈSE DU QUÉBEC. *Dossiers d'andragogie religieuse : Comment bâtir une activité éducative ?* Ottawa : Novalis, Nos. 6-7, 1985.
- PAGÉ, Michel. « Interculturel et citoyenneté en éducation ». À paraître.
- PAQUETTE, Claude. *Intervenir avec cohérence : Vers une pratique articulée de l'intervention*. Montréal : Québec/Amérique, Collection C.I.F autodéveloppement , 1985.
- PARÉ, André. «Changement personnel et pratique pédagogique». Conférence prononcée lors du VI<sup>e</sup> colloque du GOELAND organisé conjointement par l'Association des écoles alternatives du Québec et le Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, 1989.
- PARÉ, André. *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Ste-Foy : Centre d'intégration de la personne, 1987.
- PAUCHANT, Thierry C. MITROFF, Ian I. *La gestion des crises et des paradoxes : Prévenir les effets destructeurs de nos organisations*. Montréal : Québec/Amérique, Collection Presses HEC, 1995.
- PINAUD, Gaston. *Récits de vie*. Paris : L'Harmattan, 1989.
- POFFET, Jean-Michel. « Jésus et la Samaritaine ». Supplément *Cahiers Évangiles* 93. Paris : Service biblique Évangile et vie/Cerf, 1996.
- POULIOT, Alain. *Apprentissages générés à travers le processus de formation humaine intégrale*. 1995. Essai présenté à Nicole Tremblay, pour le cours *Psychopédagogie, secteur andragogie*. Université de Montréal.
- RAYMOND, Gilles. «Les six pôles d'observation d'une pratique. La praxéologie pastorale et Thomas H. Groome». Nadeau, J.-G. *La praxéologie pastorale. Orientations et parcours*. Montréal : Fides, Cahiers d'études pastorales 4, 1987. Pp. 107-126.
- RENAUD, Gaétan. *Vivre debout, sur le chemin de l'autonomie psychique*. Montréal : Médiaspaul, 1995.

- RICOEUR**, Paul. «La relation enseignant enseigné ». *Le Monde*. 10 juin 1968.
- RICOEUR**, Paul. *Exégèse et herméneutique*. Paris : Seuil, 1971.
- RONDEAU**, Alain. «La gestion des conflits dans les organisations». Chanlat, J.-F. *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées*. Québec/Ottawa : Les Presses de l'Université Laval, t. 7, 1990. Pp. 507-527.
- ROUTHIER**, Gilles. *L'éducation de la foi des adultes : L'expérience du Québec*. Montréal : Médiaspaul, 1996.
- ROY**, Mario. « Les équipes semi-autonomes au Québec et la transformation des organisations ». *Revue Gestion*. Vol 24,3, 1999. 76-85.
- SAVOIE**, André. **BEAUDIN**, Guy. «Les équipes de travail : que faut-il en connaître ?». *Psychologie du travail et des organisations*. 1, 2-3, 1995. 116-137.
- SAVOIE**, André. *Le stress au travail : mesures et prévention*. Montréal : Agence d'Arc Inc., 1983.
- SCHÖN**, Donald. *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Les Éditions Logiques, 1994.
- SNYDERS**, Georges. *Où vont les pédagogies non-directives ?*. Paris : Presses Universitaires de France, 1985.
- VERNETTE**, Jean. **MARCHADOUR**, Alain. *Guide de l'animateur chrétien*. Limoges : Droguet-Ardant, 1983.
- VOGELS**, Walter. *Moïse aux multiples visages : De l'exode au deutéronome*. Paris : Cerf, Collection Lire la Bible 114, 1998.
- VOILLAUME**, René. *Charles de Foucault et ses premiers disciples : Du désert arabe au monde des cités*. Paris : Bayard/Centurion, 1998.
- XARDEL**, Dominique. *Jacques Loew : Le bonheur d'être homme*. Paris : Centurion, 1988.

