



Faculté des Lettres et Sciences Humaines
LABORATOIRE D'ACCUEIL :
Centre de Recherches Interdisciplinaires en Lettres, Langues, Arts et Sciences humaines
(CRILLASH)

N° attribué par la bibliothèque

.....

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DES ANTILLES

Discipline : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement par

Gilles Lucien Mahougnon AÏZO

Le 29 novembre 2019

Pédagogie chrétienne et comportements des élèves
Comparaison de deux modèles confessionnels protestant et
catholique en « sociétés postcoloniales »
Les cas de la Martinique et du Bénin

Directeur de thèse : M. le Professeur Raphaël Confiant

Co-encadrant de thèse : Monsieur Max Bélaïse (MCF)

JURY

Mme le professeur Solange Lefebvre, Université de Montréal ;

Mme Benoist Odina, MCF-HDR Université Paul Cézanne Aix-Marseille III ;

Mme Isabelle Hidair-Krivsky, MCF-HDR, Université de Guyane, Rapporteur ;

M. le professeur Roger Somé, Université de Strasbourg, Rapporteur et

Président ;

M. le professeur Raphaël Confiant, directeur de thèse, Université des Antilles ;

M. Max Bélaïse, co-encadrant, MCF, Université des Antilles.





Faculté des Lettres et Sciences Humaines
LABORATOIRE D'ACCUEIL :
Centre de Recherches Interdisciplinaires en Lettres, Langues, Arts et Sciences humaines
(CRILLASH)

N° attribué par la bibliothèque

.....

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DES ANTILLES

Discipline : Sciences de l'éducation
Présentée et soutenue publiquement par

Gilles Lucien Mahougnon AÏZO

Le 29 novembre 2019

**Pédagogie chrétienne et comportements des élèves :
Comparaison de deux modèles confessionnels protestant et
catholique en « sociétés postcoloniales »**
Les cas de la Martinique et du Bénin

Directeur de thèse : M. le Professeur Raphaël Confiant
Co-encadrant de thèse : Monsieur Max Bélaïse (MCF)

JURY

Mme le professeur Solange Lefebvre, Université de Montréal ;
Mme Benoist Odina, MCF-HDR Université Paul Cézanne Aix-Marseille III ;
Mme Isabelle Hidair-Krivsky, MCF-HDR, Université de Guyane, Rapporteur ;
M. le professeur Roger Somé, Université de Strasbourg, Rapporteur et Président ;
M. le professeur Raphaël Confiant, directeur de thèse, Université des Antilles ;
M. Max Bélaïse, co-encadrant, MCF, Université des Antilles.

Résumé

Les systèmes éducatifs et les pédagogies qu'ils utilisent sont tous à la recherche de la construction de l'homme. Cette construction n'est pas basée que sur les aspects intellectuels. Elle a une base anthropologique qui permet de faire émerger les valeurs intrinsèques de l'homme et de sa culture.

La pédagogie chrétienne, loin de s'inscrire dans une logique dogmatiste favorise la construction de l'homme et la recherche d'une identité. Comment en serait-il autrement avec la pédagogie chrétienne, puisqu'il s'agit d'être davantage dans le plaisir, la joie et la patience recherchés dans le climat éducatif ?

Dans notre recherche, la pédagogie chrétienne s'inscrit dans des « sociétés postcoloniales » : le Bénin et la Martinique. Quelquefois, le postcolonialisme, loin de rappeler l'ordre politique, ressemble à une assimilation culturelle ou recherche un dépassement culturel avec une nouvelle construction inscrite dans une postmodernité et qui peut prendre la forme d'une inculturation.

Cette recherche a été opérationnalisée dans des établissements confessionnels protestants et catholiques du Bénin et de la Martinique. Les échantillons étudiés révèlent qu'il n'y pas une très grande différence au niveau de l'agir comportemental des élèves. C'est plutôt l'environnement des établissements confessionnels et la recherche d'une construction anthropologique identitaire qui attribue à l'enseignement confessionnel ses valeurs.

Mots-clefs : Pédagogie chrétienne, comportement, inculturation.

Abstract

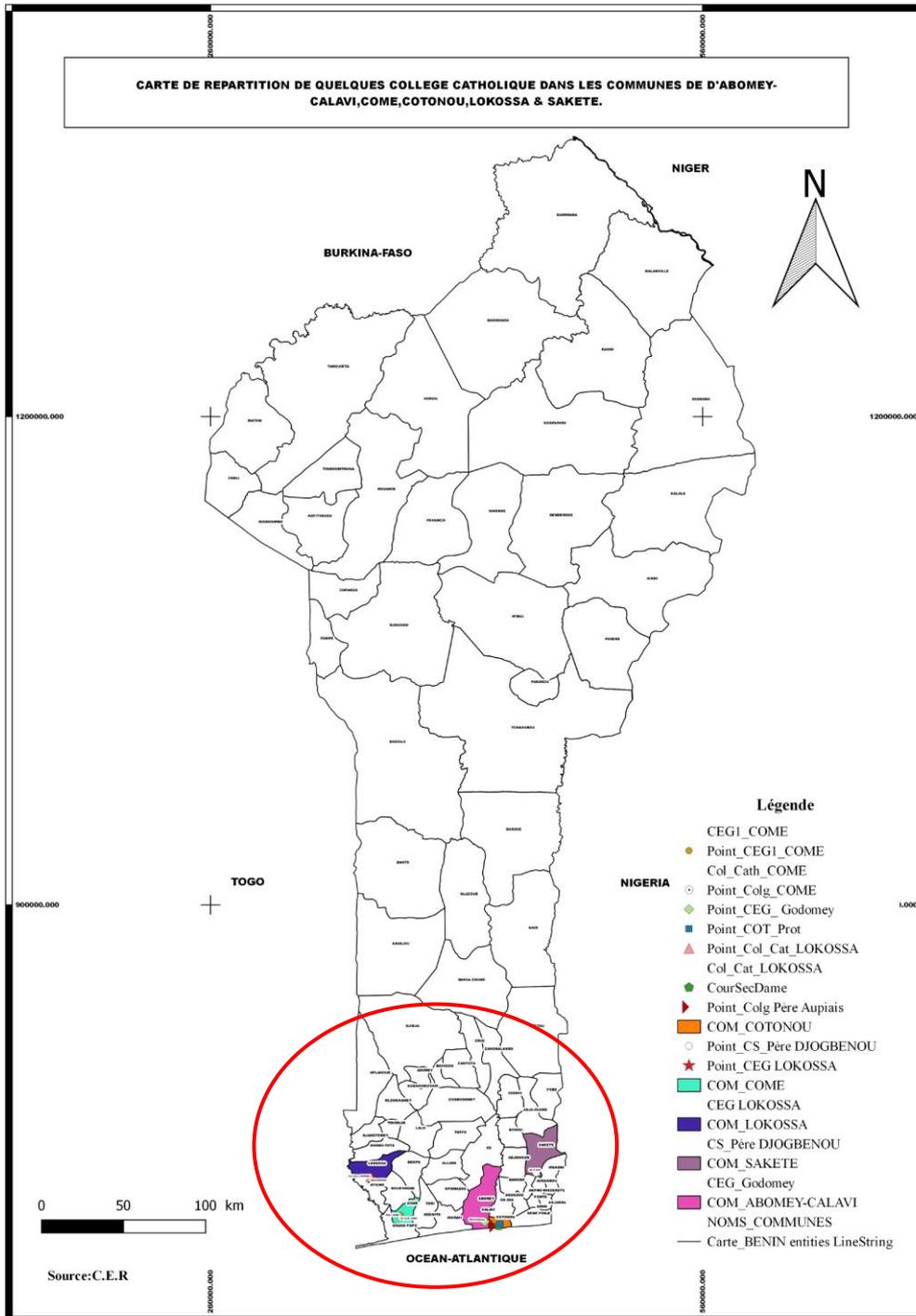
***Christian Pedagogy and Student Behavior:
Comparison of two Protestant and Catholic confessional models in postcolonial societies
the cases of Martinique and Benin***

The educational systems and pedagogies they are using are all looking for the construction of man. This construction is not based solely on the intellectual aspects. It has an anthropological basis which enables the intrinsic values of man and his culture to emerge. Christian pedagogy, far from adopting a dogmatic approach, favors the construction of man and the search for an identity. How could it be otherwise with Christian pedagogy? Since it is about being more with the pleasure, joy and patience sought in the educational climate.

In our research, Christian pedagogy is part of postcolonial societies in Benin and Martinique. Sometimes postcolonialism, far from recalling the political order, resembles cultural assimilation or seeks cultural overcoming with a new construction inscribed in postmodernity and which can take the form of an inculturation.

This research was operationalized in Protestant and Catholic schools in Benin and Martinique. The samples studied reveal that there is not a great difference in the behavioral behavior of students. It is rather the environment of denominational institutions and the search for an anthropological construction of identity that attributes to denominational education its values.

Key-words: *Christian pedagogy, behavior, inculturation.*



Carte du Bénin

En cercle rouge, les écoles enquêtées



Carte de la Martinique

En cercle rouge, les écoles enquêtées

1- Les établissements catholiques Pensionnat Saint Joseph de Cluny de même que le Séminaire collège Sainte Marie sont à Fort-de-France, le Collège *Notre Dame de la Délivrante* est au Morne Rouge.

2- L'établissement adventiste Cité de Rama est à Sainte Luce, le Collège adventiste Lisette Moutachy est au Lamentin.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Monsieur le Professeur Raphaël Confiant qui a accepté la direction de ces travaux de recherche et Monsieur Max Bélaïse, mon tuteur, pour le travail d'accompagnement, de lecture, de relecture et de conseil, d'encouragement qu'a nécessité la réalisation de cette thèse. L'incroyable disponibilité et la patience dont ils ont fait preuve forcent l'admiration.

Je remercie les enseignants de l'Université des Antilles qui, au-delà d'une formation universitaire, ont suscité en moi le goût de la recherche.

Je remercie Mgr Victor Agbanou, évêque du diocèse de Lokossa au Bénin, qui a permis que je fasse les études en Martinique. Je remercie Mgr David Macaire, archevêque de Fort-de-France et Saint Pierre pour ses encouragements.

J'ai été touché par l'accueil qui m'a été réservé dans les établissements confessionnels de la Martinique et du Bénin où se sont déroulées mes enquêtes. Si l'anonymat promis ne me permet pas de citer ici les noms des personnes rencontrées, je leur adresse mes sincères remerciements pour l'efficacité de leur collaboration.

Sommaire

Résumé.....	3
Abstract.....	4
REMERCIEMENTS	7
AVANT-PROPOS	9
INTRODUCTION	10
PREMIÈRE PARTIE : FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE	32
Chapitre 1 : Anthropologie et philosophie pour une compréhension exégétique éducative	33
Chapitre 2 : le concept de la pédagogie chrétienne.....	64
Chapitre 3 : La notion de comportement.....	93
Chapitre 4 : L'éducation dans les sociétés « postcoloniales »	108
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	118
Chapitre 1 : De la subjectivité du chercheur vers une objectivité de la recherche	119
Chapitre 2 : L'implication du chercheur pour la construction de son objet d'étude, la problématique et les questions méthodologiques	122
TROISIÈME PARTIE : L'ACTE ÉDUCATIF CHRÉTIEN, CAS DE LA MARTINIQUE ET DU BÉNIN	139
Chapitre 1 : État des lieux des écoles confessionnelles à la Martinique et au Bénin.....	140
Chapitre 2 : Résultats des enquêtes quantitatives et qualitatives.....	151
QUATRIÈME PARTIE : LA PÉDAGOGIE CHRÉTIENNE À L'ÉPREUVE ..	261
Chapitre 1 : Résultats des enquêtes semi-directives	262
Chapitre 2 : Résultats des enquêtes qualitatives, hypothèse 1.....	280
Chapitre 3 : Résultats des analyses de contenu.....	285
Chapitre 4 : Discussion	289
CONCLUSION.....	312
BIBLIOGRAPHIE	315
TABLE DES ANNEXES	339
TABLE DES MATIÈRES.....	346

AVANT-PROPOS

Après les mémoires réalisés en Master I et II de Sciences de l'éducation sur la pédagogie chrétienne et le désir d'approfondir ce thème, nous avons fait le choix de réaliser une thèse en mettant cette fois le sujet en rapport avec le « post-colonialisme » dans une approche d'inculturation. Il ne s'agira pas ici de présenter la pédagogie chrétienne comme l'une des meilleures approches éducatives, il s'agira de voir à travers sa spécificité comment exploiter au mieux les atouts qu'elle présente pour le bonheur des élèves qui en bénéficient.

La Martinique a été victime de la traite négrière ; le Bénin appelé autrefois Dahomey a été, pour sa part, un « fournisseur d'esclaves », mais aussi une victime. Ce travail n'a pas une finalité historique. Il n'a pas non plus comme finalité de rechercher les coupables de cet odieux commerce. Les deux peuples ont été colonisés par la France. La colonisation en Martinique s'est réalisée dans un contexte esclavagiste et s'est achevée par la départementalisation de l'île ; la colonisation au Dahomey était une logique d'imposer la culture française à ce peuple.

L'idée ici ne sera pas d'aborder le colonialisme dans son histoire et dans ses implications éthiques. Avec le colonialisme, le christianisme a proposé un message qui progressivement s'est inculturé dans la culture créole et dans les cultures du Bénin notamment la culture « fon ». Si l'on établit un lien entre le colonialisme et le christianisme en oubliant de spécifier le message de ce dernier, on risque de le vider de sa quintessence.

Le choix du Bénin et de la Martinique dans cette recherche est lié tout simplement à notre origine béninoise et à l'Université dans laquelle cette thèse a été inscrite : l'Université des Antilles. La comparaison que nous ferons est justifiée par le passé colonial français des deux peuples et le processus d'assimilation qui existe et qui continue de se mettre en place.

INTRODUCTION

Contexte actuel

Qu'est-ce qu'une pédagogie, ayant le Christ comme repère dans une approche philosophique, pourrait apporter à des jeunes du XX^e siècle après la naissance de cet homme ? Serait-il facteur de révolte ou de discipline ? Telle est la formulation de la question de départ.

L'éducation a toujours été une priorité dans le développement humain. Les gouvernements y consacrent souvent des budgets colossaux et essaient d'améliorer les performances des élèves par des méthodes éducatives et pédagogiques diverses. L'une de ces pédagogies est la pédagogie chrétienne.

C'est sans doute à juste titre que l'un des pédagogues de notre siècle, Philippe Meirieu écrivait qu'il est devenu difficile d'éduquer les enfants aujourd'hui (Meirieu, P., 2008, p.12). On observe la montée de comportements préoccupants dans la jeunesse, comme la violence ou les addictions. On constate que beaucoup d'enfants sont particulièrement excités, incapables de fixer leur attention, en proie à une agitation permanente. Par ailleurs, on sait que les élèves d'aujourd'hui sont massivement surinformés et qu'ils ne parviennent pas à faire le tri entre les milliers de données de toutes sortes qui les assaillent en permanence. On voit aussi que les valeurs traditionnelles de l'école – « Travaille et tu réussiras ! » – ne sont plus vraiment à l'ordre du jour. Dans ces conditions, il est évidemment plus facile d'incriminer de « méchants pédagogues » que de s'interroger sur nos responsabilités collectives :

« Les enfants sont aujourd'hui des tyrans qui imposent partout leurs caprices... les enseignants ont renoncé à la transmission exigeante des savoirs... Les pédagogues ont ruiné l'autorité des adultes... Sous leur influence, on a abandonné les notes, les classements, les sanctions... Dans les classes, on pratique maintenant la libre découverte des connaissances... On a renoncé aux exercices rigoureux, à l'entraînement systématique, à la mémorisation... Tout cela met en péril le développement individuel des élèves et notre avenir collectif... Il est temps de revenir au bon sens et d'imposer des pratiques qui permettent à l'enfant de se structurer, de retrouver le goût de l'effort et d'être récompensé selon ses véritables mérites... » (*Ibid.*, p. 7-8).

Selon les réflexions de Jean Houssaye (2014, p. 79), et dans une perspective philosophique :

« Éduquer n'est pas d'abord une question de méthode ou de savoir-faire, mais un rapport à la définition du bien et du mal. (...) Le mal en éducation est incarné par trois invariants, la paresse, l'insubordination et l'atteinte aux mœurs ».

Dans sa description du bon et du mauvais élève, Houssaye, J. pense : que le bon élève est un travailleur, obéissant. Le bon élève comme celui qui a adopté les valeurs et les attitudes

caractéristiques des classes dites supérieures : le goût de l'effort, le sens de la compétition, le désir de réussite individuelle, l'esprit d'ascétisme rationnel tourné vers le long terme.

Quant à Michel Serres (2012, p. 8), il a fait une présentation admirable du public qui est éduqué aujourd'hui. C'est un public qui n'a pas connu la guerre, qui est bien soigné, qui a « moins souffert statistiquement parlant, que leurs prédécesseurs ». La naissance des enfants de ce public est programmée. « Ils sont formatés par les médias, par la publicité. (Ils) habitent le virtuel ». Par le biais de plusieurs canaux, parmi lesquels celui de l'école, ces enfants sont mis en contact avec des informations extrêmement divergentes sans être à même de les porter correctement et d'en faire la synthèse. Dans la description de cette génération, Serres ajoute :

« Par téléphone cellulaire, ils accèdent à toutes personnes ; par GPS, en tous lieux, par la toile, à tout le savoir ; ils hantent donc un espace topologique de voisinage, alors que nous habitons un espace métrique, référé par des distances. Ils n'habitent plus le même espace » (*Ibid.*, p. 13).

C'est donc une génération qui vit dans un monde en perpétuels changements technologiques surtout avec internet ; et elle s'adapte facilement à ces changements. Cela ne signifie pas que cette génération est plus intelligente que les précédentes, mais elle a à employer son intelligence pour résoudre un ensemble de problèmes nouveaux¹.

En classe, les enfants de cette génération ont des difficultés à rester calme ; ils bougent et n'arrivent pas à garder le silence. Au niveau des relations interpersonnelles, il y a des difficultés pour vivre ensemble.

« En témoigne le recrutement de Facebook, quasi équipotent à la population du monde. Comme un atome sans valence, Petite Poucette est toute nue. Nous, adultes, n'avons inventé aucun lien social nouveau. L'entreprise généralisée du soupçon et de la critique contribua plutôt à les détruire » (*Ibid.*, p. 31).

Qu'enseigner à cette génération ? « Le savoir ? Le voilà, partout sur la Toile, disponible, objectif. Le transmettre à tous ? Désormais, tout le savoir est accessible à tous. Comment le transmettre ? Voilà, c'est fait » (*Ibid.*, p. 19).

Pour eux, être libres, c'est faire ce que l'on veut. Encore faut-il être en mesure de l'affirmer, car selon Serres, M. :

« La pédagogie fut inventée (*paideia*) par les Grecs, au moment de l'invention et de la propagation de l'écriture ; (...) elle se transforma quand émergea l'imprimerie, à la

¹ Cf. Nicholas Carr, 2011, p. 209.

Renaissance ; la pédagogie change totalement avec les nouvelles technologies. (...) Depuis quelques décennies je vois que nous vivons une période comparable à l'aurore de la *Paideia* ». (*Ibid.*, p. 36)

La « *paideia* », telle qu'elle était conceptualisée dans la Grèce antique avec cette notion de conduite est-elle en train de disparaître ? Selon certains auteurs tels que Jean-Paul Gaillard (2016, p. 15.), nous assistons à des mutations sociales. Il écrit :

« Depuis cinq ans, les dames de crèches et les jeunes parents se signalent et me montrent des enfants qui, dès deux ans, montrent toutes les caractéristiques mutantes : précocités dans les apprentissages sans maîtres, autorité sur soi, superbes compétences négociatrices ».

Des principes comme la culpabilité, la réflexivité, le rapport à l'autorité, à la hiérarchie sont en voie de disparition. Ce n'est pas que la génération actuelle soit insensible à la culpabilité, mais « la culpabilité n'est plus un processus organisant de leur psychisme » (*Ibid.*, p. 19). Difficile dans ces conditions de saisir le sens du remords. La réflexivité permet de s'« interroger à flux continu sur ce que nous faisons, sur ce que nous allons faire, essentiellement en rapport à des références morales de type coupable » (*Ibid.*, p. 20). Les « mutants² » ne sont pas dans la dynamique à une référence morale, mais plutôt dans une logique du besoin.

Cette manière de concevoir les choses a aussi une répercussion sur les notions de l'autorité et de la hiérarchie. Alors que l'autorité symbolise respect et obéissance, pour les « mutants », son exercice n'est pas une évidence. Quant à la hiérarchie, ils entretiennent avec elle un rapport horizontal, considérant facilement l'enseignant comme son copain :

« Les mutants semblent nous imposer un rapport totalement a-hiérarchique, horizontal. Il semble que les figures hiérarchiques verticales ne fassent plus partie de leurs catégories mentales : avec tous, ils communiquent à égalité de définition de la relation » (*Ibid.*, p. 23).

On dirait que les réalités d'alors ne sont plus comprises par les « mutants ». Malgré ces changements, il y a une dynamique spirituelle.

En effet, les travaux du sociologue des religions Willaime Jean-Paul (2012) réalisés dans le cadre du projet REDCo³ révèlent que 62 % des jeunes interrogés refusent la proposition « la religion, c'est n'importe quoi » et 27 % pensent : « Que sans la religion, le monde irait mieux ». Cette recherche est réalisée à l'échelle européenne ; il est heureux de constater que la réalité

² C'est le terme que Gaillard, J.- P. (2016) attribue à la génération actuelle.

³ REDCo est l'acronyme de « *Religion in Education. A contribution to Dialogue or o factor of Conflict in transforming societies of European countries* ». La traduction française donne ceci : « La religion dans l'enseignement. Contribution au dialogue ou facteur de conflit dans les sociétés européennes en mutation ».

religieuse demeure toujours présente dans la conscience des jeunes. La description de ce contexte, non exhaustif, permet d'avoir quelques informations sur l'idée que les jeunes se font de la religion et des institutions qui la représente.