**Documents sur et de l'École de la foi** (disponibles chez l'auteure) :

«École de la foi et des ministères : son but». *Frères en marche*. 4, 1989. 8-11.

«École de la foi et des ministères». Plaquette de présentation.

«L'accompagnement des équipes : Réflexions de l'équipe d'animation 1986/1987».  
Fribourg : mars 1987.

«L'École de la foi a dix ans». *Frères en marche*. 4, 1989.

«L'équipe d'animation de l'École de la foi». Fribourg : 1975.

Lettre des délégués de deuxième année aux membres du bureau de l'École de la foi. 25  
juin 1976.

«Pour un démarrage dans la vie d'équipe à l'École de la foi».

«Rapport au Conseil de fondation». 21 juin 1991.

«Règlement du Conseil de fondation». Fribourg : 1997.

«Une équipe de vie dans l'équipe d'animation». Fribourg : 1975.

**AEBISCHER, Noël.** «Les niveaux d'accompagnement». Conférence donnée à  
l'Assemblée générale de l'École de la foi. 14-16 mai 1981.

**Fr. Yves.** «Rapport du groupe de travail». Fribourg : novembre 1992.

**GRUPE D'ÉTUDE.** «Rapport au Conseil de Fondation». Fribourg, 21 juin 1991.

**GUILLET, Jacques.** Lettre aux membres du bureau de l'École de la foi. Paris : 30 juin  
1976.

**GUILLET, Jacques.** Lettre aux membres du bureau de l'École de la foi, aux animateurs,  
aux délégués de la deuxième année 1975-76. Paris : 14 septembre 1976.

**LOEW, Jacques.** «École de la foi et des ministères ».

**LOEW, Jacques.** «L'équipe apostolique». Conférence donnée à l'Assemblée générale  
des supérieurs. 21-22 mai 1973.

**LOEW, Jacques.** Lettre du 30 janvier 1990.

**LOEW, Jacques.** «Être disciple ». Conférence donnée à l'Assemblée générale de l'École  
de la foi. 14-16 mai 1981.

**LOEW**, Jacques. Lettre de juillet 1990.

**LOEW**, Jacques. «Lettre aux responsables d'équipes apostoliques». Lettre adressée aux supérieures et supérieurs majeurs ayant eu ou ayant des disciples à l'École de la foi. Fribourg : mai 1975.

**ROY**, Anne. «École de la foi ». Fribourg : 1969.

**ROY**, Anne. Lettre du 21 mars 2000.

**SÉGUIER**, Michel. «Exposé sur les principes et dispositifs psychopédagogiques». Exposé donné à l'Assemblée générale de l'École de la foi. 14-16 mai 1981.

## Annexe I

### Questionnaire

**Objectifs:** découvrir les pratiques de l'EF, dégager des modèles; éclairer ces modèles par les sciences humaines et la théologie.

EF en général;

- Comment présenteriez-vous l'EF à quelqu'un qui ne la connaît pas?
- Qu'est-ce qui vous a attiré à l'EF et en vue de quoi? Comment cela s'est-il réalisé?
- L'EF propose une expérience commune: comment est-ce compatible avec la diversité de son public?
- Quel serait le jugement global que vous porteriez sur les pratiques de l'EF?

**Vie à l'EF**

- Que signifie être disciple?

**Équipe de vie:**

- Qu'est-ce qu'une équipe de vie?
- Quel est le rôle des animateurs dans l'équipe de vie?
- Quelles sont les forces et faiblesses de l'équipe de vie?

**Études:**

- École de la foi: la foi peut-elle s'enseigner?
- Quel est le rôle des animateurs dans les études?
- Quelles sont les forces et faiblesses des études?

**Liturgie:**

- Comment se vit-elle?
- Quel est le rôle des animateurs dans la liturgie?
- Quelles sont les forces et faiblesses de la liturgie?

**L'après EF:**

- un des objectifs du fondateur, J. Loew, était que les disciples aillent essaimer de petites communautés de base dans leur lieu de vie. Comment cela se réalise-t-il, comment pensez-vous le réaliser?



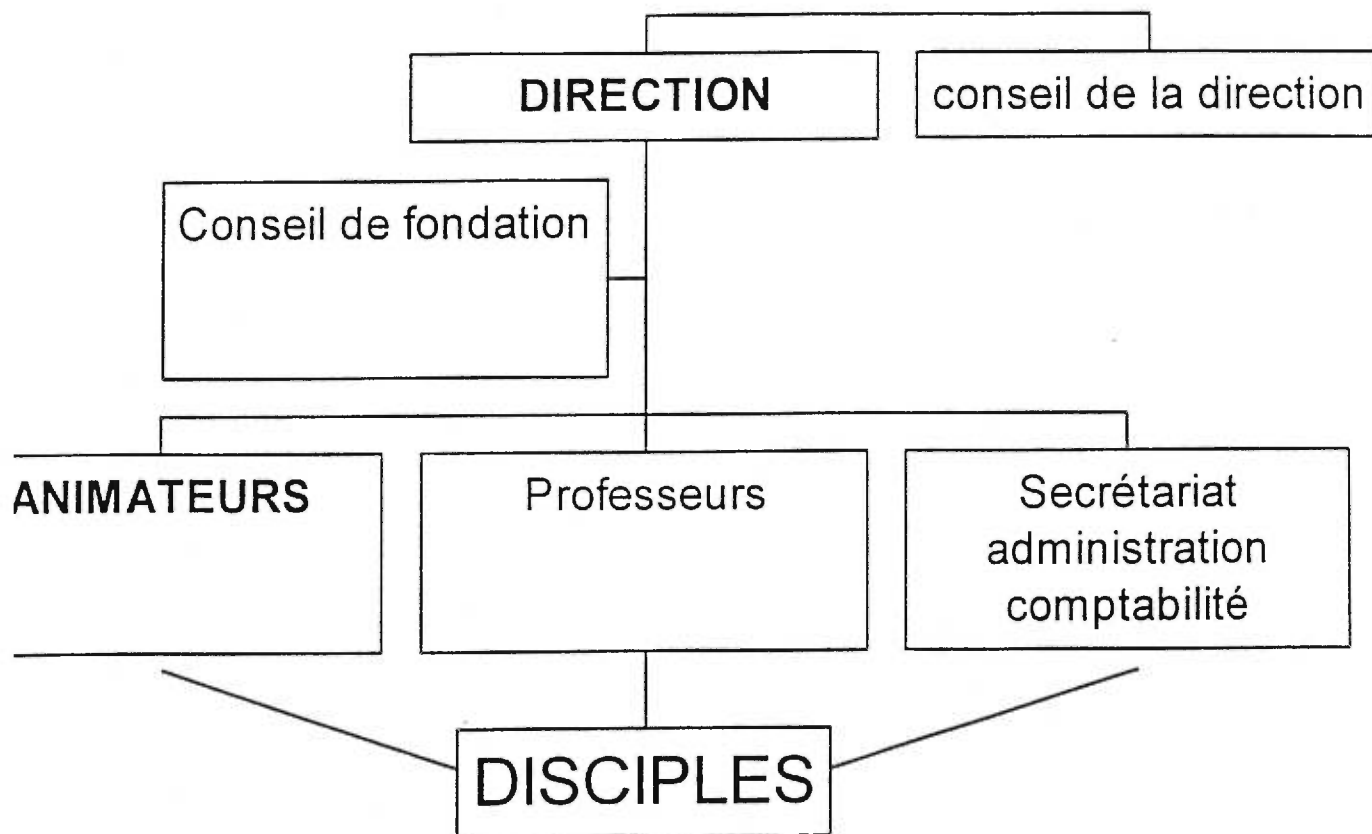
**Annexe I'****Questionnaire envoyé aux professeurs**