En Martinique, l'effectif total des élèves scolarisés s'élève à 36216 pour l'année scolaire 2014-2015. Les élèves scolarisés dans les établissements privés⁴ sous contrat sont au nombre 4504. Il est à noter que la plupart des établissements privés confessionnels sont sous contrat et sont d'obédiences adventiste ou catholique. Au Bénin, il y a environ 45 établissements confessionnels catholiques et protestants.

Pédagogie chrétienne : définition

La 10^e édition du *Dictionnaire sur la pédagogie* de Françoise Raynal (2014) ne mentionne pas le concept de la pédagogie chrétienne. Est-ce un oubli ou un respect de la laïcité ? Ou encore le refus pour les éducateurs du 21^e siècle de se référer à un pédagogue du 1^{er} siècle ? Vu les origines anciennes de cette pédagogie, on serait tenté de la définir à partir de la pédagogie traditionnelle. Selon le *Dictionnaire des concepts pédagogiques* :

« La pédagogie traditionnelle ne renvoie à aucun modèle d'enseignement en particulier et recouvre un ensemble de pratiques très hétérogènes. On parle généralement de pédagogie traditionnelle pour opposer ce type de pédagogie à la pédagogie non directive, à la pédagogie active, ou à toute autre pédagogie qui se veut d'abord autre chose que... Concrètement, ce terme recouvre des pratiques fort différentes allant de la caricature du cours magistral à une classe dans laquelle l'enseignant tente de faire participer ses élèves en utilisant du matériel, en posant des questions, en faisant travailler par petits groupes, etc. Il semble pourtant que les caractéristiques essentielles de la pédagogie traditionnelle soient les suivantes :

« Acceptation sans trop de nuance de la relation d'autorité formateur/formé ;
Acceptation de résultats scolaires se distribuant approximativement selon une courbe de Gauss ;
Acceptation du principe selon lequel : "Le rôle du maître consiste à dispenser le savoir, l'élève devant s'organiser au mieux pour apprendre" » (Raynal, F. 2014, p. 377).

Au-delà de la connotation académique que porte cette définition, elle relève une responsabilité de l'élève qui doit, s'organiser pour intérioriser le savoir. De plus, il y a dans cette approche l'accomplissement d'une grande tâche par l'apprenant. Le lien avec la maïeutique est aussi perceptible avec cette définition. À travers les réponses qui surgiront de l'intelligence des apprenants, des savoirs seront bâtis sur des acquis.

⁴ URL: <www.ac-martinique.fr/fileadmin/documents/ssa/BROCHURE_2ND_DEGRE_PR_2014_2015.pdf>. Consulté le 10 décembre 2017.

Parmi les travaux qui ont précédé cette recherche sur la thématique de la pédagogie en rapport avec la Bible, il y a particulièrement la *thèse de doctorat de sciences de l'éducation* d'Antoine Caballe (2004) qui a mené une réflexion sur : « *Bible et éducation. Une autre pédagogie* ». Quatre grandes questions ont été la ligne directrice de cette recherche :

- « Qu'est-ce que l'éducation pour la Bible et par la Bible ?
- quelle finalité donne la Bible à l'éducation ? En quoi le concept même de finalité se trouve-t-il spécifiquement questionné par la Bible ?
- Bible et principe d'éducabilité ?... Comment la Bible valorise-t-elle l'éducation ? et reste-t-elle, elle-même, source d'éducation ?
- selon quelle mesure la Bible fournit-elle des pratiques en éducation ? Quelles pourraient être dès lors quelques-unes de ces pratiques ? » (Caballe, A. 2004, p. 2).

En outre, il admet que la pédagogie de Dieu dans la Bible est celle de l'alliance ; alliance renouvelée, depuis Noé, en passant par Abraham, Isaac, Jacob, Moïse, David jusqu'aux prophètes avant d'être parfaitement incarnée en la personne de Jésus. L'approche de Caballe, A. a l'avantage de prendre en considération toute la dimension historique et théologique des Écritures afin d'en déceler la portée pédagogique. L'hypothèse de cette recherche est formulée en ces mots :

« Il existe une originalité ou singularité, une actualité, une cohésion (ou invariance) entre les différents paradigmes et les différents livres, ou, autrement dit, regroupant les termes, une justification interne du message biblique, en matière éducative » (*Ibid.*, p. 3).

Cette hypothèse a été confirmée dans la recherche de façon théorique. Une longue réflexion a été menée à partir des différents livres de la Bible, pour arriver à cette confirmation. Cette thèse a le mérite de démontrer que le projet éducatif biblique n'est pas abstrait, mais a été construit dans le corpus d'une rencontre avec une personne. Il est vrai, un travail de recherche ne peut pas aborder tous les contours d'un sujet. Il est à noter aussi que la « Parole de Dieu » a été révélée dans une culture : la culture juive. Une autre manière de réfléchir pourrait tenir compte de l'aspect culturel de la pédagogie de Dieu dans le contexte actuel.

Pour sa part, Guy Avanzini (1996, p. 8), sociologue de l'éducation qui a par ailleurs dirigé la thèse de Caballe A., entend par pédagogies chrétiennes :

« Celles qui se réfèrent explicitement à la Révélation, confessant Jésus-Christ comme celui en qui Dieu s'est révélé et posant l'adhésion à son message et l'aspiration au salut qu'il propose comme la finalité suprême de l'éducation, s'efforcent d'organiser celle-ci en fonction de cet idéal ultime ».

Cette définition semble avoir une connotation théologique. Mais à y voir de près on constate que la pédagogie chrétienne a pour fondement le message du Christ. Comment en serait-il autrement ? À ce message il faudra associer une manière d'agir et d'être. Et c'est là que la pédagogie chrétienne prend toute sa forme et ne se trouve pas limitée dans un dogmatisme (religieux) pur et simple. Aussi l'acceptation de cette pédagogie implique l'acceptation du message du Christ et une réflexion sur la manière dont lui-même a été éducateur ; sur sa pratique pédagogique.

Est-ce à dire qu'une vision uniquement chrétienne doit donner sa ligne directrice à une pédagogie ? Une telle approche paraît invraisemblable. Une vision chrétienne de la pédagogie fait appel à l'acte d'amour éducatif. Cela explique l'angle sous lequel il faut comprendre la pédagogie chrétienne. Ce n'est point une pédagogie basée purement sur les concepts chrétiens en occultant les dimensions psychologique et sociale de l'homme c'est plutôt une pédagogie à vocation chrétienne. Ainsi les ambiguïtés sont levées et la comparaison avec l'histoire des faits basés seulement sur un christianisme pur est reléguée au second plan. Une pédagogie à vocation chrétienne s'inscrit donc dans un processus de croissance. La vocation, étymologiquement suppose la notion d'appel, et bien souvent, l'appel s'inscrit dans une action. Ainsi en est-il de la pédagogie à vocation chrétienne. Elle entre dans une dynamique qui essaye de prendre en compte l'homme. Pour paraphraser une idée de Marguerite Léna (2005, p. 68) on peut affirmer que la pédagogie est chrétienne, par exemple dans les établissements confessionnels, non pas parce qu'il y a des occasions d'enseignement religieux ou de catéchèse ou de culture religieuse, mais parce qu'elle se veut et se rend attentive et accueillante à cette vocation entière de l'homme : l'homme dans sa spiritualité et l'homme dans sa matérialité.

Ellen White (1986, p. 15), fondatrice de l'adventisme, s'inscrit dans la même logique. Elle définit l'éducation chrétienne de la manière suivante :

« La véritable éducation implique bien plus que la poursuite de certaines études. Elle implique bien plus qu'une préparation à la vie présente. Elle intéresse l'être tout entier, et toute la durée de l'existence qui s'offre à l'homme. C'est le développement harmonieux des facultés physiques, mentales et spirituelles. Elle prépare l'étudiant à la joie du service qui sera le sien dans ce monde, et à la joie plus grande encore du vaste service qui l'attend dans le monde à venir ».

Là encore, la définition essaie de prendre en compte l'homme dans sa totalité à savoir corps, âme et esprit selon l'approche paulinienne. L'éducation n'est donc pas, au regard de

l'approche de White, E. une simple instruction. Sa pensée s'inscrit dans la « grande tradition » protestante :

« L'école protestante trouve l'essentiel de son dynamisme pédagogique dans la recherche personnelle du sens. Idéalement, toute activité de recherche, et ceci devrait être plus clair que partout ailleurs dans la dimension morale et religieuse, car c'est là que l'on aborde les véritables questions d'identité (...). Tout enseignement peut être considéré comme participation à cette recherche d'identité sur les plans personnel, social et économique. Il s'agit d'une entreprise personnelle doublée d'une fin fondamentalement religieuse » (Glenn Smith, 1998, p. 40).

Mais c'est dans les Évangiles que la pédagogie chrétienne se veut plus que jamais explicite. De façon admirable, elle s'explique dans les péripécies de l'Évangile de saint Jean dans les chapitres 4 et 9⁵. Dans ces textes, Jésus est en relation avec des hommes ou des femmes en quête d'une guérison. Une lecture attentive du dialogue de Jésus avec la Samaritaine, (Jean chapitre 4) laisse entrevoir que la pédagogie de Jésus suppose un minimum de temps. Il rejoint chacun, là où il est et tel qu'il est. Il fait appel à la conscience de celles et ceux qu'il rencontre ; il les laisse dire eux-mêmes leur attente, leur souffrance, leur désir, et s'ils ne le font pas il les y incite lui-même.

C'est ainsi qu'en présence de la Samaritaine qui n'est pas venue le voir, mais qui le rencontre par hasard au moment où elle va chercher de l'eau au puits. Il n'hésite pas à lui demander lui-même à boire, demande toute ordinaire d'un marcheur assoiffé à l'heure de midi, mais qui va suffire à susciter la conversation et, au fil de celle-ci, à rendre possible tout un chemin de conversion.

Au centre de ce récit se trouve une femme blessée par ses déceptions successives à la recherche d'un bonheur insaisissable. Ce jour-là elle était allée au puits de Jacob à l'heure où le soleil est brûlant et où la soif se fait vraiment ardente : il était midi, nous dit l'évangéliste saint Jean. En choisissant cette heure si étrange, elle voulait sans doute éviter de rencontrer des gens sur la route et surtout de tomber sur les groupes de femmes qui ont l'habitude de venir à la fontaine pour se raconter des commérages. En Samarie, en effet, elle devrait être bien connue à cause de la mauvaise réputation que lui ont valu ses cinq mariages ratés. Elle avait pensé trouver son bonheur dans ce que la vie semblait lui offrir de meilleur et de plus beau : l'amour ; mais ses expériences successives se sont toujours soldées par un échec.

⁵ Les textes sont en annexe (Annexe n° 17).

En arrivant au puits, elle ne s'attendait certainement pas à rencontrer un homme, et moins encore un étranger calmement assis sur la margelle et attendant la première femme qui viendrait puiser de l'eau pour lui demander à boire. Mais ce n'était là que le début des surprises, car rapidement tout s'enchaîne : prise au jeu subtil des questions et réponses, elle découvre ce qu'elle avait toujours cherché : non seulement un homme qui savait lire « dans son cœur » même ce qu'elle aurait voulu cacher, mais aussi un homme qui la comprenait et qui offrait une réponse définitive à toutes les questions qu'elle s'était posée jusque-là. Émerveillée, elle oublia sa soif, et abandonna sa cruche, elle courut annoncer à ses frères la bouleversante rencontre qu'elle venait d'effectuer.

Mais pourquoi cet enthousiasme ? Parce que Jésus l'a conduit du désir simple de l'eau (« donne-moi cette eau pour que je ne vienne plus puiser ») à une autre « eau » (Évangile de Jean chapitre 4, verset 15). Jésus est parvenu à éveiller ou réveiller l'énergie de cette femme, énergie jusque-là bien occultée comme l'eau au fond d'un puits, et qui peut à nouveau jaillir comme la demande de l'eau vive.

De même, la rencontre de Jésus et de l'aveugle de naissance (Évangile de Jean chapitre 9) se déroule en trois temps. Dans un premier temps, Jésus fait de la boue et l'applique sur les yeux de l'aveugle. Deuxième temps, l'aveugle va se laver à la piscine de Siloé (qui signifie l'envoyé) et c'est à ce moment-là que l'action de guérison se manifeste en lui. Enfin troisième temps dans leur seconde entrevue, cette fois, Jésus ouvre l'aveugle à une autre lumière. Dans cette rencontre, il y a une progression vers une valeur plus grande, l'acceptation du vrai à partir d'une œuvre concrète. Le bénéficiaire du miracle a compris qu'il aurait pu renier la vérité face à l'intimidation des pharisiens mais en considérant l'action du miracle et surtout son échange avec Jésus il accepte le vrai. Même si c'est la soif d'eau ou le besoin de lumière qui attache la Samaritaine et l'aveugle-né à Jésus, il ne se dérobe point aux désirs de l'une et de l'autre et les place dans une habitude de progression vers un bien supérieur.

Alors avec Léna, M. (2005, p. 214) on peut dire : « Que la pédagogie de Jésus prend l'homme au plus vif de son désir pour le conduire au plus vrai de son être ». Telle est la définition qu'elle propose. De la pédagogie chrétienne, on peut dire qu'elle essaie de conduire l'être humain vers son être bien profond.

Pour comprendre la question de l'être, considérons le vocable grec « οὐσία » traduit par être, substance. Cette double signification permet de saisir le concept d'être qui est admis comme

« *la constance dans la présence* » (Jean Courtine 2002, p. 14). On ne saurait saisir ce concept sans l'associer à la notion de l'étant.

Ainsi, pour Jean-Paul Lalloz (1982, p. 370), l'étant, c'est ce qui est ; c'est quelque chose dont l'acte est simplement d'être, et qui pour cela ne peut être défini, que comme le sujet de l'être. En parlant de l'étant on ne peut pas le différencier de son être, puisque c'est uniquement par cet être que nous le nommons. Et pourtant l'étant n'est pas l'être, puisqu'il est le sujet de l'être. On comprend l'interprétation de Courtine, J. (2002) pour qui l'étant est appréhendé en son être comme venue-en-présence, c'est-à-dire qu'il est compris eu égard à un mode déterminé du temps, le présent. Pourtant, l'être ne délimite pas la région suprême de l'étant.

L'approfondissement de la question, nous montre que c'est le concept de « *Dasein* » de Martin Heidegger qui permet de mieux appréhender la nature de l'être. Littéralement le « *Dasein* » pourrait se traduire par « *être-là* », pas simplement dans le sens d'être à un endroit donné ; ce concept signifie plutôt le fait qu'à un instant précis l'individu est là où il est. Il existe donc et est présent dans ce lieu, dans ce « là ». Au-delà de cette approche, le *Dasein* s'exprime aussi à travers les notions de « être-là et quotidienneté » et « être et souci ». Ici, s'expriment les préoccupations ordinaires du « *Dasein* » dans l'accomplissement des tâches dans le temps. Quant au concept de souci, il se comprend non dans la logique d'échec uniquement ; il est plutôt l'échec lié à l'avenir. Ordinairement, le souci fait penser à la précarité et aux incertitudes liées à la vie humaine. Pour Heidegger, il n'est plus une simple disposition psychologique, cependant devient le mode d'être premier de tout homme dans son rapport au monde : il fait penser à l'avenir.

Par ailleurs, Jean Beaufret et Alphonse de Waelhens (1970 p. 67) attribueront au « *Dasein* » trois composantes qui sont la facticité ou la déréliction (*Geworfenheit*, terme désormais traduit par : *être-jeté*), l'existence (*Existenz*) et l'être-auprès-de (*Sein bei*). La facticité ou la déréliction donne au « *Dasein* » le sens de « étant toujours-déjà-là ». Est-ce pour exprimer la pérennité du « *Dasein* ? » C'est plutôt dans la logique du temps. Il se trouve là. En d'autres termes, le « *Dasein* » s'incruste dans un temps qui existait naturellement avant lui et avec qui il établit des liens. L'existence n'est pas synonyme du « *Dasein* », dans la mesure où certains auteurs traduisent « *Dasein* » par existence. Selon Beaufret, J. (1970 p. 121), le caractère qui porte le *Dasein* à être constamment en avant de lui-même au sens de compréhension et de pro-jet. « Toute existence est donc compréhensive, et elle l'est par l'articulation d'un pro-jet » (1970, p. 130). Enfin la dernière composante permet d'exprimer la notion de relation. Être en

présence de quelque étant autre que lui-même. Ces trois composantes expliquent la conception du *Dasein* qui selon Heidegger, M. est expliqué par le concept « être-au-monde ». Aussi, l'« être-au-monde » se saisit dans les réalités : « Être là, être jeté-là, être soi, être-en-faute », qu' Heidegger a développées dans ces écrits.

En attribuant une primauté au « *Dasein* » sur l'étant – primauté liée à une approche ontique d'abord, ensuite ontologique et enfin ontico-ontologique –, cela revient à dire que le « *Dasein* » est relatif à la fois au propre de l'être et au propre de l'étant :

« Le *Dasein* est l'étant qui, se comprenant en son être, se rapporte à cet être. Ainsi est indiqué le concept formel d'existence. Le *Dasein* existe. Le *Dasein*, en outre, est l'étant que je suis à chaque fois moi-même. Au *Dasein* existant appartient la mienneté comme condition de possibilité de l'authenticité et de l'inauthenticité. Le *Dasein* existe à chaque fois en l'un de ces modes, ou dans leur indifférence modale » (Heidegger, M., 1927, p. 37).

En admettant la primauté ontico-ontologique du « *Dasein* », il faudra penser à la constitution de l'être. Pour Heidegger, M. le « *Dasein* » est ontiquement « au plus près » de lui-même, ontologiquement au plus loin, sans être pour autant pré-ontologiquement étranger à lui-même.

Ces approches favorisent-elles la compréhension de l'être de la pédagogie chrétienne ? En considérant qu'elle prend l'homme au plus vif de son désir pour le conduire au plus vrai de son être, une réflexion sur le désir permet d'affirmer que le désir est lié à un manque qu'on cherche à combler. Le désir est toujours désir de quelque chose. Ce « quelque chose » nous manque, que nous en ayons un besoin vital ou non. Ainsi, le désir pourrait se définir par la tension vers le « désirable », que celui-ci soit un objet, une personne ou encore un état de choses. De là, la possession du désirable conduirait à la satisfaction, à la plénitude, à l'apaisement. Le mouvement du désir trouverait ici sa fin. Mais nous savons d'expérience qu'il n'en est pas ainsi. D'une part, l'objet désiré une fois qu'il est possédé perd le plus souvent son caractère de désirabilité. D'autre part, une satisfaction complète du désir semble impossible, puisque le désir ne cesse de se tourner vers de nouveaux objets dont il est privé. Sans manque, le désir s'éteindrait. Robert Misrahi (1998, p. 17) admettait : « Que le fondement (et le sens) de ce désir est à la fois naturel, intelligible et actif : c'est l'effort pour persévérer dans l'être ».

Cet effort pourrait être handicapé par le perpétuel recommencement. Le désir n'est jamais comblé ou quand il est comblé, un autre se présente déjà. Le désir se définit ainsi par une démesure à l'égard de ses objets, comme pure puissance de l'homme, comme dimension fondamentale de son essence ; il ne s'éteint qu'avec la mort. Ainsi, on comprend que

l'insatisfaction le caractérise en profondeur en quoi il peut être utile de trouver des moyens de réguler ou de maîtriser le désir, notamment pour qu'il ne perturbe pas outre mesure l'activité rationnelle de l'homme. Mais peut-être aussi, l'insatisfaction du désir est-elle le moteur de l'activité de négation et de transformation du monde et de l'homme ? Sans désir, aucune création ne serait plus alors possible. Quelle est la forme du désir de la pédagogie chrétienne ? Et comment ce désir est-il éduqué ? Le désir ici est ontologique. Il s'associe plutôt aux aspirations de l'homme, à la liberté, à la joie de vivre. Jusqu'ici on est encore chez Aristote avec ses réflexions sur l'"étant".

Pour sa part, Heidegger, M. découvre aussi, grâce à la *Critique de la raison pure* (1787) d'Emmanuel Kant, que l'être est à chaque fois déterminé à partir du temps. Plus finement, le « *Dasein* » est « la personne qui se rend présente là où elle est ». Le « *Dasein* » est toujours en relation avec l'Être le plus profond de la personne et, pourtant, cette relation peut être ignorée, voire niée. Quelle est la place de la personne humaine dans cette conception ? Vit-elle perpétuellement dans l'insatisfaction ? Nous en débattons.

À partir de ces considérations, comment définir concrètement la pédagogie chrétienne ?

C'est une pédagogie à vocation chrétienne, prenant l'homme au plus vif de son désir pour le conduire au plus profond de son être, une pédagogie qui contribue à la construction de l'identité de l'homme.

Linéaments de la philosophie éducative protestante

Un petit mot sur la philosophie de l'éducation elle-même, avant de faire un lien avec le protestantisme :

« La philosophie de l'éducation se définirait comme une activité essentiellement théorique, dont le domaine se déploie dans trois directions principales : la première d'ordre axiologique (en quoi elle se rapproche de la philosophie morale), la seconde d'élucidation critique (en quoi elle se rapproche de l'herméneutique ou des philosophies de la déconstruction), la troisième de nature épistémologique en quoi elle se rapproche de la philosophie des sciences » (Alain Vergnioux, p. 493).

La philosophie de l'éducation embrasserait les champs de l'action humaine en commençant par son agir, le sens qu'il donnerait à cet agir. Les différentes approches de la philosophie de

l'éducation restent après tout dans la logique de l'interrogation⁶, car il s'agit de construire un être doué de liberté. L'intuition de White, E. dans l'éducation adventiste est partie de ces axes :

- conduire l'étudiant à Dieu et au salut ;
- développer un caractère chrétien de toutes les facultés de l'étudiant : physique ; intellectuelle, psychologique, sociale et spirituelle ;
- préparer l'étudiant à se mettre au service de l'humanité en contribuant à réduire l'analphabétisme et l'illettrisme, et à améliorer la qualité de la vie, et le préparer au monde à venir. « La vie sur terre est le début de la vie au ciel ». (*Ibid.*, 1986, p. 42)

Ce projet éducatif est à la fois théologique et pragmatique. N'étant pas dans une faculté de théologie et la finalité de cette thèse n'étant pas d'exposer des traités de théologie, nous essayerons d'avoir une approche laïque de la pensée de White, E. Pour autant, il importe de la situer dans son contexte.

Le projet de White, E. remonte en 1872 et se situe dans le contexte de la guerre de Sécession aux États-Unis :

« Les fondateurs de cette école s'identifient à un mouvement de réforme de l'éducation aux États-Unis et admettaient que l'éducation devait être démocratique, et non élitiste. (...) une éducation complète devait utiliser les mains autant que le cerveau. Ils militèrent en faveur de l'apprentissage d'une profession au collège, qui remplacerait même l'étude des classiques » (*Ibid.*, 120).

L'intuition de White, E. consistait à préconiser un changement du système éducatif en y introduisant une dimension spirituelle. Dans cette logique, elle va élaborer une pédagogie en partant de l'éducation en Israël antique. Elle explique que c'est Dieu lui-même qui éduque son peuple, en le conduisant à travers les événements de la vie. Et parce qu'un système éducatif suppose une bonne théorie, elle va exposer le modèle du Christ avec son pouvoir transformateur :

« Pour former ses disciples, le Seigneur appliqua le système d'éducation établi aux origines du monde. (...) Pour travailler avec succès à l'œuvre à laquelle ils avaient été appelés, ces disciples dont le caractère, l'éducation, les habitudes étaient si différentes, devaient apprendre à sentir, à penser, à agir dans l'unité, une unité que le Christ voulait assurer. Aussi chercha-t-il à les mettre en accord avec lui-même ; le souci qu'il avait de cette tâche s'exprime dans cette prière : "Afin que tous soient un ; comme toi, Père, tu es en moi, et moi en toi" » (*Ibid.*, p. 110).

⁶ Pour Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation* sera donc avant tout une interrogation ; non pas un corps de savoirs, mais une mise en question de tout ce que nous savons ou croyons savoir sur l'éducation.

White, E. a donné un caractère chrétien à l'éducation et est convaincue de sa dimension de discipline et d'obéissance. Elle écrit :

« Une des premières choses que doit apprendre un enfant c'est d'obéir...L'objectif de la discipline est de préparer les enfants à devenir autonomes. Ils doivent apprendre à se diriger, à se maîtriser. Aussi, dès qu'ils sont capables de comprendre, de raisonner, il faut leur enseigner la valeur de l'obéissance ». (*Ibid.*, p. 319).

Ces propositions vont inspirer la théorie de l'éducation adventiste : éduquer l'esprit et le cœur. En d'autres termes, pour les *Adventistes du Septième Jour*, l'éducation va même plus loin, elle atteint l'âme.

Quand il s'agit d'apprentissage, nos vies à multiples facettes nécessitent une approche à multiples facettes, et les adventistes visent à fournir tout l'ensemble. L'éducation n'est pas seulement l'apprentissage, dans un souci de développement intellectuel. Les adventistes croient au développement physique, empathique, social et aussi spirituel. Dans l'idéal, l'éducation doit changer et nourrir tous les aspects de nos vies.

En vertu de cette détermination, la méthode protestante (et adventiste en particulier) insiste beaucoup sur la lecture de la Bible et l'étude poussée des langues classiques :

« Elles ont pour objet de discipliner l'esprit, de relever le goût et de développer le sens critique. Améliorer le goût et donner du sens critique, cela se fait communément en familiarisant l'esprit de l'adolescent avec les chefs-d'œuvre de la littérature » (Nathan H. Mair, 1998, p. 71)⁷.

Parce que la pédagogie chrétienne protestante met l'accent sur l'initiative individuelle de la lecture de la Bible avec la culture linguistique qui l'accompagne, cela favoriserait l'esprit d'entreprise :

« Il est certain, en tout cas, que l'accent mis dans l'éducation protestante sur les ressources, le sens pratique, l'autonomie de l'individu, favoriserait le développement de l'esprit d'entreprise, ce qu'encourageaient encore les principes et les besoins d'une économie de liberté d'entreprise » (*Ibid.*, p. 73).

Ce qui vient d'être affirmé par Mair, N. nous renvoie à la philosophie de l'éducation d'Olivier Reboul pour qui, ce qui vaut la peine d'être enseigné est ce qui libère et ce qui unit.

⁷ L'auteur cite le *Journal of Education*, 1864, p. 93.

Contours de la philosophie éducative catholique

Selon l'Office International de l'Enseignement Catholique (OEIC), la mission essentielle assignée à l'enseignement catholique consiste, entre autres, à surtout promouvoir le projet éducatif d'inspiration catholique. Concrètement, il s'agit de participer à la mission de l'Église en promouvant dans le monde un projet éducatif d'inspiration catholique. La réalisation de cet objectif mettra en exergue la spécificité de l'école catholique et l'esprit évangélique :

« Promouvoir la création, auprès des institutions scolaires et éducatives, de "Communautés éducatives" dans lesquelles tous les partenaires travaillent de façon solidaire et responsable au progrès scolaire éducatif et culturel, ainsi qu'au développement de l'esprit évangélique, en portant une attention spéciale aux plus déshérités et accueillant, dans le respect des consciences, tous ceux qui font confiance à cette école » (OEIC, 2000).

En France, la charte des écoles catholiques, qui est en harmonie avec les recommandations de l'OEIC, insistera sur l'esprit évangélique aussi. Elle s'inspire des enseignements du magistère de l'Église catholique qui affirme :

« Que les tâches d'une école catholique apparaissent assez amples et bien coordonnées : outre l'obligation de respecter les normes constitutionnelles et les lois ordinaires et de se conformer aux méthodes, aux programmes et aux structures, elle a aussi le devoir de mener à bien son propre projet éducatif : celui-ci vise à coordonner l'ensemble de la culture humaine au message chrétien, à aider l'élève dans la mise en œuvre de sa condition de créature nouvelle, à favoriser l'accomplissement des devoirs qui incombent au citoyen adulte. Il s'agit là d'un projet global bien défini, destiné à poursuivre des fins spécifiques, et devant être réalisé avec la collaboration de tous les intervenants. Dans le concret, le projet se présente comme un cadre de référence qui fournit un certain nombre d'indications et d'explications : ce cadre définit l'identité de l'école en explicitant les valeurs évangéliques dont elle s'inspire ; il précise les objectifs poursuivis sur le plan éducatif, culturel didactique ; il présente les contenus et les valeurs à transmettre ; il trace les contours de l'organisation et du fonctionnement » (*Conférence des évêques de France*, 2013).

C'est sur cette base que les pays prenant à cœur l'enseignement catholique vont construire la législation de l'enseignement catholique. Le cas de la France l'illustre fort bien. Voici quelques articles de la *Charte de l'enseignement catholique en France* :

« Art.19 La finalité d'une école catholique se traduit dans son projet éducatif.

Art. 22 [...] Le projet doit donc engager la communauté éducative à proposer à tous la Bonne Nouvelle de l'Évangile, transmise par la Tradition et le magistère de l'Église ;

Art. 41 L'Église poursuit l'œuvre du Seigneur par l'annonce de la Bonne Nouvelle qui est Jésus-Christ lui-même. C'est dans cette Église que s'inscrit et se comprend l'école catholique : la préoccupation éducative qu'elle porte, et avec elle le souci de la proposition et de l'annonce de la foi, est celle de l'ensemble de la communauté ecclésiale, dans laquelle elle trouve force et soutien ;

Art. 9 En affirmant, comme elle l'a toujours fait, son droit de fonder des écoles, l'Église aide les parents à assumer leur droit naturel d'éduquer leurs enfants. Elle fait en sorte qu'ils puissent se sentir accueillis dans des lieux où l'Évangile est à la fois vécu et proposé ;

art. 149 Pour assurer la proposition de la foi chrétienne, dont il [le chef d'établissement] est le garant devant l'autorité de tutelle, il promet une animation pastorale, adaptée aux besoins de la communauté éducative, en cohérence avec les orientations de la tutelle et la vie de l'Église diocésaine et de ses paroisses. À cette fin, il constitue une équipe d'animation pastorale qui peut comporter des professionnels et des bénévoles ;

art. 51 Les chrétiens de la communauté éducative reçoivent plus particulièrement l'appel à servir la croissance de tous en humanité. Appelés par Dieu à exercer leur apostolat dans le monde à la manière d'un ferment, grâce à la vigueur de leur esprit chrétien les fidèles laïcs, jeunes ou adultes, trouvent dans l'école catholique un lieu naturel pour vivre leur foi, la nourrir, la proposer et contribuer au climat évangélique de l'établissement. Leur participation à la mission éducative est une réponse à leur vocation de baptisés » (*Ibid.*).

Au-delà de ces considérations législatives, les écoles catholiques promeuvent une éducation intégrale de l'homme imprégnée de charité et de liberté :

« Les élèves seront amenés à découvrir qu'au cœur des sciences éducatives se trouve toujours la personne avec ses possibilités physiques et spirituelles, ses capacités d'action et de création, sa mission dans la société et son ouverture religieuse. La personne est libre au plus intime d'elle-même. Elle ne saurait être la propriété ni de l'État ni d'autres groupes humains. L'œuvre éducatrice est donc toute entière au service de la personne en vue de l'aider à la réalisation de son plein épanouissement. C'est sur cette personne humaine que se greffe le modèle chrétien, inspiré de la personne même du Christ. Ce modèle qui accueille les données de l'éducation humaine, l'enrichit à son tour de dons, de vertus, de valeurs et d'appels d'ordre surnaturel. » (*Ibid.*)

Mais il faut aller de l'avant. C'est la notion de valeur comprise dans l'éducation intégrale qui nous permet de faire le saut. Elle est « tout ce qui permet à chaque enfant humain d'apprendre à devenir plus homme » (Reboul, O. 1995, p. 5). Dans ces conditions, on ne peut pas ignorer les valeurs et les motifs religieux se trouvant dans le déroulement de chaque enseignement religieux et qui en principe doivent pousser à l'action. Qu'est-ce qui permet finalement de repérer ces valeurs ? Reboul, O. (1992, p. 228) parlera de la notion du sacré. Il s'appuie sur le dialogue entre Platon et Euthyphron pour l'explicitier.

Socrate demande à son interlocuteur Euthyphron ce qu'est le « pieux », autrement dit ce qui fait qu'une action peut être tenue pour pieuse. Euthyphron de répondre : « Le pieux, c'est ce que je suis en train de faire » ; il est en train de poursuivre en justice son propre père et il se recommande à Zeus, qui a lui-même combattu son père Cronos, lequel dévorait ses enfants... Socrate rétorque qu'il voudrait, non un exemple, mais une définition générale ce qui fait l'essence de l'acte pieux. Euthyphron donne alors, une seconde définition : « Est pieux ce qui plaît aux dieux ». Mais, répond Socrate, les dieux se combattent, se haïssent entre eux ; ce qui plaît à l'un va donc déplaire à l'autre et sera à la fois pieux et impie, ce qui est absurde !

Euthyphron, quant à lui, s'en tire par une troisième définition : « Est pieux ce qui plaît à tous les dieux » non à tel dieu. Mais pourquoi ? Demande Socrate. Et de lancer alors une des questions les plus décisives de la pensée occidentale :

« Est-ce que le pieux est aimé des dieux parce qu'il est pieux, ou qu'il est pieux parce qu'il est aimé des dieux ? »

Selon les analyses de (Reboul, O. 1995, p. 232) la piété et valeur consiste à devenir sage. Il conclura en écrivant : « Qu'éduquer au sacré, ce n'est pas enseigner le sacré, c'est lui assigner son véritable objet. Quel objet ? L'homme seul est sacré pour l'homme ». Voilà la principale valeur de l'éducation religieuse. L'un des moyens de transmettre cela, est l'enseignement de la religion à l'école. Il résulte d'une conception anthropologique ouverte à la dimension transcendante de l'être humain : il est un des aspects du droit à l'éducation. D'où la vertu qui en découle :

« La formation morale et l'enseignement religieux favorisent le sens de la responsabilité personnelle et sociale, ainsi que d'autres vertus civiques ; ils constituent donc une importante contribution au bien commun de la société » (*L'école catholique*, 1977).

Pédagogie chrétienne et valeurs et la question de l'identité

Avec Reboul, O. (1995, p. 102), il faut affirmer qu'il n'y pas d'éducation sans valeur. Il en définit les caractéristiques :

« Est valeur ce qui vaut la peine, c'est-à-dire ce qui mérite qu'on lui sacrifie quelque chose. Pour qu'il y ait sacrifice, il faut que la chose sacrifiée ait elle-même une valeur. C'est ainsi qu'on sacrifie l'agréable à l'utile, l'utile au noble, etc. Toute valeur se situe donc dans une hiérarchie de valeurs. S'il n'y a pas d'éducation sans valeur, il est logique qu'il n'y ait pas non plus d'éducation sans sacrifices ».

Voilà une réflexion sur la notion de valeur. Mais comment concevoir ces valeurs ? David Lucas (2009, p. 8) – dans une approche sur les racines philosophiques de l'éducation et sur la conception du monde, ainsi que sur les valeurs qui en guident les œuvres et qui inspirent les pensées –, écrit :

« Les différentes conceptions du monde ne sont pas seulement le deuxième visage des valeurs et des finalités de l'éducation, mais leur racine même, parce que ce pour quoi j'éduque est inévitablement déterminé par ma façon de concevoir la réalité ».

L'explication que lui-même donne de la conception du monde du point de vue philosophique, est qu'il « dépend des modes de l'être auxquels son ontologie de référence⁸ conduit à prêter une réalité » (*Ibid.*, p. 9). Quelle conception la pédagogie chrétienne propose-t-elle de la réalité ? *A priori*, on pourrait penser qu'après tant de siècles où la religion était enseignée dans les écoles et Universités, où les acteurs principaux de l'Éducation étaient des clercs, des religieux, des pasteurs, le comportement des apprenants a-t-il réellement changé ? Les cours de culture religieuse, de catéchèse, les accompagnements personnalisés avec une note de spiritualité ont-ils influencé leur comportement ou sont-ils orientés tout simplement vers la recherche d'une identité dans un environnement laïc ? Car, l'une des finalités de la pédagogie est de rendre libre et utile⁹.

Dans cette logique, il ne s'agira pas seulement d'enseignement. L'environnement religieux des établissements confessionnels se situerait dans une recherche de valeurs éducatives. Le recours à une forme de spiritualité est toujours présent dans nos sociétés au cœur même des mutations que subissent les valeurs éducatives dans la postmodernité. Toujours pour Lucas, D. (*Ibid.*, p. 28-29), les fondements de la modernité que sont la rationalité et la matérialité ne sont plus envisagées comme références absolues :

« L'ontologie de référence cartésienne peut ne pas avoir encore épuisé toutes les possibilités du réel, si bien que l'on peut se demander si la vocation de la postmodernité ne consiste pas à assumer l'émergence d'une infra-rationalité et d'une infra-matérialité (...) Or, dire que ces valeurs cessent d'être rationnelles signifie tout simplement qu'elles sont inspirées par les passions tandis que la réalité n'est plus de l'ordre de l'étendue lorsqu'elle se meut un univers virtuel. La société postmoderne se défait effectivement d'une ontologie de référence cartésienne à mesure que ses mœurs l'abandonnent aux passions humaines et que son ingéniosité lui permet d'échapper aux aspérités naturelles de la matière entendue en son sens classique. »

Il ne s'agit donc pas d'ignorer la raison et la matérialité. Il s'agit de les comprendre dans la dynamique que la postmodernité lui donne. Coupé de la réalité avec une primauté pour le virtuel. Cela étant, quelle serait alors l'ontologie de référence de la pédagogie chrétienne ? Dans la perspective de la révélation biblique, l'éducation ne limite pas à une communication de savoir, elle prend en compte toute la personne humaine dans sa globalité : âme, corps, esprit. Le but ultime est d'avoir un idéal de vie concrétisé dans la liberté et la joie des éduqués. La pédagogie adoptée prend en compte la personne humaine dans sa totalité. Ainsi

⁸ « L'ontologie de référence désigne une conception particulière de l'être, qui est en quelque sorte le fondement implicite d'une certaine conception du monde ».

⁹ Cette idée s'inspire de cette assertion de Reboul, O. (1995). Selon lui, ce qui vaut la peine d'être enseigné est ce qui unit et ce qui libère.

donc l'aspect religieux n'est pas un danger, encore moins un terrain favorable pour l'endoctrinement, il devient un levier de croissance et d'affermissement de l'éduqué. Selon Reboul, O. (1995) : « Il semble que de nos jours le grand danger d'endoctrinement ne vient pas de la religion ni de la politique, mais de l'indifférence, ou d'une certaine démission des éducateurs eux-mêmes »

Certes la religion peut devenir cause de divisions ou de barbarie. Au nom de Dieu des vies humaines sont purement et simplement supprimées. Malheureusement, le 20^e siècle qui a voulu donner une priorité à la raison a été l'un des plus meurtriers de l'histoire humaine. Environ 231 millions d'êtres humains ont été tués dans les conflits¹⁰. Le constat amer est que les catastrophes naturelles n'ont pas été autant meurtrières, environ 60 millions. L'ontologie de référence de la pédagogie chrétienne se situerait alors dans une reconnaissance identitaire.

La question de l'identité est très complexe. Il faut l'avouer. Annie Collovald (2016) évoquant une idée de David Hume pense :

« Que la théorie de l'identité se présente, pour une large part, comme un ensemble de tentatives en vue d'en déterminer le sens. Ou le non-sens (...) Or l'identité se dégagerait comme une notion médiane entre unicité et numérosité. Dire d'un objet qu'il est identique à soi signifie qu'un objet existant à un moment ("numérosité") demeure le même ("unicité") à un autre moment ("numérosité") ».

Dans nos travaux, nous allons plutôt considérer la notion de l'identité, dans la logique de la reconnaissance. Non pas dans le sens de revendication, ou le sens de recherche d'une idéologie utilitariste, mais une reconnaissance qui voudrait bien prendre en compte la vérité de l'être. Quelle est la problématique qui peut émerger de cette conception et quels sont les aspects qui ne seront pas étudiés ?

Ce que nous nous proposons de ne pas éluder

Dans la mesure où la didactique s'intéresse aux méthodes et pratiques d'enseignement, cette thèse n'a pas pour finalité de réfléchir sur l'approche didactique des enseignements dans les établissements confessionnels. Il ne s'agit pas d'aborder la manière dont les mathématiques et les cours d'histoire sont enseignés dans les établissements confessionnels. La problématique des sciences didactiques est très complexe. Il ne s'agit pas seulement d'examiner les problèmes liés à l'enseignement et à l'apprentissage de certaines disciplines académiques. Les

¹⁰ Selon l'étude de Milton Leitenberg de l'Institut néerlandais de relations internationales *Clingendael Institute*. URL: <www.icietmaintenant.fr/SMF/index.php?topic=15453.0>. Consulté en 2017.

sciences didactiques se proposent aussi de démontrer que même le « savoir savant » n’apporte pas toujours la solution liée au problème des apprentissages ; mais il faut diversifier les pratiques de référence de l’enseignement par la création de divers concepts¹¹. C’est notre problématique qui exposera la ligne directrice que nous donnerons à cette recherche.

Problématique

Notre question de départ était celle-ci : La pédagogie chrétienne, dans l’ontologie de référence de la postmodernité, est-elle source de discipline ou de révolte ? De cette question, on peut déduire les interrogations suivantes :

Quelle est l’importance et l’utilité de la pédagogie chrétienne ? Vise-t-elle à communiquer uniquement une foi, ou des valeurs aux jeunes ? Quelle est sa spécificité ?

Dans quelles conditions cette spécificité a-t-elle une influence positive sur ceux qui en bénéficient ? Ou sont-ils simplement à la recherche d’une réussite académique ?

Comment une culture locale peut-elle contribuer à l’opérationnalisation de la pédagogie chrétienne ? S’agit-il de la reconnaissance d’une identité ? S’agit-il d’occulter les réalités de la postmodernité au profit de la tradition ? Et quelle serait la réaction d’une génération du virtuel face à une culture qualifiée de traditionnelle ?

Ne pourrait-on pas envisager, dans un contexte où la foi chrétienne est presque reléguée au second plan, que la pédagogie puisse s’inspirer de celle-ci en lien avec la culture, et contribuer à la construction de l’être humain ?

Hypothèses de recherche

- le recours à un enseignement confessionnel est lié à une reconnaissance identitaire ;
- la reconnaissance identitaire s’inscrit également dans l’approche inculturée de la pédagogie chrétienne et dans la recherche de valeur ;
- la pédagogie chrétienne dans une approche inculturée a une bonne influence sur le comportement des élèves ;
- cette influence dépend aussi du cadre spatio-temporel ;

¹¹ Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (2008). Chapitre 6 : « Didactique ». Dans, J. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel & J. Toussaint (Dir), *Mots-clés de la didactique des sciences : Repère, définitions, bibliographies* (p. 67-76). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

- la modalité de la pédagogie chrétienne adventiste/évangélique est plus efficace que la modalité catholique.

Méthodologie, démarche et logique de la thèse

« Les recherches scientifiques ne se font pas selon les mêmes méthodologies. (...) Il ne suffit pas d'affirmer pour avoir raison ; il faut apporter la preuve de ce que l'on avance, c'est-à-dire savoir si l'on peut accepter ou refuser les hypothèses émises. C'est l'essentiel de la démarche scientifique » (Gaston Mialaret, 2004).