- 1 Comment présenteriez-vous l'EF à quelqu'un qui ne la connaît pas ?
- 2 Comment avez-vous connu l'EF ? Ce qui vous attiré ?
- 3 L'EF propose une expérience commune : comment est-ce compatible et réalisable en fonction de la diversité de son public ?
- 4 Comment enseignez-vous (objectifs, méthode, moyens pédagogiques...) ?
- 5 Quelle différence entre enseigner à l'EF et à l'université ( au séminaire) ?
- 6 Quel est le rôle des animateurs dans les études ?
- 7 Quels sont les liens entre les professeurs et les "disciples" ?
- 8 Quelles sont les forces et les faiblesses des études à l'EF ?
- 9 Qu'est-ce qu'une équipe de vie ?
- 10 Comment se vit la liturgie à l'EF ?

## Annexe II

## Organigramme

Représentatif de la situation vécue



Annexe III

Exemple d'horaire

| MOIS de JANVIER 1995    |                              |      |      |         | 1 <sup>ère</sup> année |         |          |          |      |      |
|-------------------------|------------------------------|------|------|---------|------------------------|---------|----------|----------|------|------|
| de                      | 815                          | 915  | 1015 | 1115    | 1330                   | 1415    | 1515     | 1615     | 1715 | 1815 |
| 1                       | JOUR de L'AN                 |      |      |         |                        |         |          |          |      |      |
| 2                       |                              |      | CES  |         |                        | CES     |          |          | CES  |      |
| 3                       |                              | CAN  |      |         | CAN                    |         |          | CAN      |      |      |
| 4                       | VA                           |      |      | VA      |                        | VA      |          |          |      |      |
| 5                       | DB                           | DB   | Ador |         |                        | 17h     | Prep le  | etap 5   |      |      |
| 6                       | Frai                         | JCC  | JCC  | IS      |                        | MC      | MC       | Euch     |      |      |
| 7                       | avec Mgr GRAB                |      |      |         |                        |         |          |          |      |      |
| 8                       |                              |      |      |         |                        |         |          |          |      |      |
| 9                       | Cel                          | PMB  | PMB  |         |                        | DB      | DB       |          |      |      |
| 10                      |                              |      |      |         |                        | choral  | B G      | B G      |      |      |
| 11                      | JCC                          | JCC  | Euch |         |                        | RE      | CUEIL    | LEME     | NT   |      |
| 12                      | DB                           | DB   | Ador | As Bibl |                        | At.litu | rgie G 2 |          |      |      |
| 13                      | PMB                          | PMB  | EF   | EF      |                        | T G     | etap 5   | Euch     |      |      |
| 14                      | écrit à rendre le 18 janvier |      |      |         |                        |         |          |          |      |      |
| 15                      |                              |      |      |         |                        |         |          |          |      |      |
| 16                      | Cel                          | PMB  | PMB  |         |                        | MC      | MC       | étap 5   |      |      |
| 17                      |                              |      |      |         |                        | choral  | B G      | B G      | Meth |      |
| 18                      | JCC                          | JCC  | Euch |         |                        | RE      | CUEIL    | LEME     | NT   |      |
| 19                      | JOU                          | RNE  | E    | V       |                        | E       | FRA      | TER      | NEL  | LE   |
| 20                      | MS                           | MS   | rs   |         |                        | MS      | MS       | Euch     |      |      |
| 21                      |                              |      |      |         |                        |         |          |          |      |      |
| 22                      |                              |      |      |         |                        |         |          |          |      |      |
| 23                      | As Bibl                      | PMB  | PMB  | Etude   |                        |         |          |          |      |      |
| 24                      | Cel                          | JPR  | JPR  |         |                        | choral  | JPR      | JPR      |      |      |
| 25                      | Euch                         | JPR  | JPR  | Rome    |                        | RE      | CUEIL    | LEME     | NT   |      |
| 26                      |                              | JPR  | JPR  | Ador    |                        |         |          |          |      |      |
| 27                      |                              | JPR  | JPR  |         |                        | JPR     | JPR      | Euch     |      |      |
| 28                      |                              |      |      |         |                        |         |          |          |      |      |
| 29                      |                              |      |      |         |                        |         |          |          |      |      |
| 30                      | Cel                          | JPR  | JPR  |         |                        | JPR     | JPR      |          |      |      |
| 31                      |                              |      |      |         |                        | choral  | JPR      | JPR      |      |      |
| 1 <sup>er</sup> février | Euch                         | JPR  | JPR  | rs      |                        | RE      | CUEIL    | LEME     | NT   |      |
| "                       |                              | JPR  | JPR  | Ador    |                        |         |          |          |      |      |
| "                       |                              | JPR  | JPR  | Euch    |                        | At.litu | rgie     | e sainte |      |      |
| "                       | EXA                          | NIEN | sur  | les     |                        | SACR    | ENE      | NTS      |      |      |