En sciences humaines, l'objet d'étude étant l'homme lui-même, avec ses contingences, le chercheur doit faire l'effort pour mener rationnellement ses recherches afin d'aboutir à des lois scientifiques, et d'être proche le plus possible des sciences de la nature dites dures.

Pour y parvenir, il faudra questionner les concepts inhérents aux concepts de la pédagogie chrétienne. Ainsi donc, notre démarche ne se limitera pas à l'observation, aux questionnements et à l'analyse. Elle partira de quelques fondements anthropo-philosophiques. Ce choix a été fait pour éviter de réaliser un traité théologique, alors que nos recherches n'ont pas cette finalité. Delà, il nous faudra adopter quelques nouvelles conceptualisations en n'ignorant pas le cadre théorique, le processus de collecte de données et des analyses qui y sont liées.

Toutefois, l'une des difficultés à affronter est la complexité des situations d'apprentissage et l'objet d'étude – *la pédagogie chrétienne et le comportement* – qui nécessite une recherche qualitative et quantitative avec plusieurs croisements de catégories d'analyse et un mécanisme de comparaison constante.

Concernant la complexité des situations d'éducation, nous prenons en compte cette réflexion de Mialaret, G. (2004) :

- « – La complexité d'une situation d'éducation se situe à plusieurs niveaux et les composantes de chaque niveau sont, par ailleurs, en constantes interactions ;
- le premier versant de cette complexité est celui de la situation d'éducation elle-même au sein de laquelle s'observent tous les phénomènes humains dès que plusieurs groupes se trouvent en présence, nombre quasi infini de variables indépendantes et dépendantes (complexité pédagogique) ;
- le second versant de la complexité est lié à ce que nous venons de dire de l'historicité de toute situation d'éducation et de la géographie dans laquelle elle s'inscrit (complexité spatiale et temporelle) ;
- tout processus éducatif ne peut se séparer de ses conditions d'existence et, dans le cas des situations d'éducation, l'action de l'environnement, de la communauté et de ses groupes constituants (religieux, politiques...) interfère avec lui ; d'où une autre source de complexité à considérer (complexité sociologique et ethnologique) ;
- un quatrième versant de la complexité d'une situation d'éducation tient au fait que toute situation d'éducation est, par essence, multiculturelle ;

– toute situation d'éducation est traversée par un ou plusieurs systèmes de valeurs (complexité axiologique).
Cette complexité essentielle de toute situation d'éducation doit être prise en considération et analysée. »

Nous n'ignorons pas ces réalités. De plus, ces travaux de recherches sont réalisés sur deux différentes régions (le Bénin et la Martinique). Il s'agit de prendre en compte le point de vue des acteurs de la pédagogie chrétienne (parents, élèves, enseignants, personnel de l'administration) dans ces deux territoires. Les recherches se feront aussi auprès de ceux ne bénéficiant pas de l'enseignement confessionnel, de même des groupes suivant un enseignement religieux dans un cadre non scolaire.

Ce travail s'élabore à la croisée des disciplines suivantes : philosophie, anthropologie, pédagogie qui exploiteront des références bibliques non pas dans un but théologique, mais purement anthropologique.

À la croisée de cette relation interdisciplinaire, il faudrait agir avec tact et dextérité pour bien circonscrire le sujet de recherche et suivre une logique bien précise. C'est ainsi que nous avons relevé quelques références bibliques, afin d'en déceler leur portée anthropologique et éducative. C'est-à-dire découvrir l'une des paroles que la Bible dit de l'homme en matière d'éducation, la manière dont cette éducation de l'homme a été réalisée et les résultats attendus de cette éducation.

L'action éducative, nous a obligé à entreprendre des enquêtes sur le terrain pour mieux comprendre l'agir éducatif des personnes, objets de cette thèse, bien sûr, cette tâche a été réalisée en prenant en compte la pensée « postcoloniale » dans une approche culturelle.

Dans la perspective de vérification des hypothèses émises dans cette thèse, nous avons cherché à vérifier l'agir éducatif sur le terrain en allant interroger les élèves, les enseignants, les parents de l'enseignement confessionnel à la Martinique et au Bénin. Les moyens méthodologiques des sciences humaines, particulièrement ceux proposés par François Depelteau, ont permis de récolter des données sur le terrain, de les analyser pour aboutir aux résultats proposés dans cette recherche.

Grandes idées des enquêtes

Avec le désir de chercher, de mettre à jour et d'approfondir les enjeux liés à l'acte éducatif chrétien, de développer certains concepts liés à la pédagogie chrétienne, il a fallu réaliser des

enquêtes sur le terrain, établir des questionnaires, mettre en place des entretiens. La réalisation des travaux empiriques s'est appesantie autour des grandes idées de la subordination de progrès personnel et collectif, du registre spirituel, et de la priorité au problème du sens. Cela nous a amené à interroger des élèves des établissements confessionnels et non confessionnels, des parents.

Plan

Cette thèse, qui s'articulera en quatre parties, établit des liens étroits entre théorie et empirisme. Ceux-ci permettront de concevoir un débat sur la logique de la pédagogie chrétienne et le comportement au Bénin et en Martinique :

- *La première partie* de la thèse comporte cinq chapitres. Les deux premiers chapitres essaient d'étudier l'anthropologie éducative de la Bible. L'intérêt de ces parties est d'analyser avec un regard philosophique les horizons de la pédagogie chrétienne. Les chapitres 3, 4 et 5 ont une portée conceptuelle. Il s'agira de mettre en lumière les contours de la thèse avec les notions de comportement, de « postcolonialisme », d'inculturation.
- *La deuxième partie* se veut être méthodologique. Elle présentera nos démarches de recherche et abordera les questions de problématique des hypothèses.
- La troisième présentera les états des lieux de l'enseignement confessionnel à la Martinique et au Bénin. Nous l'avons voulu ainsi. Car l'état des lieux a été construit avec des données empiriques issues des recherches sur le terrain.
- La quatrième partie se veut être analytique à partir des résultats des enquêtes et comportera quelques propositions.

PREMIÈRE PARTIE : FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

Chapitre 1 : Anthropologie et philosophie pour une compréhension exégétique éducative

L'anthropologie, sciences de l'étude de l'homme dans son unité et dans sa complexité, rassemble l'ensemble des sciences étudiant l'homme. Dans une acception plus large, les sciences anthropologiques regroupent l'anthropologie sociale et culturelle, l'archéologie et la paléanthropologie, l'anthropologie biologique. L'objectif ici n'est point d'entreprendre une étude des différentes disciplines de l'anthropologie. Il s'agit plutôt pour nous de partir de l'anthropologie dans une démarche philosophique et de voir parmi les nombreux terrains d'application, les textes permettant une analyse et relecture éducative de notre recherche.

Avant tout, il faudra noter le lien qui préexiste entre l'anthropologie et la philosophie, lien qui ne dépend pas de leurs objets d'études mais qui se base sur une expérience :

« On peut cependant observer aujourd'hui un rapprochement entre l'anthropologie et la philosophie dans la mesure où elles se préoccupent l'une et l'autre, selon leurs soucis respectifs, de rejoindre un fondement de l'expérience » (Watté Pierre, 1993, p. 210).

Cette expérience, au fil des travaux de recherches, a permis d'ouvrir de multiples champs de compréhension dans la conception de l'homme, en empruntant plusieurs étapes se basant sur des structures et des concepts. Pour résumer l'enchevêtrement entre structures et concepts, Watté, P. (1993, p. 213), écrit :

« L'homme se définit par son arrachement à la nature. Dès lors, l'étude des faits humains suppose un langage qui déborde les énoncés des sciences exactes, qui occupe une place particulière à l'égard des concepts historiques comme à l'égard des concepts axiologiques, et qui implique une précompréhension de soi par le sujet. Dans ce langage, se condensent des formes symboliques comme l'art, la science, le droit, la politique, la morale, la religion, etc. Celles-ci déterminent le cogito de façon perceptive. La précompréhension de soi ainsi réfléchie dépasse donc celle du kantisme : le monde intuitif y a priorité sur le monde cognitif et discursif. Quant aux formes symboliques, elles deviennent identifiables grâce à des types unifiés et généralisables : homme grec, la raison, l'idéologie. Ces modalités unificatrices comportent un aspect subjectif et un aspect social qui doivent concilier l'approche interprétative et l'approche explicative ».

Les différentes approches interprétatives et explicatives, que la pensée philosophique permet de construire par une herméneutique et une exégèse peuvent utiliser comme texte de base des pages bibliques, des textes poétiques, historiques... Aussi avec les avancées de la pensée et de la science, l'exégèse, surtout liée aux textes religieux, ne consiste plus essentiellement à découvrir dans un texte une signification cachée et restée inaperçue (Hervé Savon, 2019). L'exégèse s'inscrit aussi dans la pensée postmoderne. Dans son article « *L'exégèse critique*

aujourd'hui », Descreux Jacques (2011), affirme : « Que l'un des aspects de la pensée postmoderne consiste à démystifier (l'exégèse), c'est-à-dire à traquer les idéologies qui s'expriment dans le texte ». À cet égard, nos recherches exploiteront des approches exégétiques non dans la logique classique de la discipline, mais plutôt sous l'angle d'une pensée postmoderne.

En exploitant les éclairages qu'apportent la philosophie et l'anthropologie les textes bibliques seront exploités dans la dimension pédagogique et éducative qu'ils développent. Que dit l'anthropologie éducative de l'Ancien Testament ?

A- Anthropologie éducative de l'Ancien Testament

Nous avons écrit dans notre introduction que cette recherche n'est pas un traité de théologie. Le titre de ce paragraphe pourrait faire penser à une réflexion théologique. L'anthropologie éducative de l'Ancien Testament peut faire corps avec le grand ensemble l'anthropologie de l'éducation et s'inscrire dans une démarche historique. « La pédagogie a une histoire », considère le chercheur Houssaye, J. (2007, p. 7). Cette assertion vaut pour la pédagogie chrétienne. Cette histoire, nous la découvrons avant tout dans la Bible. Scruter la manière dont l'éducation a été menée dans l'Ancien Testament. Tel est le but de cette partie. Nous n'avons pas l'intention de raconter l'histoire du peuple d'Israël. Mais puisque la pédagogie chrétienne tire ses racines d'une « *paidéa* », découvrir cette modalité de la pédagogie sous l'angle anthropologique est nécessaire. Mais avant, il faudra bien saisir la notion de « *paidéa* ».

La notion de pédagogie dérive du vocable grec ancien « *paidagogós* », composé par « *paidos* » (enfant) et « *agogia* » (amener ou conduire). Meirieu, P. dans un essai exposant une réflexion sur l'étymologie de la notion de pédagogie et l'historique de son utilisation écrit :

« Le mot grec (*paidagogós*) et son adaptation latine désignaient le serviteur, normalement un esclave, qui dans la société antique, dont on reconnaît là le style de vie aristocratique, était chargé de « conduire l'enfant » à l'école. Son rôle consistait à aider son jeune maître (porter son petit bagage, etc.), mais surtout à le protéger contre les dangers de la rue, dangers d'ordre physique et surtout moral – on sait combien l'immoralité grecque s'en prenait à l'enfant (...). Mais, de la civilité puérile et honnête, on passait aisément à la formation du caractère et, plus généralement, de la moralité. À l'origine méprisé pour sa condition servile et son origine souvent barbare, le pédagogue a vu, au cours des siècles, sa considération augmenter en même temps que l'importance de son rôle : sous l'Empire romain, il constitue, à côté de l'action des parents et des maîtres, un des éléments constitutifs de l'éducation. Le pédagogue ne quitte pas l'enfant, même à la maison lorsqu'il en a la compétence, il peut jouer auprès de lui le rôle d'un répétiteur (...) et, vu le peu de confiance que la société antique témoigne envers son école et son

maître dans ce domaine, c'est à lui que revient la fonction d'éducateur sur le plan moral » (Meirieu, P. 2008, p. 17).

Il est heureux que sur le plan historique, la notion de pédagogie ne soit pas une simple notion de conduite. Il y a aussi une éducation morale qui accompagne dès l'origine la notion du « *paideia* ».

Dans l'Ancien Testament, c'est « le mot hébreu "*mûsar*", que les Septante traduiront par le grec "*paideia*" qui sert à désigner la conduite de Dieu à l'égard d'Israël : un mot qui exprime à la fois l'instruction et la correction, et constitue un terme-clé de l'agir éducatif. » (Léna, M. 2005 p. 167). Pour résumer cette « *paideia* » de Dieu, nous nous référons aux prophéties de l'Ancien Testament. On y lit :

- « J'étais encore dans le sein maternel quand le Seigneur m'a appelé ; j'étais encore dans les entrailles de ma mère quand il a prononcé mon nom. » (Isaïe chapitre 49, verset 1) ;
- « Oui, j'ai aimé Israël dès son enfance, et, pour le faire sortir d'Égypte, j'ai appelé mon fils. » (Osée chapitre 11, verset 1) ;
- « Jérusalem disait : Le Seigneur m'a abandonnée, mon Seigneur m'a oubliée. Une femme peut-elle oublier son nourrisson, ne plus avoir de tendresse pour le fils de ses entrailles ? Même si elle l'oubliait, moi, je ne t'oublierai pas. Car je t'ai gravée sur les paumes de mes mains, j'ai toujours tes remparts devant les yeux » (Isaïe chapitre 49, versets 14 à 16).

Ces versets attribués au Dieu éducateur exaltent l'amour d'un Dieu qui est proche de son peuple et qui prend soin de ce peuple. Cet amour apparaît dès la conception de l'éduquer et le « poursuit » tout au long de son existence. C'est un amour qui fait appel à la notion de paternité. En effet :

« La paternité de Dieu est donc dissociée de toute idée de procréation, sinon par métaphore. Par contre, elle déploie librement ses connotations éducatives : elle dit la puissance maîtresse, mais aussi la prévenance et la tendresse ; l'exigence et la sanction, mais aussi le secours et de pardon. » (Léna, M. 2005 p. 168).

C'est par conséquent une paternité protectrice et dont la mission est de conduire vers le bonheur de la personne éduquée. Cette paternité peut être inscrite dans une logique anthropologique. Pour Christoph Wulf (2014, p. 12-13, 16) :

« Lorsqu'il est question d'anthropologie en sciences humaines, on se réfère à l'évolution, hominisation, l'anthropologie ; l'anthropologie philosophique développée en Allemagne ; l'anthropologie historique et l'histoire des mentalités, initiée en France par les historiens et impulsée par l'école des Annales ; l'anthropologie historico-culturelle. (...) L'anthropologie historico-culturelle est ce qui est commun à l'histoire et aux sciences humaines. Elle ne se perd pourtant ni dans une histoire de l'anthropologie en tant que discipline, ni dans une contribution à l'histoire en tant que discipline de l'anthropologie. Elle essaie plutôt de mettre en relation l'historicité et la culturalité de ses perspectives et méthodes avec l'historicité et la culturalité de son objet ».

L'anthropologie historico-culturelle se projette donc dans une dynamique de réflexion qui pourrait créer de nouvelles problématiques. C'est en ce sens qu'elle pourrait expliquer la paternité de Dieu qu'on appréhende avec les concepts de la mémoire de l'origine, l'intelligence du présent, les enfants de la promesse, la sagesse éducative utilisés par Léna, M. (2005) pour expliquer le fonctionnement de la pédagogie chrétienne. De plus, ces concepts peuvent être mis en relation avec les points de référence que Wulf, C. (2014) propose pour expliquer la portée réflexive de l'anthropologie historico-culturelle. Il nous parle du corps, de l'apprentissage mimétique, du rituel et performativité¹².

1. « La mémoire de l'origine »

En psychologie cognitive, on distingue de nombreuses formes de mémoire ou systèmes de mémoire. Ceci a conduit à une abondance de qualificatif sur la manière de définir ces différents types de mémoire incluant, pour les plus connus et sans être exhaustif, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme ; la mémoire de travail, la mémoire épisodique et la mémoire sémantique ; la mémoire autobio-graphique ; la mémoire spatiale ; la mémoire des habitudes et la mémoire cognitive ; la mémoire implicite et la mémoire explicite ; la mémoire déclarative et la mémoire procédurale.

La notion de mémoire implique et suppose le souvenir du passé dans le présent. Ce concept a fait l'objet de réflexion de plusieurs courants philosophiques. Plus précisément, Paul Ricœur (2000) a présenté une analyse sur le sujet dans son ouvrage : *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. « Se souvenir de quelque chose, c'est immédiatement se souvenir de soi ? » écrivait-il. Et il renchérit :

« Le problème posé par l'enchevêtrement entre la mémoire et l'imagination est aussi vieux que la philosophie occidentale. La philosophie socratique nous a légué sur le sujet deux *topoi* rivaux et complémentaires, l'un platonicien, l'autre aristotélien. Le premier centré sur le thème de l'*eikôn*, parle de représentation présente d'une chose absente ; il plaide implicitement pour l'enveloppement de la problématique de la mémoire par celle de l'imagination. Le second, centré sur le thème de la représentation d'une chose antérieurement perçue, acquise ou apprise, plaide pour l'inclusion de la problématique de l'image dans celle du souvenir » (p. 7-8).

¹² Pour Wulf, C. (2014), le corps est étudié sous son aspect individuel produit de l'histoire et de la culture en mettant en relief sa matérialité. L'apprentissage mimétique dans le corpus de l'anthropologie historico-culturelle est compris comme des « processus actifs et créatifs dans lesquels on tire de quelqu'un ou de quelque chose une impression à partir de laquelle on accomplit ses propres actes et œuvres » (Wulf, C., 2014, p. 18). Le rituel et la performativité dans ce corpus il est question des rituels sont en lien avec les rapports sociaux tels que : « les rituels de passage (la naissance et l'enfance) ; les rituels d'institution ou de prise de fonctions ; les rituels calendaires ; les rituels d'intensification (les fêtes, l'amour) ; les rituels de rébellion ; les rituels d'interaction. »

Si entre mémoire et imagination il peut avoir un lien intrinsèque, la conception de la mémoire n'est pas une imagination, mais plutôt un souvenir. Se souvenir de...pour mieux vivre le présent. Delà, la mémoire, n'est plus un acte individuel mais le souvenir d'un peuple qui devient alors une mémoire collective. L'individu lit dans cette mémoire surtout collective une partie de son histoire. Cette histoire s'impose à lui. Elle n'est pas le fruit d'une imagination mais d'une réalité vécue et transmise. Fort de cela, Ricœur, P. (2000, p. 26) va affirmer :

« Qu'à la mémoire est attachée une ambition, une prétention celle d'être fidèle au passé.... Nul ne songerait à adresser pareil reproche à l'imagination, dans la mesure où celle-ci a pour paradigme l'irréel, le fictif, le possible et d'autres traits qu'on peut dire non positionnels ».

En considérant les réflexions de José Vidal-Beneyto (2003 p. 3), on a une autre appréhension de la mémoire collective. Pour lui :

« La mémoire collective n'est pas une production sociale spontanée, ni la conséquence hasardeuse d'une conjonction fortuite de facteurs divers, mais le résultat d'une série de pratiques sélectives, exercées de manière expresse et/ou implicite, par ceux à qui l'on reconnaît la légitimité de les réaliser : les protagonistes politiques et sociaux, les historiens, les analystes ».

Une notion de choix volontaire ou non s'impose à la mémoire collective. Dans la culture biblique, le peuple d'Israël a expérimenté la mémoire collective pour son éducation. Cela s'est manifesté concrètement dans la traversée du désert et l'épisode de l'exode à Babylone. Là, tout le peuple est amené à réfléchir collectivement sur les événements du passé pour mieux vivre le présent. Si donc la construction de cette mémoire est la synthèse de pratiques liées à un choix, il en résulte que la mémoire collective est fondée sur des faits mémorisés par la communauté, que ces faits soient bienveillants ou emprunts de douleur. Le processus est lié au choix qu'opère la mémoire. Car la mémoire ne retient pas tout. Cela est lié :

« À la vocation de symbolisation de la mémoire, qui ne retient des faits que ceux ayant une valeur de symboles, ou ces faits qui sont porteurs des significations particulières que le groupe veut reconnaître comme lui appartenant en propre, c'est-à-dire qui définissent son identité collective » (*Ibid.*, p. 17).

L'approche symbolique dans la compréhension de la mémoire explique la mémoire des origines dans la conception biblique. La mémoire dans la Bible a donc une grande portée symbolique. Ici, il s'agit de se souvenir de son histoire pour bien vivre le présent. En nous inspirant de Léna, M. (2005), la mémoire de l'origine est liée à la notion de la vie. Le livre du prophète Ézéchiel permet de bien comprendre cette approche.

« Par tes origines et ta naissance, tu es du pays de Canaan. Ton père était un Amorite, et ta mère, une Hittite. À ta naissance, le jour où tu es née, on ne t'a pas coupé le cordon, on ne t'a pas

plongée dans l'eau pour te nettoyer, on ne t'a pas frottée de sel, ni enveloppée de langes. Aucun regard de pitié pour toi, personne pour te donner le moindre de ces soins, par compassion. On t'a jetée en plein champ, avec dégoût, le jour de ta naissance. Je suis passé près de toi, et je t'ai vue te débattre dans ton sang. Quand tu étais dans ton sang, je t'ai dit : "Je veux que tu vives !" Je t'ai fait croître comme l'herbe des champs » (Ézéchiel, chapitre 16, versets 3 à 7).

Ce texte se situe aux environs du 5^e siècle avant Jésus Christ. Le message central est orienté vers la notion de la vie. Elle inaugure toute histoire d'homme. Justement, Israël retrouve au fond de la mémoire de sa servitude au pays d'Égypte : parole d'adoption qui lui rappelle à la fois sa déréliction originelle et la dilection de Dieu. L'enfant abandonné, privé des gestes élémentaires d'hospitalité qui accueillent un nouveau-né sur la terre des hommes, se voit confirmé dans l'existence, appelé à la croissance. Cette croissance est le temps du désert. On le sait, en toute éducation il y a un exode. Mais, réciproquement, l'exode est une éducation et le temps du Sinaï n'est pas seulement pour la mémoire le temps des fiançailles, selon la symbolique développée par Osée ; pour le même prophète, c'est aussi le temps des premiers apprentissages de l'enfance ; le temps de la nourriture reçue sans effort ni travail, par quoi l'enfant diffère de l'homme. La particularité de la mémoire de l'origine est qu'elle renvoie à la vie donnée, entretenue et sauvée.

« C'est moi qui lui apprenais à marcher, en le soutenant de mes bras, et il n'a pas compris que je venais à son secours. Je le guidais avec humanité, par des liens d'amour ; je le traitais comme un nourrisson qu'on soulève tout contre sa joue ; je me penchais vers lui pour le faire manger. Mais ils ont refusé de revenir à moi : vais-je les livrer au châtement ? » (Osée, Chapitre 11, versets 3 à 5)

Comme en toute éducation, il a fallu, au désert, que les biens reçus de Dieu – l'eau et la manne, les ennemis vaincus et la vie sauvée – ne soient pas seulement perçus comme des choses dont s'empare le besoin, mais comme les signes où s'annonce et s'offre une présence. Lent écolage, là aussi, qui enseigne à reconnaître le donateur dans le don, en son absence même, à consentir à la dépendance à s'ouvrir à la reconnaissance. Le don y prend forme d'épreuve, et cela doublement : il est tentant de s'emparer par soi-même du bien promis, de le soumettre à son vouloir propre, à sa durée propre – de collecter la manne pour en faire des réserves. Il est tentant de s'arrêter au bien offert et d'en rassasier le désir sans le tourner vers le donateur, sans entrer, par le don reçu ou différé, dans ce rapport de confiance et de parole plus vital à toute croissance que le pain :

« Il t'a fait passer par la pauvreté, il t'a fait sentir la faim, et il t'a donné à manger la manne – cette nourriture que ni toi ni tes pères n'aviez connue – pour que tu saches que l'homme ne vit pas seulement de pain, mais de tout ce qui vient de la bouche du Seigneur. » (Deutéronome, chapitre 8, verset 3).

Cette parole nourricière est la Loi dont la révélation au Sinaï est l'événement majeur du temps de désert. Au Sinaï, comme Moïse le rappelle au peuple : « Dieu t'a fait entendre sa voix pour t'instruire ; sur la terre, il t'a fait voir son feu impressionnant, et tu as entendu ce qu'il te disait du milieu du feu » (Deutéronome, chapitre 4, verset 36). La voix de Dieu énonçant la Loi crée cet « espace parlé et sensé » (Paul Beauchamp, p. 53) à l'intérieur duquel Israël peut déployer toutes les dimensions de son existence.

« Garde-toi d'oublier Yahvé ton Dieu en négligeant ses commandements, ses coutumes et ses lois que je te prescris aujourd'hui... Lui qui dans un lieu sans eau a fait pour toi jaillir l'eau de la roche la plus dure ; lui qui dans le désert t'a donné à manger la manne, inconnue de tes pères ». (Deutéronome, chapitre 8, versets 11-15).

Il est demandé au bénéficiaire de cette éducation, ici le peuple d'Israël, de garder en mémoire les commandements du Seigneur. Cela n'était facile pour le peuple, car les lois proposées sont en opposition avec les lois des nations qui les entouraient :

« Souviens-toi de tout le chemin que Yahvé ton Dieu t'a fait faire pendant quarante ans dans le désert, afin de t'humilier, de t'éprouver et de connaître le fond de ton cœur : allais-tu ou non garder ses commandements ? Comprends donc que Yahvé ton Dieu te corrigeait comme un père corrige son enfant, et garde les commandements de Yahvé ton Dieu pour marcher dans ses voies et pour le craindre » (Deutéronome, chapitre 8, verset 2 et verset 5 à 6).

La mémoire des origines est concrétisée ici par le souvenir des commandements du Seigneur, l'obéissance à ces commandements n'a pas été facile pour le peuple d'Israël. Cette mémoire est aussi celle de l'expérience douloureuse connue par Israël. Difficulté pour obéir, tentation de rébellion :

« Le Seigneur parla à Moïse : Va, descends, car ton peuple s'est corrompu, lui que tu as fait monter du pays d'Égypte. Ils n'auront pas mis longtemps à s'écarter du chemin que je leur avais ordonné de suivre ! Ils se sont fait un veau en métal fondu et se sont prosternés devant lui. Ils lui ont offert des sacrifices en proclamant : "Israël, voici tes dieux, qui t'ont fait monter du pays d'Égypte." Le Seigneur dit encore à Moïse : "Je vois que ce peuple est un peuple à la nuque raide. Maintenant, laisse-moi faire ; ma colère va s'enflammer contre eux et je vais les exterminer ! Mais, de toi, je ferai une grande nation." Moïse apaisa le visage du Seigneur son Dieu en disant : Pourquoi, Seigneur, ta colère s'enflammerait-elle contre ton peuple, que tu as fait sortir du pays d'Égypte par ta grande force et ta main puissante ? » (Exode chapitre 32, versets 7 à 11) ;

« Moïse entendit pleurer le peuple, groupé par clans, chacun à l'entrée de sa tente. Le Seigneur s'enflamma d'une grande colère. Cela déplut à Moïse, et il dit au Seigneur : " Pourquoi traiter si mal ton serviteur ? Pourquoi n'ai-je pas trouvé grâce à tes yeux que tu m'aies imposé le fardeau de tout ce peuple ? Est-ce moi qui ai conçu tout ce peuple, est-ce moi qui l'ai enfanté, pour que tu me dises : "Comme on porte un nourrisson, porte ce peuple dans tes bras jusqu'au pays que j'ai juré de donner à tes pères" ? Où puis-je trouver de la viande pour en donner à tout ce peuple, quand ils viennent pleurer près de moi en disant : "Donne-nous de la viande à manger" ? » ;

« Tu l'as vu au désert : Yahvé ton Dieu te soutenait comme un homme soutient son fils, tout au long de la route que vous avez suivie jusqu'ici. Mais en cette circonstance aucun d'entre vous

ne crut en Yahvé votre Dieu, lui qui vous précédait sur la route pour vous chercher un lieu de campement, dans le feu pendant la nuit pour éclairer votre route, et dans la nuée pendant le jour. Yahvé entendit le son de vos paroles et dans sa colère il fut ce serment : « pas un seul de ces hommes, de cette génération perverse, ne verra cet heureux pays que j'ai juré de donner à vos pères... Mais vos petits-enfants, dont vous avez prétendu qu'ils allaient être livrés en butin, vos fils qui ne savent pas encore discerner le bien et le mal, ce sont eux qui y entreront » (Deutéronome, chapitre 1, verset 31 et chapitre 36, verset 39).

De ces versets, on découvre que la mémoire des origines permettait au peuple de puiser une sagesse pour vivre dans l'intelligence du présent.

2. L'intelligence du présent

En réfléchissant sur la mémoire de son peuple, les prophètes d'Israël ont dû constater que l'infidélité était très présente dans l'agir du peuple. Cela ne devrait pas plonger le peuple dans une nostalgie morbide du passé mais, selon une idée de Léna M. (2005, p. 175) interpeller le présent. Cette interpellation est révélée dans le livre du Deutéronome, cinquième livre de la Bible, qui reprend et réprecise la législation de l'Exode :

« Aux heures sombres qui précèdent et voient s'abattre sur le peuple la chute de la royauté et l'exil à Babylone, il (le livre du Deutéronome) vient éclairer le vécu d'Israël, pour qu'il y déchiffre à nouveau la *paideia* de Dieu, y mesure son infidélité, y renouvelle son espérance ».

L'avantage de ce livre de la Bible, c'est aussi de restituer la pensée des prophètes. Ces derniers sont des acteurs de l'éducation du peuple d'Israël. Ils avaient la noble mission de communiquer au peuple les décrets du Seigneur, selon la situation présente en rapport avec le passé. Éveilleurs des consciences qui s'endormaient et qui oubliaient les clauses de l'Alliance, les prophètes aidaient le peuple surtout au temps des épreuves à revenir à la compréhension de la loi de Dieu dans le présent avec le recours à « l'analogie de l'éducation » (*Ibid.*, p. 176).

L'analogie ordinairement implique une notion de ressemblance que présentent deux ou plusieurs personnes. Cependant, avec la pensée de Francesco Valerio Tommasi (2015), qui considère que l'analogie semble trouver une déclinaison originale de type anthropologique à laquelle on peut conférer le concept d'analogie de la personne (c'est-à-dire : « Une analogie entre deux êtres, qui possèdent avant tout la caractéristique d'être personne, et qui peuvent être analogués exactement en tant que personne » (*Ibid.*, p. 20) ; cette conception des choses permet alors d'affirmer que le livre du Deutéronome ne présente pas la loi comme un joug. Plus prosaïquement, il essaie de construire une relation entre deux acteurs le peuple d'Israël et son éducateur :

« Cieux, écoutez, terre, prêtez l'oreille, car Yahvé parle. J'ai élevé des enfants, je les ai fait grandir, mais ils se sont révoltés contre moi » (Isaïe, chapitre 1, verset 2).

Ce verset exprime à la fois le sentiment d'échec, et le désir de donner une bonne éducation. Cela est inhérent à toute œuvre éducative et stimule les prophètes à exposer dans leurs écrits les notions de destruction et reconstruction, de faute et de grâce liées à la désobéissance ou l'obéissance du peuple. Même s'il y a une sanction pédagogique, elle a une portée thérapeutique et est motivée par l'amour. Les versets bibliques qui suivent expriment les malheurs et l'avenir rayonnant liés à l'éducation :

« C'est que mon peuple est stupide, ils ne me connaissent pas, ce sont des enfants sans réflexion, ils n'ont pas d'intelligence. » (Jérémie chapitre 4, verset 22) ;
« Ils ont tourné vers moi le dos, non la face, quand je les instruisais avec constance et sans me lasser, aucun ne m'écoutait pour accueillir la leçon » (Jérémie 32, verset 33) ;
« Et moi qui m'étais dit : comment te placerais-je au rang des fils ? Je te donnerai une terre de délices, l'héritage le plus précieux d'entre les nations. Je me disais : « Vous m'appellerez 'mon père', et vous ne vous séparerez pas de moi » Revenez, fils rebelles, je veux guérir vos rébellions ». (Jérémie, chapitre 3, versets 19 et 22) ;
« J'ai bien entendu le gémissement d'Éphraïm : tu m'as corrigé, j'ai subi la correction, comme un jeune taureau non dressé. Fais-moi revenir, que je revienne, car tu es Yahvé mon Dieu. Car après m'être détourné, je me suis repenti, j'ai compris et je me suis frappé la poitrine. J'étais plein de honte et rougissais ; oui, je portais sur moi l'opprobre de ma jeunesse » ;
« Éphraïm est-il donc pour moi un fils si cher, un enfant tellement préféré que, chaque fois que j'en parle je veuille encore me souvenir de lui ? C'est pour cela que mes entrailles s'émeuvent pour lui, que pour lui déborde ma tendresse. » (Jérémie, chapitre 31 verset 18 et 21).

Cette tendresse est présente normalement dans tous les systèmes éducatifs. Elle n'est pas l'apanage de l'éducation chrétienne. Mieux comprendre la *paideia* de Dieu aidera à saisir cette tendresse.

3. Une autre manière de comprendre la paideia de Dieu

En conjuguant le passé et le présent de son éducation, Israël découvre que la loi à lui proposer n'est plus de simples préceptes pour le bien vivre en société. Selon Léna, M. (2005), cette loi est inscrite dans le cœur du peuple pour lui permettre de vivre l'amour de façon spontanée :

« Ce ne sera pas comme l'Alliance que j'ai conclue avec leurs pères, le jour où je les ai pris par la main pour les faire sortir du pays d'Égypte : mon alliance, c'est eux qui l'ont rompue, alors que moi, j'étais leur maître – oracle du Seigneur. Mais voici quelle sera l'Alliance que je conclurai avec la maison d'Israël quand ces jours-là seront passés – oracle du Seigneur. Je mettrai ma Loi au plus profond d'eux-mêmes ; je l'inscrirai sur leur cœur. Je serai leur Dieu, et ils seront mon peuple. Ils n'auront plus à instruire chacun son compagnon, ni chacun son frère en disant : « Apprends à connaître le Seigneur ! » Car tous me connaîtront, des plus petits jusqu'aux plus grands – oracle du Seigneur. Je pardonnerai leurs fautes, je ne me rappellerai plus leurs péchés. » (Jérémie, chapitre 31, versets 32 à 34).

Cette inscription de la loi dans le cœur du peuple dépasse les frontières d'Israël pour s'ouvrir vers une « universalité » : « Alors viendront des peuples nombreux qui diront : Venez,

montons à la montagne du Seigneur, à la maison du Dieu de Jacob, qu'il nous enseigne ses voies, et nous suivrons ses sentiers » (Isaïe, chapitre 2, versets 2 et 3).

Mais quand la liberté de l'homme intervient, cette liberté à laquelle on ne saurait opposer de résistance et qui pourrait mettre en échec un projet éducatif quelle que soit la rigueur méthodologique et la beauté qu'il incarne. C'est fort de cela que dans la « *paideia* » de Dieu dans sa conception par une personne, le « Serviteur de Yahvé » qui aura la grande responsabilité de promouvoir la réussite du projet éducatif de Dieu. Ce serviteur selon Léna, M. (2005, p. 179) :

« Récapitulait en lui-même, dans son identité paradoxale toute l'obéissance du parfait disciple, du fils fidèle, qui est le contenu eschatologique de la promesse, et toute la misère historique du peuple, sanction du fils rebelle, qui est la lourde réalité du présent. »

Plus précisément, le livre du prophète Isaïe écrira à propos de ce serviteur :

« Le Seigneur mon Dieu m'a donné le langage des disciples, pour que je puisse, d'une parole, soutenir celui qui est épuisé. Chaque matin, il éveille, il éveille mon oreille pour qu'en disciple, j'écoute. Le Seigneur mon Dieu m'a ouvert l'oreille, et moi, je ne me suis pas révolté, je ne me suis pas dérobé ». (Isaïe, chapitre 50, versets 4 et 5).

Obéissance et docilité caractérisent ce serviteur. Au chapitre 53 le même prophète dit encore de lui :

« En fait, c'étaient nos souffrances qu'il portait, nos douleurs dont il était chargé. Et nous, nous pensions qu'il était frappé, meurtri par Dieu, humilié. Or, c'est à cause de nos révoltes qu'il a été transpercé, à cause de nos fautes qu'il a été broyé. Le châtement qui nous donne la paix a pesé sur lui : par ses blessures, nous sommes guéris. Nous étions tous errants comme des brebis, chacun suivait son propre chemin. Mais le Seigneur a fait retomber sur lui nos fautes à nous tous. Maltraité, il s'humilie, il n'ouvre pas la bouche : comme un agneau conduit à l'abattoir, comme une brebis muette devant les tondeurs, il n'ouvre pas la bouche". » (Isaïe chapitre 53, versets 4 à 7).

L'inscription d'une loi dans le cœur ne signifie pas que l'éducation soit déconnectée de la réalité et du vécu social. Dans le décalogue, l'un des textes fondateurs du peuple d'Israël, la majorité des lois concerne le rapport entre les humains. Des dix, trois sont destinés à bien vivre une relation à Dieu, le reste devrait favoriser le bien vivre en société :

Honore ton père et ta mère, comme te l'a ordonné le Seigneur ton Dieu, afin d'avoir longue vie et bonheur sur la terre que te donne le Seigneur ton Dieu. Toute la pédagogie de Dieu ne concerne pas seulement la responsabilité et les devoirs des enfants à l'égard de leurs parents. Ces derniers ont la grande mission de transmettre la richesse et l'héritage spirituel du peuple à leur progéniture en leur apprenant l'amour de Dieu qui n'est dissocié de l'amour du prochain. Le Deutéronome résume cette injonction en ces mots :

« Écoute, Israël : le Seigneur notre Dieu est l'Unique. Tu aimeras le Seigneur ton Dieu de tout ton cœur, de toute ton âme et de toute ta force. Ces paroles que je te donne aujourd'hui resteront

dans ton cœur. Tu les rediras à tes fils, tu les répéteras sans cesse, à la maison ou en voyage, que tu sois couché ou que tu sois levé ; tu les attacheras à ton poignet comme un signe, elles seront un bandeau sur ton front, tu les inscriras à l'entrée de ta maison et aux portes de ta ville. Quand le Seigneur ton Dieu te fera entrer dans le pays qu'il a juré à tes pères, Abraham, Isaac et Jacob, de te donner ; quand tu auras des villes grandes et belles que tu n'as pas bâties, des maisons pleines de richesses que tu n'y as pas entassées, des citernes que tu n'as pas creusées, des vignes et des oliveraies que tu n'as pas plantées ; quand tu auras bien mangé et tu seras rassasié : alors garde-toi d'oublier le Seigneur, lui qui t'a fait sortir d'Égypte, de la maison d'esclavage » (Deutéronome chapitre 6 versets 4 à 10).

Le ton de répétition et l'allure d'insistance que ces versets révèlent, montrent admirablement la grande responsabilité des parents non seulement dans la transmission des injonctions de la loi, mais aussi permettent aux jeunes générations d'intérioriser les lois et d'en vivre : tâche qui n'a pas toujours été soldée par la réussite. Il faudra alors une autre modalité, celle de la sagesse éducatrice.

Ce serviteur est-il destiné à la souffrance ? Comment peut-on l'identifier ? Permettra-t-il d'avoir une nouvelle conception sur l'éducation ? Permettra-t-il d'intérioriser l'éducation et l'ouvrir à une universalité ? Voilà autant de préoccupations que le Christ fondement de la pédagogie chrétienne éclairera.

4. La sagesse éducative

« Mes enfants, écoutez-moi, qui suis votre père, et agissez en conséquence, afin d'être sauvés. Le Seigneur glorifie le père dans ses enfants, il renforce l'autorité de la mère sur ses fils. Honore ton père en acte et en parole, afin que sa bénédiction vienne sur toi. Car la bénédiction d'un père affermit la maison de ses enfants, mais la malédiction d'une mère en sape les fondations. » (Ben Sirac le sage, chapitre 3 versets 1 à 3 et 8 à 9) ;

« Garde les préceptes de ton père, mon fils, ne rejette pas l'enseignement de ta mère ; tiens-les toujours fixés à ton cœur, attache-les à ton cou » (Proverbe chapitre 6, versets 20 à 21) ;

« Garde mes préceptes et tu vivras, garde mon enseignement comme la prunelle de tes yeux attache les à tes doigts, inscris-les sur la tablette de ton cœur. » (Proverbes chapitre 7, versets 2 à 3).

Ces textes de la littérature sapientielle mettent l'accent sur l'obéissance dans la relation familiale et permettent de comprendre que la loi proposée ne provient pas uniquement de Dieu, mais d'un homme plus précisément d'un père qui promulgue des préceptes. Dans une société théocratique on peut bien s'étonner de la liberté que prend un être humain plus précisément un père de famille ou un maître de sagesse dans la promulgation de préceptes. Normalement c'est à Dieu que revient ce privilège. Cette dérogation explique admirablement l'anthropologie éducative du livre de la sagesse. Le rôle du père est encore renforcé dans la mission de législation. Désormais ce n'est plus le grand législateur Moïse qui édicte les lois, cela revient encore à un père de famille. Ce changement, qui intervient dans la *paideia* du

Père dans la littérature sapientielle, permet d'amorcer une avancée notable, une transition vers la sagesse éducative :

« La sagesse conduit ses fils à la grandeur, elle prend soin de ceux qui la cherchent. L'aimer, c'est aimer la vie ; ceux qui la cherchent dès l'aurore seront comblés de bonheur ; pour commencer, elle le conduira par des chemins sinueux, elle fera venir sur lui la peur et l'appréhension, elle le tourmentera par la sévérité de son éducation, jusqu'à ce qu'elle puisse lui faire confiance ; elle l'éprouvera par ses exigences. » (Ben Sirac le sage, chapitre 4 versets 11 et 12 ; 17 et 18).

À travers la lecture de ces versets on y découvre en filigrane la mission de toute éducation : le bonheur recherché par tous les acteurs. Aussi, est-on surpris. Car comment se fait-il que des textes si anciens expliquent déjà toute la portée de l'acte éducatif par un réalisme si palpant ? Réalisme qu'on découvre dans la rigueur et la douceur liées à toute éducation. L'une ne saurait aller sans l'autre. Supprimer la réprimande qui n'est pas synonyme de correction corporelle, serait une manière d'occulter la responsabilité que doit jouer les acteurs de l'éducation. Les conséquences sont clairement énumérées dans les livres de Ben Sirac le sage et des Proverbes :

« Mieux vaut réprimande ouverte qu'amour muet. » (Proverbe chapitre 27, verset 5) ;
« Qui gâte son fils devra soigner ses blessures ; il sera bouleversé à chacun de ses cris. » (Ben Sirac le sage, chapitre 30, verset 7) ;
« Sentier de la vie : garder la discipline ! Qui délaisse la réprimande se fourvoie ! » (Proverbes, chapitre 10 verset 17) ;

« Ah, diras-tu, comment ai-je pu haïr la discipline, compter pour rien les avertissements ? Je n'ai pas écouté les maîtres ; je n'ai pas prêté l'oreille à ceux qui me formaient. Pour un peu, le pire me serait arrivé devant la communauté rassemblée » (Proverbes, chapitre 5, versets 12 à 14).

Les préfigurations de la pédagogie chrétienne n'occultent pas la transmission liée à l'expérience de l'éducateur. Il a la grande responsabilité de transmettre en tenant compte de la joie liée à l'acte d'éduquer. C'est dire que cette transmission est joyeuse.