| MOIS de JANVIER 1995    |               |       |         |      | 2 <sup>ème</sup> année |         |          |          |      |      |
|-------------------------|---------------|-------|---------|------|------------------------|---------|----------|----------|------|------|
| de                      | 815           | 915   | 1015    | 1115 | 1330                   | 1415    | 1515     | 1615     | 1715 | 1815 |
| 1                       | JOUR de L'AN  |       |         |      |                        |         |          |          |      |      |
| 2                       |               |       | CES     |      |                        | CES     |          |          | CES  |      |
| 3                       |               | CAN   |         |      | CAN                    |         |          | CAN      |      |      |
| 4                       | VA            |       |         | VA   |                        | VA      |          |          |      |      |
| 5                       | GD            | GD    | Ador    |      |                        | At.litu | rgie G 1 |          |      |      |
| 6                       | Frai          | GD    | GD      | rs   |                        | B G     | B G      | Euch     |      |      |
| 7                       | avec Mgr GRAB |       |         |      |                        |         |          |          |      |      |
| 8                       |               |       |         |      |                        |         |          |          |      |      |
| 9                       | Cel           | IC Ap | revelap | e    |                        |         |          |          |      |      |
| 10                      |               |       |         |      |                        | choral  | MC*      | MC*      | Euch |      |
| 11                      | GD            | GD    | EF      | EF   |                        | RE      | CUEIL    | LEME     | NT   |      |
| 12                      | GD            | GD    | Ador    |      |                        | GD      | GD       |          |      |      |
| 13                      | GD            | GD    |         |      |                        | B G     | B G      | Euch     |      |      |
| 14                      |               |       |         |      |                        |         |          |          |      |      |
| 15                      |               |       |         |      |                        |         |          |          |      |      |
| 16                      | Cel           | ZM    | ZM      |      |                        | GB      | GB       |          |      |      |
| 17                      |               |       |         |      |                        | choral  | GB       | GB       | Euch |      |
| 18                      | GB            | GB    |         |      |                        | RE      | CUEIL    | LEME     | NT   |      |
| 19                      | JOU           | RNE   | E       | V    |                        | E       | FRA      | TER      | NEL  | LE   |
| 20                      | MC*           | MC*   | rs      |      |                        | B G     | B G      | Euch     |      |      |
| 21                      |               |       |         |      |                        |         |          |          |      |      |
| 22                      |               |       |         |      |                        |         |          |          |      |      |
| 23                      |               |       |         |      |                        | GB      | GB       | Etude    |      |      |
| 24                      | Cel           | JPR   | JPR     |      |                        | choral  | JPR      | JPR      |      |      |
| 25                      | Euch          | JPR   | JPR     | Rome |                        | RE      | CUEIL    | LEME     | NT   |      |
| 26                      |               | JPR   | JPR     | Ador |                        | At.litu | rgie G 3 |          |      |      |
| 27                      |               | JPR   | JPR     |      |                        | JPR     | JPR      | Euch     |      |      |
| 28                      |               |       |         |      |                        |         |          |          |      |      |
| 29                      |               |       |         |      |                        |         |          |          |      |      |
| 30                      | Cel           | JPR   | JPR     |      |                        | JPR     | JPR      |          |      |      |
| 31                      |               |       |         |      |                        | choral  | JPR      | JPR      |      |      |
| 1 <sup>er</sup> février | Euch          | JPR   | JPR     | rs   |                        | RE      | CUEIL    | LEME     | NT   |      |
| "                       |               | JPR   | JPR     | Ador |                        | At.litu | rgie G 4 |          |      |      |
| "                       |               | JPR   | JPR     | Euch |                        | At.litu | rgie     | e sainte |      |      |
| "                       | EXA           | NIEN  | sur     | les  |                        | SACR    | ENE      | NTS      |      |      |