« Fils, écoutez les leçons d'un père, soyez attentifs et vous connaîtrez l'intelligence. Oui, c'est une valeur sûre que je vous transmets, ne négligez pas mon enseignement ! Moi aussi, j'ai été un fils pour mon père, enfant chéri, unique aux yeux de ma mère. Voilà comment il m'instruisait : « Que ton cœur reçoive mes paroles, garde mes préceptes et tu vivras ; acquiers la sagesse, acquiers l'intelligence, n'oublie pas, ne te détourne pas de ce que dit ma bouche » (Proverbes, chapitre 4, versets 1 à 5).

Cette joie n'occulte point la rigueur qui incombe à l'acte d'éduquer. Tout au long de l'histoire du peuple d'Israël, cette expérience de rigueur non considérée comme une sanction ou une répression permettra à des moments d'assumer la discipline dans l'allégresse.

« Mon fils, dès ta jeunesse choisis l'instruction, et jusqu'à tes cheveux blancs tu trouveras la sagesse... Engage tes pieds dans ses entraves, et ton cœur dans son collier. Présente ton épaule à son fardeau, ne sois pas impatient de ses liens... Car à la fin tu prouveras en elle le repos, et pour toi elle se changera en joie. Ses entraves te deviendront une puissance protection, ses colliers une parure précieuse, son joug sera un ornement d'or, ses liens des rubans de pourpre. Comme un vêtement d'apparat tu la revêtiras, tu la ceindras comme un diadème d'honneur » (Ben Sirac le sage, chapitre 6, versets 18... 31).

On le voit, cette expérience, fondée sur l'instruction, débouche sur une sagesse. Pour la posséder, Léna, M. (2005, p. 194) affirme qu'il faut avoir un avant-goût. ; « pour se rendre sage il faut être rendu sage ».

Les recours à la Bible pour mieux comprendre l'histoire de la pédagogie chrétienne ont permis de déceler que dès l'origine, la manière d'éduquer en Israël n'est pas du tout déconnectée de la réalité sociale et familiale du peuple. On constate une certaine progression. Il faut se souvenir du passé non pour se révolter mais pour mieux vivre le moment présent. Aussi, le milieu familial devient le lieu où la progression pédagogique prend racine en conjuguant morale et félicité. Pour permettre cet enracinement, il a fallu l'intervention d'une autre entité qu'est la sagesse. La sagesse éducative, même si elle nécessite une forme d'apprentissage ne se limite pas à l'acquisition du savoir. Il vaut embraser le cœur de l'homme pour l'aider à vivre au mieux le bonheur. C'est le Christ qui va permettre de saisir et de comprendre cette pédagogie.

De ce chapitre, on peut retenir que l'anthropologie éducative de l'Ancien Testament, essaie de conduire l'homme non pas avec des lois mais plutôt conduit l'homme vers une intériorité (je mettrai ma loi dans leur cœur). Nous découvrons des similitudes avec des réflexions de René Daval (2013, p. 53) sur l'Anthropologie de Carl Gustav Jung et sa psychologie de l'éducation¹³. Partant du principe selon lequel :

« L'imagination active manifeste et crée à la fois l'unité de l'individualité, elle est le signe et la condition de naissance de Soi. (...) L'imagination active, qui est produite par une conscience qui n'est pas opposée à l'inconscient, et par des processus inconscients qui compensent le conscient au lieu de s'y opposer, n'a pas besoin d'être critiquée, mais comprise ».

En admettant que l'imagination active est provoquée par une attitude perceptive envers les contenus de l'inconscient, et qu'elle aide l'esprit à retrouver secrètement sa propre intimité,

¹³ Pour Carl Gustave Jung, il y a un lien intrinsèque entre l'influence que l'adulte peut exercer sur l'enfant et les impressions à long terme de celui-ci. Il affirme d'ailleurs : « Que les premières impressions de l'enfance accompagnent l'homme dans toute sa vie et que certaines influences éducatrices ont le pouvoir de le maintenir toute sa vie aussi, dans certaines limites » (Jung, C.-G., 1963, p. 400).

on peut en conclure l'anthropologie éducative de l'Ancien Testament conduit finalement l'homme vers une liberté pour lui permettre de vivre cette intériorité qui lui est propre. Le même processus est présent dans l'Anthropologie du Nouveau Testament.

B- Anthropologie éducative du Nouveau Testament

Ce chapitre voudrait mettre tout simplement en lumière l'Anthropologie éducative du Nouveau Testament à partir des paroles du Christ.

1. Modèle théorique : le Christ

Le dictionnaire *Encyclopædia Universalis* définit le modèle comme :

« La maquette, l'objet réduit et maniable qui reproduit en lui, sous une forme simplifiée, miniaturisée, les propriétés d'un objet de grandes dimensions, qu'il s'agisse d'une architecture ou d'un dispositif mécanique ».

Cette définition proposée par le dictionnaire *Encyclopædia Universalis* a une connotation des sciences mathématiques et renvoie à l'idée de schéma. Elle a l'avantage de nous faire comprendre que le concept de modèle renvoie à une idée simplifiée qui s'adapte à plusieurs situations. L'article de Gilles Willett (1996) aide à mieux approfondir le concept de modèle. La définition qu'il en donne ressemble à celle du dictionnaire *Encyclopædia Universalis*. Par contre, ce qui est pertinent dans son approche est qu'il établit un lien entre modèle et théorie.

Il écrit :

« Que le modèle apparaît donc comme une partie concrète de la théorie qui est directement en rapport avec un ensemble de comportements. Une théorie devient un modèle à propos d'un phénomène particulier lorsque ses concepts et son point de vue spécifique sur les faits observés ou les résultats d'expériences enrichissent la compréhension de ce phénomène, en rendant possible une analyse plus approfondie de ce dernier et une interprétation plus rationnelle et cohérente de ses caractéristiques essentielles ».

Ici le modèle implique la réalisation concrète de « quelque chose ». Telle en est la fin. En sciences humaines le modèle n'est ni clos ni totalement rédigé. Dans le cadre de notre réflexion le Christ peut être considéré comme ce modèle. Nous verrons dans les lignes suivantes sa pédagogie et comment il l'a adaptée à son auditoire et particulièrement à ses disciples. Selon l'article de Willett, G. (1996), le modèle a quatre fonctions : la fonction organisatrice, la fonction heuristique, la fonction de prédiction et la fonction de mesure. En ce qui concerne la seconde fonction. Elle se décline de la façon suivante :

– « La fonction organisatrice sert à la structuration et à l'établissement de relations entre des concepts, entre des observations ou entre des données pour constituer une représentation significative et explicative d'un phénomène ou de l'un de ses aspects » ;

– La fonction heuristique permet d'énoncer de nouvelles théories ;

– La fonction de prédiction, comme signifie le mot prédire permet d'annoncer ce qui doit se produire.

– La fonction de mesure joue le rôle de vérification. Le modèle Christ remplit-il ces fonctions ? Pour répondre à cette interrogation il faudra découvrir comment il remplit toutes ces fonctions. C'est à partir de sa pédagogie que nous apporterons une réponse.

Aux modèles, on peut attribuer quatre modalités : modèles cognitifs, prévisionnels, décisionnels et normatifs. Pour Willett, G. (1996) :

« Le modèle cognitif sert à représenter un système existant et à mettre en évidence ses propriétés structurelles ou fonctionnelles jugées comme étant les plus importantes et les plus intéressantes ».

Grâce au modèle prévisionnel, selon l'analyse du même auteur, il est possible de prédire le comportement d'un système dans une situation nouvelle à partir des connaissances que l'on possède sur ce système dans une situation donnée :

« La construction de ce modèle nécessite préalablement la connaissance des éléments qui peuvent être considérés comme invariants dans des situations qui servent de points de repère et qui sont proches de celles où il sera testé. (...) Le modèle décisionnel a la noble mission d'aider à appréhender « des informations utiles pour prendre des décisions optimales et atteindre ainsi les objectifs visés. La construction de ce type de modèle exige la capacité d'anticiper ainsi que des connaissances sur les situations futures et sur les moyens d'action pertinents dont peut disposer un décideur ».

Les mots de Willett, G. (1996) aident à comprendre le modèle normatif :

« Il indique comment faire quelque chose, ou comment se comporter pour atteindre un but. Il peut aussi représenter de la manière la plus précise possible les propriétés souhaitées d'un nouveau système ».

Les différentes fonctions et modalités du modèle devront permettre, dans le cas d'espèce, d'approfondir et d'aider à bien cerner la réalité du modèle théorique Christ. Une théorie est une manière de concevoir et de percevoir les faits et d'organiser leur représentation. Elle sert à conceptualiser et à expliquer un ensemble d'observations systématiques relatives à des phénomènes et à des comportements complexes. Elle sert aussi à découvrir un fait caché. Il

s'agit donc d'une construction de l'esprit élaborée suite à des observations systématiques de quelques aspects de la réalité.

Une théorie sert donc à définir, décrire, comprendre, expliquer, représenter et prédire un phénomène particulier et un ensemble de relations propres à ce phénomène suite à la vérification d'un certain nombre d'hypothèses.

Les modèles permettent d'anticiper et de prédire des événements, ainsi que leur déroulement. En ce sens, ils rendent possible l'attribution de probabilités différentes à divers événements. Dès lors, on peut formuler des hypothèses de recherche, modifier les composantes et les modes de fabrication d'un objet ou d'une machine, ou énoncer une nouvelle problématique d'intervention sociale. « Une bonne théorie s'appuie sur des faits empiriques incontestables » (François Dépelteau, 2000 p. 144).

Venons-en au mot théorie. Pour Dépelteau, F. (2000, p. 131) « Les théories sont des constructions intellectuelles prenant la forme de systèmes de concepts et servant à expliquer des phénomènes réels ». Cela veut dire que la théorie joue un rôle explicatif et qu'en se basant sur elle, on comprend les comportements des personnes qui bénéficient d'une éducation précise. Ainsi en considérant le Christ comme modèle théorique, cela implique que par lui on arrivera à cerner tout le champ de la pédagogie chrétienne. Quelques caractéristiques du modèle. Il sert :

- à fixer des lois sur un objet bien structuré ;
- à recevoir l'assentiment ;
- à une transcription abstraite d'une réalité concrète ;
- à clarifier.

2. Le Christ « éduqué »

L'éducation de Jésus est tributaire de sa culture. Comme tous les jeunes de son époque, son éducation lui permet d'appartenir totalement à la culture et à la civilisation de son peuple. La particularité du judaïsme à laquelle Jésus appartient est que les fondements de l'éducation sont souvent basés sur la Torah, le Pentateuque et les récits des prophètes. Il revient aux parents de communiquer cette éducation à leurs enfants comme le souhaite l'environnement de l'époque. Mais il arrive aussi que certains patriarches et des prophètes soient entourés de

disciples. C'est le cas d'Abraham qui avait pour disciple Eli'Eser (Genèse, chapitre 13) ou de Moïse avec Josué son disciple. Pour Israël, et particulièrement dans la littérature rabbinique :

« L'éducation concerne toute l'existence du juif, de sa naissance à sa mort, tant pour ses aspects physiques, matériels, économiques et sociaux que pour les aspects intellectuels, moraux et spirituels. » (Michaël Sefaty, 2003, p. 32).

Toute l'humanité du juif est prise en compte par l'éducation dans le respect de sa liberté. Ce respect est concrétisé par ces mots du livre des proverbes : « Éduquer l'enfant selon sa voie » (Proverbes chapitre 22, verset 6). Telle est la finalité de l'éducation juive. Les éducateurs juifs devraient faire l'effort de garder cet idéal et permettre à l'éduqué de grandir dans la sagesse comme le veut le judaïsme.

En considérant Genèse chapitre 18 verset 19 : « Je l'ai choisi pour qu'il ordonne à ses fils et à sa descendance de garder le chemin du Seigneur, en pratiquant la justice et le droit ; ainsi, le Seigneur réalisera sa parole à Abraham » on découvre d'autres modalités de l'éducation dans le judaïsme. Selon Serfaty, M. (2003 p. 32) :

« On admet que l'éducation doit s'appuyer sur trois aspects fondamentaux : observer les voies de Dieu ; pratiquer la vertu ; pratiquer la justice (qui) traduisent en fait deux objectifs de natures différentes : des objectifs généraux qui, à travers la vertu et la justice, visent des valeurs morales et sociales universelles d'une part, des objectifs religieux qui, à travers les voies de Dieu visent des valeurs religieuses d'autre part. Les deux perspectives supposent des acquis et un vécu. »

C'est dire que l'éducation juive associée à la fois le vivre en société et la relation avec Dieu qui nécessite l'apprentissage de la Torah (loi). Il est assuré par le Rabbin. Ce dernier a conscience qu'il a la grande responsabilité de conduire l'éduqué vers Dieu, et lui permettre aussi de faire émerger l'harmonie dans la société ; noble tâche qui selon Serfaty, M. (2003) ne peut devenir réelle que si la relation communautaire et le rapport à la loi sont bien au centre du message rabbinique. La relation communautaire ou mieux la relation à l'autre vise « une éducation identitaire ». Concrètement, tout est tourné vers l'homme, et pour employer les mots de Serfaty, M. (2003 p. 34) :

« Les valeurs morales orientent vers l'homme, vers son existence et vers sa place dans ce monde. Autrui occupe tout l'espace social autour de soi. L'enseignement juif visera à lui donner un rôle et une vocation dans le cœur de soi. »

Nous sommes donc dans un milieu où société et individu sont en étroite collaboration. L'une ne saurait exister sans l'autre. Et pour pérenniser cette cohésion la loi devient un atout incontournable. Le corpus de cette loi contient beaucoup d'interdits qui rappellent l'histoire du peuple. C'est le cas de la Pâque : souviens-toi que tu as été émigré, et que tu dois accueillir

l'étranger qui vient chez toi. L'apprentissage de ces lois constitue bien évidemment un savoir, mais ce savoir débouche sur un savoir-être :

« Un savoir responsable de sa personne, de sa conscience et de son comportement. (Les lois) commandent souvent des actions concrètes, plus ou moins fréquentes et régulières mais aussi la conscience intime personnelle. Ces actions concrètes agissent sur la psychologie de l'enfant et influent sur son comportement » (*Ibid.* p. 35).

C'est la conscience de l'éduqué qui est visée. Toutes ces lois permettent donc en Israël de ne pas concevoir l'éducation comme un phénomène artificiel mais une construction intérieure de l'homme.

Cette œuvre devient possible grâce à l'implication des parents. Ils sont les premiers acteurs de cette éducation qui commence avant la naissance. Serfaty, M. (2003) raconte qu'une femme enceinte venait écouter les enseignements d'un rabbin non pour elle mais pour que les oreilles de son enfant puissent s'habituer aux paroles de la loi. C'est dire que les parents jouent un rôle précieux dans l'éducation. L'exemple cité prouve qu'ils tiennent à sa formation. Avec la famille, la communauté joue un rôle primordial dans l'éducation de l'enfant. Dans cette communauté, l'enfant progressivement se laisse imprégner des pratiques culturelles et culturelles.

Tout cela se construit suivant plusieurs étapes. Durant les trois premières années de son existence, le petit enfant se familiarisera avec la loi en entendant des chants et des récitations de versets. Puis il prendra l'habitude de fréquenter la synagogue. Un aspect essentiel durant cette période, réside dans le lien que l'enfant tisse avec le livre et les histoires. Il lui sera montré toutes sortes d'images utiles au développement de son intelligence, à l'ouverture de son esprit à l'univers et d'une manière générale à l'évolution de ses diverses facultés mentales. L'enfant juif entendra parler des nombreuses figures bibliques, des héros des histoires juives ou des figures rabbiniques de telle mouvance ou de tel pays. Et quand les livres ne sont pas disponibles ou n'existent pas, les parents adapteront les histoires à des thèmes bibliques ou rabbiniques. Les personnages bibliques lui deviennent familiers et il les réclame à ses parents parce qu'il aura besoin de se reconnaître dans le héraut ou dans le sage.

L'existence terrestre du Christ ne s'est pas dérobée à cette culture. Elle a duré trente-trois ans dont trente sont consacrés à sa vie publique. « Il grandissait et se fortifiait, tout rempli de sagesse et la faveur de Dieu était sur lui » (Luc, chapitre 2 verset 40), et « il leur était

soumis » (Luc chapitre 2 verset 51). Voilà comment se résume l'éducation qu'a reçue le Christ.

Le Christ, avant de devenir éducateur et pédagogue, a lui-même bénéficié d'une éducation comme tout être. Même si la Bible dit de lui qu'il a une nature divine, cela n'a pas empêché ses parents de l'éduquer comme on le ferait pour un être humain. De son père humain, il a appris un métier, celui de charpentier. Il a reçu de ses parents durant de longues années tout ce qui a constitué et façonné son être humain. On le voit parler, manger et boire, cheminer sur les routes de Galilée, s'arrêter au bord d'un puits lorsqu'il est fatigué, dormir dans une barque.

C'est d'eux qu'il a appris à parler, à se tenir debout, à marcher, à maîtriser son corps et ses sens, à travailler, à s'initier à tous les us et coutumes par lesquels un homme entre dans le milieu social qui le modèle avant que lui-même ne contribue à le former de manière active et le faire progresser. De cette façon les évangélistes soulignent que l'humanité de Jésus n'est pas une tricherie, ou une apparence mais une pleine réalité. Elle la porte à faire appel aux ressources d'humanité présente en chacun. Aussi, le silence des évangiles, sur ces longues années de préparation d'où émerge seulement l'épisode de la montée à Jérusalem lorsque Jésus eut douze ans, symbolise le lent apprentissage, de la durée et de la patience en matière d'éducation. Le Christ n'a pas voulu chercher à hâter ce temps. Son humanité pour utiliser les mots de Léna, M. (2005, p. 158) :

« Il (le Christ) ne l'a pas seulement reçue de celle de Marie... il l'a reçue jour après jour de la tradition sociale et spirituelle de son peuple, tout au long de sa vie cachée dans le seul climat où peut mûrir l'humain ».

Cet héritage va lui permettre de répondre aux préfigurations de la *paideia* de l'Ancien Testament de devenir réalité. Quant aux parents de Jésus, il est fréquent de voir que les versets que l'évangéliste Matthieu consacre à Joseph mettent tous l'accent sur son obéissance, comme s'il s'agissait de la condition la plus haute d'une autorité paternelle véritable ; quant à Marie, « elle conservait toutes ces choses dans son cœur » (Luc, chapitre 2 verset 40). C'est dire donc qu'en matière d'éducation il faut conjuguer l'obéissance à la formation du cœur. Il a fallu la relation de Jésus à Joseph et à Marie pour qu'il fasse l'apprentissage humain de la disposition filiale et peut-être l'apprentissage de sa compassion pour les malades. Obéissance filiale, compassion du cœur, voilà le menu de l'éducation du Christ. Fort de cette richesse, il peut prendre la parole après trente ans, appeler des disciples et devenir à son tour éducateur.

3. Pédagogie éducative de Jésus

Pour Houssaye, J. (2013, p. 9-10)¹⁴ :

« Le pédagogue est avant tout un praticien-théoricien de l'action éducative. Le pédagogue est celui qui cherche à conjoindre la théorie et la pratique de sa propre action. C'est dans cette production spécifique du rapport théorie-pratique en éducation que la pédagogie prend son origine, se crée, s'invente et se renouvelle. Par définition, le pédagogue ne peut être ni un pur et simple praticien, ni un pur et simple théoricien. Il est entre les deux, il est cet entre-deux. Le lien doit être à la fois permanent et irréductible ... Seul sera considéré comme pédagogue celui qui fera surgir un plus dans et l'articulation théorie-pratique en éducation ».

Toujours pour le même auteur, il faut distinguer quatre caractéristiques de théorie-pratique en pédagogie : « l'action, l'enracinement, les ruptures, la médiocrité » (*Ibid.* p. 13). L'action permet de concrétiser les pensées théoriques et de constater dans la réalité les effets positifs ou négatifs de la théorie sur l'humain. Toutefois, une action passagère et qui n'est pas pérennisée ne donne pas l'opportunité de vérifier son utilité sur l'homme. C'est probablement fort de cela qu'il parlera de l'enracinement de la théorie-pratique dans une époque et un contexte donné. Cet enracinement porté, par le désir d'améliorer les finalités de l'effet de l'action éducative provoquera des ruptures. À travers ces caractéristiques, on découvre une logique rigoureuse qui, normalement, devrait promouvoir la réussite du pédagogue. Mais non. La réalité de la médiocrité est présente.

« Elle se rencontre aussi très fortement dans l'expérience quotidienne (...) Tout se passe comme si l'échec était une nécessité en pédagogie. Sans oublier cependant que l'échec est une réalité dynamique, car c'est lui qui signifie cette béance entre la théorie et la pratique. Il est à la fois le lien, entre les deux, l'impossibilité même de les réduire l'un à l'autre, et le mouvement dialectique qui les enveloppe de façon indissoluble. » (*Ibid.*, p. 15-16).

Cet échec explique la réalité humaine. La pédagogie est conçue pour l'homme qui est un être imprévisible qu'on ne saurait totalement maîtriser.

« Pour être pédagogue, il ne suffit pas d'être enseignant, spécialiste en sciences de l'éducation ou formateur » (*Ibid.*, 2014, p. 9). Il faut être acteur pas dans le sens de quelqu'un qui voudrait jouer une pièce théâtrale. Dans notre réflexion, c'est le Christ qui est l'acteur. Pour les contemporains de Jésus, il était un pédagogue. Ce titre de « pédagogue » lui a été jadis donné dans un ouvrage du deuxième siècle par Clément d'Alexandrie. L'auteur montre comment les paroles et les actes de Jésus ne sont pas seulement porteurs d'une espérance pour l'au-delà mais sont à même de former les hommes et les femmes, dès maintenant, dans les divers domaines de l'existence familiale et sociale. Cela suppose que ses paroles ont une autorité.

¹⁴ L'auteur a développé la même idée dans l'ouvrage : *Manifeste pour les pédagogues*.

L'autorité de Jésus vient plutôt de ce que la tradition héritée ne pèse pas sur lui comme une contrainte extérieure mais qu'il l'assume pleinement selon sa vérité profonde – quitte, pour cela, à dénoncer vigoureusement des interprétations de la Loi qui n'en respecteraient pas l'esprit ou qui seraient même des alibis pour cautionner des comportements injustes. L'autorité de Jésus est aussi liée à la cohérence totale entre ce qu'il dit et ce qu'il fait. L'autorité de Jésus est encore liée, paradoxalement, au fait qu'il ne la retient pas pour lui, mais qu'il choisit des disciples et leur donne à eux-mêmes « autorité » pour parler et agir en son nom. Bien plus, il n'attend pas que ces disciples soient pleinement formés pour les envoyer en mission ; il leur fait confiance au point d'accepter qu'ils soient envoyés alors même qu'ils sont encore en chemin – ou, si l'on veut, en apprentissage. Enfin, de façon générale, l'autorité de Jésus tient à la manière dont il est en relation avec ceux et celles qu'il rencontre sur sa route : ce qui est en jeu, c'est bien plutôt une capacité singulière à « faire grandir »¹⁵ les personnes rencontrées, leur permettre d'être debout, de repartir libérées, réconfortées, consolées. Ce dernier point mérite que nous nous y arrêtions davantage, dans la perspective de notre réflexion. La manière d'être de Jésus vis-à-vis des personnes rencontrées est en effet des plus significatives.

De façon générale, le Christ utilise comme procédé pédagogique la métaphore et la parabole. D'après Ricœur, P. (2000, p. 118), la parabole est une forme de discours métaphorique ; elle est même métaphore mise en récit :

« Depuis toujours, le recours aux contes, aux histoires, aux métaphores ou aux mythes a permis de transmettre, de génération en génération, des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être qu'un enseignement plus classique aurait eu de la difficulté à communiquer. »

On trouve la métaphore dans toutes les religions et dans toutes les cultures, comme le souligne Paul Beauchamp (1997, p. 20) :

« Que l'histoire soit racontée par le conteur de la tribu autour du feu au village ou par Steven Spielberg dans un film à succès, son attrait est universel ».

Selon Linda Verlé Williams (1997, p. 69), la métaphore peut être définie comme « la mise en relation de deux éléments dissemblables en reconnaissant qu'ils ont d'une certaine façon une caractéristique commune ou qu'ils démontrent un principe commun ».

L'avantage de la métaphore est qu'il part d'une réalité concrète et oblige les interlocuteurs du narrateur à une réflexion. Dans le cadre des auditeurs de Jésus, les personnes rencontrées sont

¹⁵ Étymologiquement, autorité vient du latin « *augeo* », qui signifie faire croître.

appelées à entrer dans une autre logique de la loi¹⁶. Le Christ qui essaie de donner une nouvelle compréhension à la loi affirmera qu'il n'est pas venu abolir mais accomplir. (Évangile de Matthieu, chapitre 5, verset 17). Les versets suivants expliquent admirablement cet accomplissement :

« Vous avez appris qu'il a été dit... Eh bien ! Moi, je vous dis de... si quelqu'un te réquisitionne pour faire mille pas, fais-en deux mille avec lui. À qui te demande, donne ; à qui veut t'emprunter, ne tourne pas le dos ! Vous avez appris qu'il a été dit : Tu aimeras ton prochain et tu haïras ton ennemi. Eh bien ! Moi, je vous dis : Aimez vos ennemis, et priez pour ceux qui vous persécutent ».

Que ces paroles paraissent irréalisables, on n'aurait peut-être pas tort de penser ainsi. Mais il faut situer le message dans la logique de l'accomplissement d'un commandement d'amour, réalisation qui se conjugue avec une abnégation. Dans cet itinéraire de l'apprentissage de l'amour, Jésus utilisera surtout la métaphore en pédagogie. Elle se présente sous forme de parabole qui est une forme de discours métaphorique. « Elle est même métaphore mise en récit ». (Ricoeur, P. 2000 p. 67)

À cet effet, Karim Mouzoune (2010) distingue quatre types de métaphores, qui répondent à des logiques différentes :

– *La métaphore ouverte* : dans cette situation, l'apprenant est invité à participer à l'élaboration de l'histoire métaphorique. Son engagement est donc important et le rôle de l'enseignant est de le guider dans le processus d'écriture ;

– *La métaphore fermée* : elle est choisie en fonction de la personne et lui propose une solution à son problème. Le lien entre la métaphore et la situation de l'apprenant peut être plus ou moins étroit ;

– *La métaphore de surface* : la situation présentée est cette fois en lien avec celle de l'apprenant et s'adresse donc à sa conscience. Elle peut susciter des résistances par la trop grande proximité avec la situation de l'élève et par le fait qu'elle est contestable avec des arguments logiques ;

– *La métaphore profonde* : les liens avec la situation de l'apprenant sont non explicites et beaucoup plus subtils. Elle engage donc le sujet dans une réflexion plus importante et

¹⁶ La loi (Torah) est l'une des bases de la « *paideia* » de l'Ancien Testament.

s'adresse souvent à son inconscient ; elle possède souvent à son inconscient ; elle possède ainsi une plus grande force.

La métaphore aborde une question de manière globale, holistique ; elle présente une seule image et facilite ainsi la compréhension globale d'une réalité, sans en analyser chacun des éléments de manière systématique, mais en stimulant l'imagination de l'apprenant et sa créativité. Williams, L. (2009, p. 69) le confirme quand il affirme :

« Elle s'adresse à l'imaginaire de la personne, plutôt qu'à sa logique et devient ainsi active à l'intérieur de l'inconscient suivant un processus semblable à celui des rêves. [...] Toute la subtilité vient du fait que le conteur distrait l'esprit conscient du récepteur tout en envoyant des messages à l'esprit inconscient dans le but d'induire un nouveau schéma de pensée, une nouvelle attitude, de permettre au récepteur de contacter ses ressources intérieures et de les utiliser ».

Elle fait la puissance de la métaphore en tant que facteur de changement. La personne pourra elle-même établir des connexions entre l'histoire et son propre vécu. « Une métaphore rejoint le sujet, là où il est » (Mouzoune, K. 2010 p. 77). Les paraboles essaient de jouer ce rôle en elles-mêmes. Elles ne sont pas des récits mythiques. Elles ont une valeur éthique, sociologique et culturelle et permettent à celui qui les utilise de transmettre ces valeurs.

Il faut pourtant affirmer que Jésus n'est pas l'auteur exclusif des thèmes des paraboles. Toutefois on ne peut pas infirmer la valeur pédagogique qu'il leur donne, et l'implication des auditeurs dans les actes paraboliques sont à l'actif de Jésus. Mais en considérant le contexte actuel, quelle interprétation faudra-t-il accorder aux paraboles ? Une interprétation historique¹⁷ ? Selon cette logique, il s'agira de retrouver le sens originel des paraboles au détriment des différents sens qu'on leur a donné au fil de l'histoire. Pour ce faire, ils entreprennent de reconstituer le contexte originel des paraboles, c'est-à-dire le contexte historique dans lequel Jésus a utilisé la parabole. Cette approche ne convient pas avec notre recherche. Ici, nous nous inscrivons dans la logique où la parabole est considérée comme un langage qui témoigne de la volonté de faire réfléchir et d'opérer une transformation dans l'esprit des auditeurs.

¹⁷ Les travaux de Dodd, H. (1997) et Jérémias, J. (1962) ont une interprétation historique des paraboles de Jésus.

Si la parabole parvient à opérer une telle révolution c'est qu'elle se présente comme une action concrète et entretient au niveau du narrateur une conscience vive. Jousseau Rohmer (2013, p. 38) écrira :

« Quelles paroles de Jésus dans les évangiles ne sont pour l'ordinaire ni des paroles banales ni des répliques occasionnelles, ni des morceaux arbitrairement extraits de prédications ou d'explications didactiques. Il s'agit au contraire de textes brefs, concis, soigneusement rédigés, d'affirmations au profil bien net, d'un riche contenu et d'une forme poétique. Les finesses artistiques des traditions transparaissent même sous le manteau du grec : contenu pittoresque, construction strophique, parallélisme des membres de phrase, répétitions de mots, etc. Elles sont plus visibles encore si l'on retraduit les textes en araméen. On découvre alors dans les paroles de Jésus des traits tels que le rythme, les assonances, les allitérations. Il est absolument évident que nous sommes en présence d'énoncés mûrement réfléchis et soigneusement formulés ».

En regardant de près la méthode analytique de la parabole, on distingue la méthode allégorique qui considère le texte sacré comme un pur symbole, ou allégorie de vérités d'ordre spirituel. Le sens littéral, historique, si même on s'y arrête, ne joue qu'un rôle assez secondaire, car le but poursuivi par l'exégète est de tirer au clair le sens moral, théologique ou mystique qu'il suppose être contenu dans chaque passage et même chaque verset et jusqu'en chaque mot. Cette lecture particulièrement fine du passage suppose une grande attention au texte et rend compte de la portée de la parabole. Ainsi le but de la parabole ne se situe pas dans une superposition exacte entre les éléments textuels et la réalité des auditeurs mais dans la finalité du récit, dans ce que la parabole veut leur faire voir : la valeur qu'elle laisse émerger. Et c'est Vincent Jouve (2001) qui permettra d'appréhender la notion de valeur.

À partir de son œuvre la *Poétique des valeurs*, on comprend l'approche qualitative d'une parabole et son originalité. L'auteur y théorise une manière de juger ce qu'il nomme « l'effet-valeur » d'un texte, c'est-à-dire sa capacité à mobiliser des contenus idéologiques, à les ordonner et à en programmer l'interprétation. Jouve propose une approche sémiologique du texte en insistant sur l'interaction qui s'opère entre le récit et le lecteur, afin d'appréhender le système de valeurs inhérent à l'œuvre et qui s'impose à tout lecteur.

Aussi, en admettant « qu'il n'y a, pour un personnage que trois façons de manifester des valeurs : sa vision du monde passe par ce qu'il pense, ce qu'il dit et ce qu'il fait » (2001, p. 35). On comprend le système de manipulation de Jouve qui consiste à énumérer les motivations du personnage dans le vécu des valeurs :

« La manipulation est donc la phase où sont fixées les valeurs. Sa mise au jour permet de préciser ce qui motive le personnage, quelles sont les normes qui le font agir, qui

tient lieu de destinataire, et quelles sont les stratégies dont il a usé pour le convaincre » (*Ibid.*, p. 67).

Cela permet de parvenir à « l'idéologie du texte » qui selon Jouve, V. (2001) permet de mettre en évidence les objectifs du narrateur et la transformation observée chez le sujet. Nous allons essayer d'appliquer cette théorie à une page d'évangile (Luc, chapitre 15) pour en dégager la valeur de la pédagogie de Jésus.

Afin de comprendre la manière dont Luc chapitre 15 utilise des critères qualitatifs, comment il les sélectionne, les met en scène et les hiérarchise, nous mettons le texte à l'épreuve de trois grands champs d'application. Le premier consiste à interroger le lien entre valeurs et textualité, c'est-à-dire à saisir comment ce corpus se réfère à des valeurs préexistantes, qui existent naturellement en dehors de lui ou bien le cas échéant comment il en inscrit de nouvelles et d'originales dans sa mise en récit. En repérant les différents vecteurs d'évaluation liés aux personnages en présence comme la mise en récit de leur regard ou de leur langage, Luc 15 laisse en effet apercevoir sa manière de se référer à un système moral. Il n'est pas non plus exclu de déceler dans le texte des dispositifs précis qui permettent de valoriser auprès des auditeurs/lecteurs telle idée ou tel comportement propre à Luc 15. Le deuxième champ d'application de la méthode nécessite de repérer les options existentielles localement défendues dans ce texte, c'est-à-dire de relever les univers axiologiques (théorie des valeurs morales) générés par les personnages au cours du récit. Ce qu'ils pensent, ce qu'ils disent et ce qu'ils font manifester des « points-valeurs » qui, pris en globalité, fondent le système idéologique du texte. C'est donc dans un dernier temps que la méthode propose d'analyser la manière dont ces différents univers axiologiques s'organisent entre eux. À partir des valeurs locales qui interviennent dans la mise en récit du discours en paraboles (au niveau du macro-récit *et* des micro-récits), l'autorité textuelle construit un système idéologique qu'il défend auprès de ses auditeurs/lecteurs. L'étude cherche à rendre compte de ce que Jouve appelle « la valeur des valeurs », il s'agit de comprendre ce que Luc 15 présente comme désirable aux oreilles et aux yeux de ses auditeurs/lecteurs.

À partir de ce schéma, nous allons analyser la parabole de Luc chapitre 15 pour en dégager la pédagogie. Lisons d'abord le texte :

Luc chapitre 15

- 11 Jésus dit encore : « Un homme avait deux fils.
12 Le plus jeune dit à son père : “Père, donne-moi la part de fortune qui me revient.” Et le père leur partagea ses biens.
13 Peu de jours après, le plus jeune rassembla tout ce qu’il avait, et partit pour un pays lointain où il dilapida sa fortune en menant une vie de désordre.
14 Il avait tout dépensé, quand une grande famine survint dans ce pays, et il commença à se trouver dans le besoin.
15 Il alla s’engager auprès d’un habitant de ce pays, qui l’envoya dans ses champs garder les porcs.
16 Il aurait bien voulu se remplir le ventre avec les gousses que mangeaient les porcs, mais personne ne lui donnait rien.
17 Alors il rentra en lui-même et se dit : “Combien d’ouvriers de mon père ont du pain en abondance, et moi, ici, je meurs de faim !
18 Je me lèverai, j’irai vers mon père, et je lui dirai : Père, j’ai péché contre le ciel et envers toi.
19 Je ne suis plus digne d’être appelé ton fils. Traite-moi comme l’un de tes ouvriers.”
20 Il se leva et s’en alla vers son père. Comme il était encore loin, son père l’aperçut et fut saisi de compassion ; il courut se jeter à son cou et le couvrit de baisers.
21 Le fils lui dit : “Père, j’ai péché contre le ciel et envers toi. Je ne suis plus digne d’être appelé ton fils.”
22 Mais le père dit à ses serviteurs : “Vite, apportez le plus beau vêtement pour l’habiller, mettez-lui une bague au doigt et des sandales aux pieds,
23 allez chercher le veau gras, tuez-le, mangeons et festoyons,
24 car mon fils que voilà était mort, et il est revenu à la vie ; il était perdu, et il est retrouvé.” Et ils commencèrent à festoyer.
25 Or le fils aîné était aux champs. Quand il revint et fut près de la maison, il entendit la musique et les danses.
26 Appelant un des serviteurs, il s’informa de ce qui se passait.
27 Celui-ci répondit : “Ton frère est arrivé, et ton père a tué le veau gras, parce qu’il a retrouvé ton frère en bonne santé.”
28 Alors le fils aîné se mit en colère, et il refusait d’entrer. Son père sortit le supplier.
29 Mais il répliqua à son père : “Il y a tant d’années que je suis à ton service sans avoir jamais transgressé tes ordres, et jamais tu ne m’as donné un chevreau pour festoyer avec mes amis.
30 Mais, quand ton fils que voilà est revenu après avoir dévoré ton bien avec des prostituées, tu as fait tuer pour lui le veau gras !”
31 Le père répondit : “Toi, mon enfant, tu es toujours avec moi, et tout ce qui est à moi est à toi.
32 Il fallait festoyer et se réjouir ; car ton frère que voilà était mort, et il est revenu à la vie ; il était perdu, et il est retrouvé !

Ce texte est propre à l’évangéliste Luc. Habituellement entre les Évangiles de Matthieu, Marc et Luc il y a des similitudes.

Voici le plan de la parabole :

- versets, 11-16 : départ du cadet ;
- versets, 17-20 a : prise de conscience du cadet
- versets, 20 b-24 : accueil du Père ;

– versets, 25-32 : arrivée de l'aîné.

Pour bien comprendre ce texte, analysons les personnages du récit.

Les deux fils qui nous sont présentés dans cette parabole ont des trajets fondamentalement différents, mais ils ont ceci en commun qu'ils ne connaissent pas vraiment le Père et n'ont, par conséquent, aucune conscience de leurs torsions. L'un est sûr de savoir ce qu'il veut : partir, être ailleurs. L'autre a la certitude d'être sur la bonne route : le devoir.

L'un dans le désordre, l'autre dans un excès d'ordre. L'échec du cadet, son retour imprévu vont les secouer tous les deux : l'un à travers la détresse, l'épuisement, l'humiliation, l'autre dans la révolte, l'explosion d'une colère rentrée depuis longtemps. Événement révélateur pour les deux, point de départ d'une nouvelle vie, occasion offerte de retrouver le sens.

✓ **Le cadet**

Il part à l'intérieur, pour un pays lointain. Il pense résoudre ses problèmes en partant, loin de lui-même. Il se laisse entraîner par une *psychè* en désordre qui le domine complètement. Il a perdu toute vraie liberté.

✓ **Le retour de l'exil**

La conversion du cadet ne peut être vécue que dans le retour de l'exil, le retour au centre. Comme toujours dans la parole de Jésus, le chemin de retour est exprimé en quelques mots, de façon extraordinairement dense, fulgurante : rentrant en lui-même, il se dit... Il fait le chemin en sens inverse : il revient vers son cœur, vers sa source. Il sort du bavardage de l'agitation, pour entrer dans le silence intérieur.

C'est lui-même qu'il retrouve d'abord, son chaos, son désordre. Au travers d'un douloureux et probablement long trajet, il sort de l'illusion sur lui-même et découvre sa vérité. Il reprend contact avec son cœur profond. Dans le silence, il écoute, se laisse enseigner et là, creusant en lui comme on creuse dans un champ, il va découvrir le trésor, la source de son existence, la présence de Dieu le Père. Il ne le connaît pas encore totalement, mais il l'a rencontré. Il retrouve un Père juste qui ne le chassera pas. Pour la première fois, il prend conscience d'un amour sûr, stable, solide, qui est en même temps vérité.

✓ **La prise de conscience**

« J'ai péché ». C'est parce que le cadet commence à découvrir qui est Dieu, à voir le père comme il est, qu'il peut se voir lui-même sans mensonge. C'est une véritable révélation, très différente d'une épuisante introspection. C'est parce qu'il sait que, de toute façon, il sera accueilli, ne serait-ce que comme journalier, qu'il peut entreprendre la relecture de son histoire. À ce moment-là, éclairé du dedans, il peut dire : *j'ai péché*. Il le fait de façon honnête, sans réserve, sans se justifier. Il ne se cache plus la vérité. Maintenant, son regard a changé : il peut assumer ce qu'il est, ce qu'il a vécu.

✓ **La remise en route**

Il va vers son père. Le cadet change de direction, il se retourne, décide de faire volte-face. Il quitte le chemin de mort, il ne garde plus les cochons. Dans la grâce de Dieu, il est capable de se mettre en route. Il ne s'immobilise pas dans le malheur, le victimisme, ni dans la culpabilité stérile : c'est le temps de la détermination, du choix.

Il retrouve le mouvement de la vie. Il va faire quelque chose d'un événement catastrophique. Il part comme il est, dans l'état où il est, même s'il n'a pas tout compris et s'il se préoccupe en premier lieu de sa survie. Il est prêt à assurer ce retour sans gloire, car il est maintenant libre. Il est éclairé par la parole retrouvée au fond de lui-même.

Le cadet n'est cependant qu'au début de son chemin de retour : il ne connaît pas encore le Père. Mais il va vivre une expérience bouleversante qui dépasse de beaucoup tout ce qu'il pouvait imaginer. Il est encore loin, loin d'avoir fait le tour de ce qui lui arrive, loin d'une connaissance vraie du Père qui guette son éventuel retour, l'aperçoit et est touché de compassion : il court se jeter à son cou en l'embrassant longuement. C'est alors qu'il va vivre, dans les bras du Père, jusque dans sa chair, la rencontre qui va faire de lui un fils. Son cœur se brise et est prêt à se laisser façonner. Il s'attend au juge, il se retrouve au port, échoué de naître. Mon fils était mort il est revenu à la vie, dit de lui le père. Il fait l'expérience de l'accueil inconditionnel et du pardon. Il retrouve sa place de fils, la place intérieure que le Père lui donne.

✓ **L'aîné**

L'aîné des fils exprime vivement sa révolte : « je n'ai jamais désobéi à tes ordres. » Moi je suis parfait, juste, travailleur, obéissant, sérieux, économe et c'est pour l'autre, le voyou que

tu fais la fête, alors que tu ne l'as jamais faite pour moi. » Le problème fondamental de l'aîné des fils est qu'il se croit sans péché. Il se croit juste et, en conséquence, il a un cœur de justicier. Seul un événement percutant pouvait lui révéler sa faille cachée. C'est ainsi que nous sommes souvent révélés à nous-mêmes : ce sont nos réactions à une situation concrète qui vont nous éclairer sur ce qui se passe réellement en nous. L'aîné des fils symbolise notre aveuglement devant notre distorsion la plus profonde, nos résistances à vivre dans la lumière, notre bonne conscience. Il est imbu de lui-même et se dupe. Il n'a pas rencontré l'amour, probablement parce qu'il est incapable de se laisser bousculer, de se remettre en question. Il recherche avant tout un ordre superficiel et illusoire. Aussi reste-t-il dehors, seul et sans joie, hors de la communion et de la fête.