B GENOUD Philosophie  
D. BARTHELEMY exegese A.T.  
J.-C. CRIVELLI Liturgie  
J.-P. REVEL Les sacrements  
Masset CALOZ Bibliotheque  
M. SALAMOLARD Relations humaines  
P. MEYER-BISCH Droits de l'homme  
As. Bibl : Assimilation Bible (1)  
Meth : Methodologie (1)  
Ps : Psaumes pour 'avancés' (2)  
choral : chant choral (2)  
(1) Seminaire Emmanuel, durée 3h  
(1) facultatif  
(2) option

B G B GENOUD Philosophie  
G B G. REDOUELLE Histoire de l'Eglise- Réforme  
G D G. DELAVY L'Apocalypse  
J P R J P REVEL Les sacrements  
M C \* Masset CALOZ Animation biblique  
Z M Z. MARZYS Histoire generale profane  
choral : chant choral (2)  
Ps : Psaumes pour 'avancés' (2)  
At. liturgie : atelier liturgique  
EF : 'point' Ecole de la Foi  
(2) option

## Annexe IV

## Vue d'ensemble d'une semaine type

| Lundi  | Mardi   | Mercredi   | Jeudi  | Vendredi   | Samedi-<br>dimanche |
|--|---|--|--|--|---------------------|
| <b>matin :</b><br>liturgie et<br>cours<br><b>après<br/>           midi :</b><br>libre ou<br>préparation<br>des liturgies | <b>matin :</b> cours<br><br><b>après-midi :</b><br>cours et<br>célébration<br>eucharistique | <b>matin :</b> cours<br><br><b>après-midi :</b><br>libre | <b>matin :</b> cours<br><br><b>après-midi :</b><br>cours et<br>adoration | <b>matin :</b> libre<br><br><b>après-midi :</b><br>cours et<br>eucharistie | libres              |

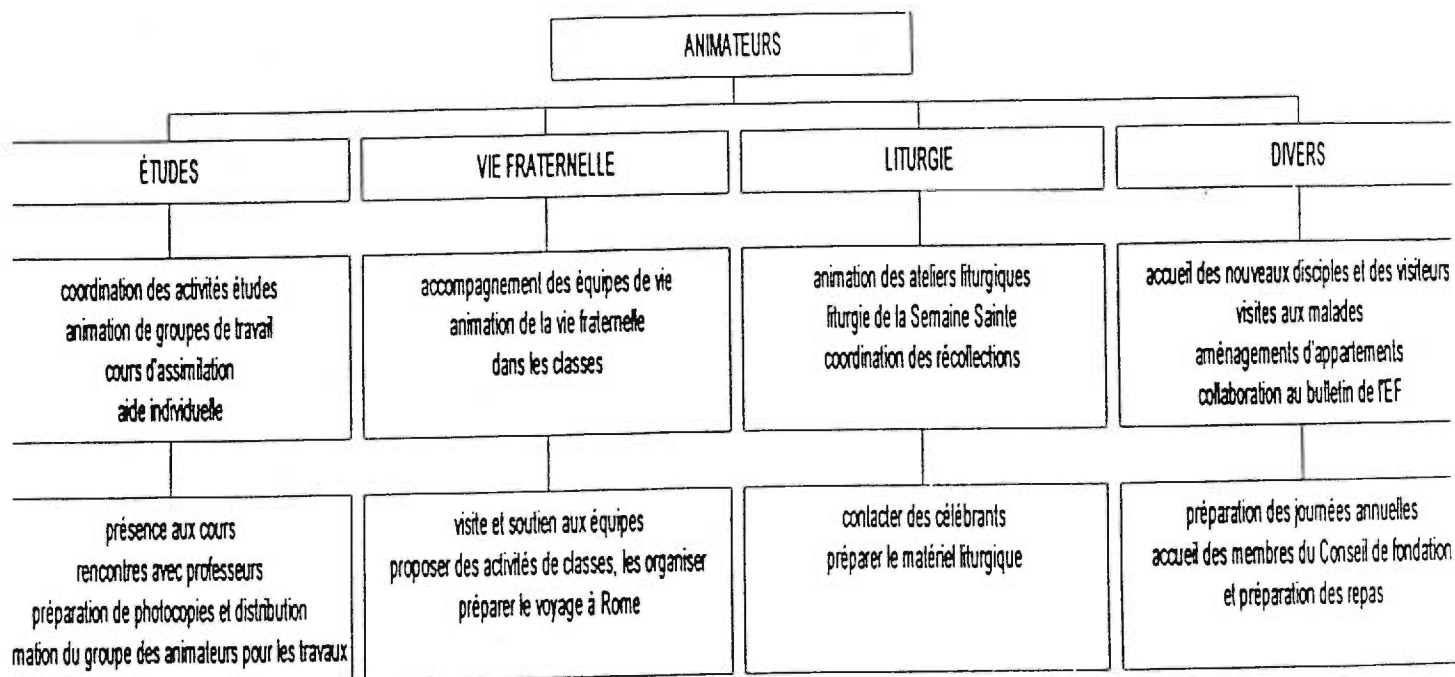
## Annexe V

## Vue d'ensemble d'une année

| septembre   | décembre   | Pâques   | Ascension  | juin   | Juillet<br>Août  |
|---|--|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>■ début des activités</li> <li>■ semaine d'accueil pour les étudiants de première année</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ bilan avec les disciples</li> <li>■ retraite d'Avent</li> <li>■ vacances</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Semaine Sainte vécue ensemble</li> <li>■ voyage à Rome pour les étudiants de 2<sup>e</sup> année</li> <li>■ vacances</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Assemblée générale</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ bilans de fin d'année</li> <li>■ célébration d'envoi pour les étudiants de 2<sup>e</sup> année</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ vacances</li> </ul> |

## Annexe VI

## Secteurs des animateurs



## Annexe VII

## Vue d'ensemble du vécu des animateurs

| août  | début<br>septembre   | septembre<br>à juin   | juillet   |
|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>■ semaine de préparation de la rentrée</li> <li>■ permanence au secrétariat</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ aménagement des appartements</li> <li>■ répartition des disciples dans les équipes de vie et dans les groupes de travail</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ participation à toutes les activités de l'EF</li> <li>■ animation des différents groupes</li> <li>■ réunions hebdomadaires</li> <li>■ temps « festifs »</li> <li>■ accueil des membres du Conseil de fondation (deux fois par an)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ évaluation de l'année avec rédaction des attestations des disciples</li> <li>■ permanence au secrétariat et animation de sessions à l'extérieur de Fribourg</li> </ul> |