Sa souffrance et sa colère sont des réactions normales, et il est bon qu'il les reconnaisse et les assume. Mais il doit aussi se demander quelle information lui apporte ce vécu-là, ce que cela signifie pour lui : pourquoi cette colère contre le Père, ce rejet définitif de son frère ? L'important serait qu'il se laisse remettre en question, qu'il prenne le temps de regarder la cause de déstabilisation qu'il est en train de vivre, qu'il accueille la guérison profonde que lui propose le père. Il est le « grain qui refuse de mourir et qui reste seul », tel pouvait l'entendre André Gide à la suite du narrateur des Évangiles. Il présente une apparence de perfection qui cache une peur de vivre, une fausse soumission, un refus de la différence de l'autre, une incapacité à recevoir les dons du Père. Il n'est pas créatif, il ne prend aucun risque. On sent qu'il n'est pas heureux dans ce qu'il vit. Le tableau suivant schématise la relation entre les valeurs proposées par Jouve et Luc 15.

Tableau 1: Comparaison des valeurs proposées par Jouve et Luc 15

Organisation des valeurs telles que Jouve le présente	Valeurs dans Luc 15	Observations
Valeurs existant naturellement	L'accueil de toute personne quelles que soient leurs conditions	Transparaît dans le texte
Les univers axiologiques	Respect du désir de la personne, réflexion personnelle, désir profond.	Décision du fils de partir, le fils entra en lui-même.
Organisation des univers axiologiques entre eux	Respect du désir personnel, accompagne ce désir, dans le respect de sa liberté.	Le Père accueille les deux fils
Manière de se référer à un système moral.	Ne se réfère pas à la justice de l'époque, propose autre chose.	Accueille le fils qui a dilapidé l'héritage et fait la fête pour lui. Va vers le fils qui réclame la justice.
La valeur des valeurs	Respect du désir, accompagnement du désir	Respect du désir, accompagnement du désir
Transformation observée chez le sujet	Dynamique et à long terme, suspens...	L'aîné est-il rentré ?

Pour appréhender les valeurs inscrites dans le texte, il incombe d'abord de considérer le texte comme inscrit dans un contexte culturel précis où certaines personnes présentent un sentiment de supériorité. L'objectif ici n'est pas forcément de porter un jugement moral mais se situe dans une logique de recherche de valeurs. On y découvre de nouvelles valeurs en partant des normes qui fonctionnent mais en donnant à cette norme une autre orientation. Le texte en effet présente le Père sans pour autant le situer explicitement par rapport à un fonctionnement apparemment incompréhensible.

Pour déterminer ce mécanisme, la méthode de Jouve, V. se fonde sur les recherches de Philippe Hamon (1984). Dans *Texte et idéologie*, Hamon, P. propose en effet de repérer les systèmes normatifs qui fonctionnent dans le texte, qui génèrent de la comparaison (dans Luc 15) la misère et donc de l'évaluation. Hamon, P. rappelle ainsi qu'évaluer revient à comparer une action et une norme dotée d'une valeur stable qui est déjà connue du lecteur. Selon l'auteur, cet espace évaluatif s'organise autour de certains types de vecteurs :

« Nous avons fait l'hypothèse que ce discours d'escorte évaluatif tendra à se regrouper, dans le récit, à certains emplacements privilégiés, à se concentrer sur les deux aspects principaux du

personnage : son être d'une part, en tant que résultat d'un faire passé, ou qu'état permettant un faire ultérieur ; son faire de l'autre et, à propos du faire du personnage (ses actes), sur certains actes ou types d'action qui font déjà, dans l'extra-texte social, l'objet de réglementations plus ou moins explicitement codifiées » (*Ibid.*, p.105).

Dans Luc 15 les choses ne passent pas exactement comme Hamon, P. le prévoit mais on aboutit au même résultat. Ici, c'est à partir de l'enfant qui n'a pas intériorisé son éducation ou qui à un moment a failli qu'on aboutit à une proposition de valeur. Cela a été possible grâce à la notoriété de Jésus en ce temps. Alors la pédagogie de Jésus est conditionnée par cette notoriété, le symbolisme de ces actes, sa simplicité, le groupe des auditeurs. Comment la cerner ? Quelles sont les catégories de la pédagogie chrétienne ?

Chapitre 2 : le concept de la pédagogie chrétienne

A. Les contours du concept

1. Éléments constitutifs de la pédagogie chrétienne

Dans notre introduction, nous avons défini la pédagogie chrétienne, comme une pédagogie prenant l'homme au plus vif de son désir pour le conduire au plus profond de son être ; et comme une pédagogie qui contribue à la construction de l'identité de l'homme.

Pour aborder ses éléments constitutifs, ses variables et invariants, nous sommes inspirés d'Avanzini, G. (1996). La liste des variables n'est pas exhaustive toutefois on peut en énumérer cinq : « La population visée » qui, selon les pays et les contextes, sont soit des filles, soit des garçons ; des gens d'origine bourgeoise ou les handicapés sensoriels ou mentaux ; des gens pauvres mais aussi des femmes et hommes d'origine populaire. Cette population est encadrée de personnes qui exercent un ministère suivant le charisme d'une congrégation.

La deuxième variable proposée concerne les « programmes retenus ». Ils sont restreints ou larges, modestes ou ambitieux : seulement apprendre à lire, écrire ou compter, ou initier aux humanités gréco-latines et à la culture de haut niveau ? Pour les filles, outre la piété, se contenter des techniques ménagères et des arts d'agrément, ou dispenser une formation classique comparable à celle des garçons et incluant même philosophie et théologie. Le catéchisme est enseigné mais aussi les autres sciences dites profanes. Ces programmes n'ont pas que pour objectif de former de bons chrétiens ou des professionnels compétents, mais surtout permettre à ceux qui en bénéficient d'être heureux.

Dans ces programmes, l'enseignement religieux a toute sa place. La Congrégation pour l'éducation catholique (1997) explique son importance en ces mots :

« L'enseignement de la religion à l'école est un des aspects du droit à l'éducation. La liberté religieuse est le fondement et la garantie de la présence de l'enseignement de la religion dans les écoles publiques. Une conception anthropologique ouverte à la dimension transcendante en est la condition culturelle. Marginaliser l'enseignement de la religion ou le limiter à une exposition des différentes religions de manière comparative et « neutre » peut être source de confusion, ou inciter au relativisme ou à l'indifférentisme ».

La troisième variable est « la représentation du sujet », Avanzini, G. (1996, p. 9) en donne l'explication suivante :

« L'idée que l'on nourrit de la psychologie de l'élève ou de l'étudiant donne également lieu à des conceptions opposées, d'abord quant à son taux d'éducabilité intellectuelle, à sa capacité d'assimiler le savoir, à sa motivation vis-à-vis du travail mais, surtout, quant à sa plus ou moins grande vulnérabilité à la tentation. Selon que le fondateur est plutôt anxieux, ou optimiste, mais bien davantage en vertu des incidences philosophiques de son référentiel théologique ».

En d'autres termes, selon que le fondateur de la congrégation est de tendance augustinienne ou marqué par une spiritualité spécifique il n'a pas la même conception du sujet. Cela fait appel aux différents « types d'institutions » qui sont la quatrième variable de la pédagogie chrétienne. L'histoire nous enseigne qu'il y a eu des institutions monastiques, contemplatives qui étaient l'ombre d'une abbaye qui accueillait des fillettes pour leur éducation. Ces institutions prenaient l'allure d'une école. Il y a aussi des institutions plus spécialisées comme les séminaires, les juvénats qui assuraient plutôt une formation vers la cléricature. Des institutions préparaient tout simplement les jeunes à la vie active. C'est le cas des collèges, lycées ou universités que nous avons actuellement. Ils peuvent avoir un régime d'internat ou d'externat.

La cinquième variable est liée aux « rôles respectivement attribués à l'école et à d'autres instances ». Ils ne sont pas que scolaires. Il y a les mouvements de jeunesse comme le scoutisme, les instances d'éducation populaire comme la Jeunesse Ouvrière Catholique (J.O.C), les mouvements de groupe de spiritualité.

L'élément qui conclut cette liste est « l'idéal spirituel » qui, selon Avanzini, G. (1996), est affecté par la conception dominante du « bon chrétien ». Celui-ci n'est pas nécessairement le pieu laïc, la mère de famille fidèle et vigilante, le pieux clerc. Nous sommes en présence d'une reconsidération qui influence les pédagogies chrétiennes à partir des considérations modernes théologiques et sociologiques.

Comment reconnaître l'originalité actuelle de la pédagogie chrétienne ? En interrogeant les invariants que propose Avanzini, G. (1996) nous découvrons : « La volonté d'éduquer » il faut l'avouer elle n'est pas propre à la pédagogie chrétienne. Toutefois elle lui attribue une autre dynamique qui est l'adhésion libre à la parole de Jésus-Christ, adhésion nécessitant une instruction. Le second est intrinsèquement lié au premier : « L'éducation spirituelle » :

« Précisons que pour plusieurs éducateurs, la problématique de l'éducation est l'absence de toute forme à la dimension spirituelle de la vie. Trois phénomènes caractérisent cette absence de

lien entre l'éducation et la spiritualité dans les organisations scolaires : la méfiance institutionnelle à l'égard des valeurs spirituelles en éducation, une éducation à la domination et à la consommation, une évacuation des interrogations sur le sens de la vie ». (Yves Bertrand, 2014, p. 345).

Le peu d'intérêt pour cet aspect de la dimension éducative, au caractère non scientifique de la spiritualité et relèverait plus du domaine de la subjectivité. La multiplicité des religions, revendiquant telle ou telle autre spiritualité sont autant d'arguments qui poussent les pouvoirs publics à être réticents par rapport au spirituel. À cela, s'ajoutent le fanatisme et l'extrémisme que certaines personnes associent à la religion. Mais l'argument principal de la résistance, de la non instruction du spirituel dans le cursus académique selon Bertrand, Y. (2014), est la protection de l'esprit scientifique que veulent conserver les décideurs ou les enseignants.

En règle générale, les philosophies spirituelles de l'éducation sont regroupées sous les modalités suivantes : métaphysiques, mystiques, transcendantales, trans-personnelles ou holistiques. Une analyse de Marc Halévy (2011) présente les points communs des philosophies spirituelles au niveau de la vie matérielle, de la recherche de l'harmonie, de la vision de l'unité de tout ce qui existe, le sens de la connexion de tout ce qui existe. Tout cela a pour finalité de favoriser l'équilibre entre le corps et l'âme et faire jaillir une harmonie. Les valeurs sur lesquelles s'appuie cette spiritualité sont : le partage, la compassion, l'aide et le soutien dans les projets communs. En un mot, le recours à la spiritualité protège de l'égoïsme du quotidien et devient un antidote contre le dogmatisme (Bertrand, Y. 2014). Dans cette dynamique, ce n'est point un courant religieux qui est recherché ou qui favoriserait le spirituel, mais tout simplement l'ouverture à une caractéristique de la vie qui est ici la dimension spirituelle de l'homme¹⁸. Et ce qui est observable dans le cheminement vers le spirituel est l'épanouissement (Bertrand, Y., 2014). Vécu dans une éthique.

¹⁸ C'est une idée défendue par Luc Ferry, (2002, 2010).

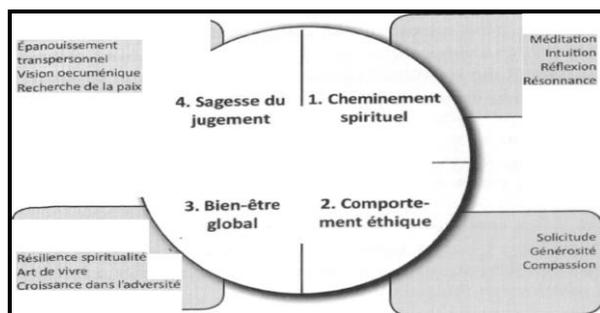


Figure 1: lien entre spiritualité et l'homme¹⁹

Ces réflexions de Bertrand, Y. (2014) sont proches des conceptions de Philippe Filliot (2011, p. 25) sur la spiritualité.

« Elle est une structure autonome par rapport aux institutions religieuses, elle est en outre une forme de savoir à part entière, au même titre que la science ou la philosophie et, enfin, elle s'inscrit dans l'existence quotidienne et n'a rien à voir avec une fuite hors du monde ou une renonciation morbide à soi ».

Elle n'est pas d'abord liée à une religion ou une spiritualité. Mais la religion peut utiliser ses procédures afin de permettre à l'homme de vivre une forme d'unité de sa personne et faire émerger une réalité de l'aspiration recherchée ou vers laquelle tend la nature humaine. Elle peut être définie comme :

« Une transformation du sujet ; cette transformation exige un travail qui s'opère de soi sur soi et qui recourt à des exercices et à une forme d'entraînement ; elle suggère une certaine qualité de l'être qui est l'indice du savoir spirituel ; un double mouvement de l'individu est nécessaire pour atteindre cela : un retournement vers l'intériorité ; et, en même temps, un dépassement de l'ego qui s'ouvre à l'altérité ; enfin, ce jeu du dedans et du dehors implique l'être entier, et s'applique pratiquement à la totalité de l'existence ». (*Ibid.*, p. 37).

Cette définition qui s'appuie sur les travaux de Foucault, M. (2001) n'aborde pas dans sa totalité tous les aspects de la spiritualité. Elle a, toutefois le mérite d'expliquer que la spiritualité déborde la sphère de la religion mais elle peut s'appuyer sur elle pour élaborer une spiritualité qui lui est propre. On y découvre alors une application dans le réel et non une spéculation stérile. La pédagogie chrétienne qui s'appuie aussi sur une spiritualité devrait s'ouvrir sur un réel qui reflète en principe du fondement et de l'approche éducative de son initiateur. Concrètement, cela se manifeste par l'accompagnement spirituel. Son objectif est de recevoir quelqu'un tel qu'il est et tel qu'il se présente, sans porter un jugement sur lui. Écouter ce qu'il dit de lui-même et de sa vie : ses joies, ses projets, ses doutes, ses difficultés,

¹⁹ Pris dans l'ouvrage de Bertrand (2014) p. 353

ses questions, ses peurs. Aider à faire le tri dans toutes ses pensées et ses réactions, à voir ce qui est le plus important, à discerner ce qui va dans un sens positif et ce qui va dans un sens négatif. Aider ainsi à préparer la prise des grandes ou petites décisions. Tel devrait la finalité de l'accompagnement spirituel. Grande responsabilité que l'accompagnateur assume. Mais il ne doit nullement agir à la place du dirigé. Sa liberté est précieuse et ne doit pas être violée. L'accompagnateur en d'autres termes est un éclaireur averti qui fait grandir humainement et spirituellement.

On ne peut qu'être optimiste dans la relation spiritualité accompagnement spirituel. Watté, Pierre. (1993) dans cette rubrique parlera de l'attention comme d'une conception de l'éducation chrétienne. Elle affirme :

« La véritable attention est fondamentalement gratuite et se détache non seulement de l'objet sur lequel s'exercent les efforts, mais aussi des résultats, qui adviendront, de surcroît, là où on ne l'attend pas. Si on cherche avec une véritable attention la solution d'un problème de géométrie, et si, au bout d'une heure, on n'est pas plus avancé qu'en commençant, on a néanmoins avancé, durant chaque minute de cette heure, dans une autre dimension primordiale. Sans qu'on le sente, sans qu'on le sache, cet effort stérile a mis de la lumière dans l'âme ».

Ainsi il y a une relation entre l'éducation et la spiritualité qui tout en s'appuyant sur l'aspect spirituel permet d'améliorer le réel qui est dans la citation, l'attention et qui pourrait être aussi le comportement. Encore faut-il s'assurer que la notion du spirituel soit bien comprise. C'est d'ailleurs à cause de cela que la spiritualité dans le cadre de l'éducation chrétienne met un accent primordial sur l'intériorité. Même si « l'éducation est un art et un art particulièrement difficile », (Jacques Maritain 2012, p. 21), la réalisation de cette œuvre d'art sur l'homme est très complexe parce qu'elle s'applique sur un sujet qui n'est pas que matière. Dans l'art, l'esthétique a une grande importance. Telle n'est pas la situation de l'homme. Ce n'est pas l'esthétique qui est uniquement recherchée. Il faut façonner un homme dans toute sa globalité, intériorité incluse. On dépasse le cadre de l'art pur pour une orientation vers l'éthique que Maritain, P. (2012) qualifie de « principe vital intérieur » c'est-à-dire la réalité interne qui permet de façonner l'humain. Cela fait appel à l'anthropologie humaine. C'est Maritain, P (2012 p. 23-29). Qui nous aide à le découvrir :

– « Le premier but de l'éducation est la conquête de la liberté intérieure et spirituelle à atteindre par la personne individuelle, ou, en d'autres termes, la libération de celle-ci par la connaissance et la sagesse, la bonne volonté, et l'amour » ;

– « L'idée philosophico-religieuse de l'homme, est une idée ontologique. Elle n'est pas entièrement vérifiable dans l'expérience des sens, bien qu'elle possède des critères et des

preuves qui lui sont propres ; et elle porte sur les caractères essentiels et intrinsèques et sur la densité intelligible de cet être qui a pour nom : l'homme ».

Dans son article, « *La Dimension spirituelle en MECS en regard de la devise républicaine : Liberté, Égalité, Fraternité* », Christophe Beau (2012), citant Sandra Schneiders et André Charron propose cette définition du spirituel :

« Le spirituel, c'est ce qui appartient à la vie de l'esprit. Vivre spirituellement, c'est vivre sa condition humaine au-delà de la banalité d'une existence qui serait réduite à une succession d'activités sans signification capitale et déterminante. La spiritualité peut être définie comme l'expérience de s'efforcer consciemment d'unifier sa vie, en termes non pas d'isolement ni de repli sur soi, mais de dépassement vers la valeur ultime que l'on perçoit ».

Cette définition semble avoir une connotation laïque ce qui n'est pas une mauvaise approche mais elle propose aussi une ouverture vers une "entité" supérieure. Le fait de réaliser l'unité de sa personne, ou de réaliser l'unité dans les actes posés revêt une certaine spiritualité. Mais au-delà de cet aspect, la dimension spirituelle de l'éducation apparaît plus dans la révélation biblique. Selon le livre de la Genèse, l'homme a été créé à l'image de Dieu.

« Faisons l'homme à notre image, comme notre ressemblance, et qu'ils dominent sur les poissons de la mer, les oiseaux du ciel, les bestiaux, toutes les bêtes sauvages et toutes les bestioles qui rampent. Dieu créa l'homme à son image, à l'image de Dieu il le créa, homme et femme il les créa » (Genèse chapitre 1, versets 26 à 27).

Pour bien cerner ces versets, il faut supposer que le terme de « ressemblance » vient atténuer le sens d'« image » en excluant la parité. Le terme concret « image » implique une similitude physique. Ce rapport à Dieu sépare l'homme des animaux. Il suppose une similitude générale de nature, mais le texte ne dit pas en quoi précisément consistent cette « image » et cette « ressemblance ». La tradition biblique adopte trois interprétations : la première suppose qu'être à l'image et à la ressemblance souligne le fait que, doué d'intelligence et de volonté, l'homme peut entrer activement en relation avec Dieu. La deuxième admet que l'homme serait à l'image de Dieu parce qu'il reçoit de lui un pouvoir sur les autres êtres vivants. La troisième insinue que, la ressemblance au Créateur implique que l'homme est originellement marqué par une entité spirituelle, c'est-à-dire qu'il porte les empreintes de son Créateur qui n'est pas un être matériel. La première et la troisième interprétation qui supposent l'aspect relationnel de l'homme et de l'empreinte divine sur lui, font penser à un engagement du "fort" en faveur du "faible". Celui qui a marqué de son empreinte s'engage pour conduire le plus faible. Cela fait encore penser à l'étymologie du mot éducation qui évoque la notion de conduite.

Du point de vue anthropologique, ces versets éclairent sur la dimension "inachevée" de l'homme qui a besoin de l'éducation pour tendre vers son achèvement. C'est donc à juste titre que Reboul, O. (1995 p. 52) écrit :

« Que l'éducation est l'action qui permet à un être humain de développer ses aptitudes physiques et intellectuelles ainsi que ses sentiments sociaux, esthétiques et moraux, dans le but d'accomplir autant que possible sa tâche d'homme ; c'est aussi le résultat de cette action ».

La spiritualité faciliterait cet accroissement, tout en sachant que la dimension religieuse des établissements confessionnels se manifeste aussi par : « L'expression chrétienne de valeurs telles que la Parole, les signes sacramentels, les comportements, la présence sereine et amicale accompagnée d'une aimable disponibilité » (L'école catholique, 1997). La spiritualité sera de revêtir un autre sens et permettra de satisfaire tous ceux qui ne partagent pas forcément la même vision religieuse.

Le troisième invariant est :

« La subordination du progrès personnel et collectif au registre spirituel c'est-à-dire, la transformation de l'homme, et non la réforme des institutions, la conviction du cœur et non la contrainte des structures » (Avanzini, G. 1996, p. 10).

À cet effet il faudra considérer l'idée chrétienne de l'homme. Elle est fondée sur une conception grecque, juive et chrétienne de l'homme. Cela amène à considérer l'homme comme un animal doué de raison et d'intelligence, un individu capable d'entrer en relation avec une entité spirituelle, avec la possibilité d'utiliser sa liberté pour obéir ou désobéir à cette entité spirituelle. Cette dernière, malgré tout s'est rapprochée de l'homme pour lui assurer bienveillance et lui proposer surtout l'amour comme règle de vie. Cela pourrait prendre du temps c'est pourquoi le quatrième invariant qui est « le sens aigu des délais », fait référence à l'éducation du Christ qui a duré 30 ans selon les Évangiles avant sa vie publique et implique l'option pour le long terme. Ce temps permet à l'œuvre éducative de mûrir et tenant compte du facteur liberté de l'homme ce temps peut se rallonger selon les personnes. Toujours est-il que l'oisiveté n'a pas sa raison d'être dans cette construction et justement la notion du problème du sens proposé par Avanzini, G. (1996, p. 13) permet de fixer les priorités. C'est là le cinquième invariant :

« [L'éducation] veut surtout aider à discerner des raisons de vivre, la signification de la vie. Une école catholique, ce n'est pas seulement, si estimable et même exigible que ce soit, celle qui déploie une didactique efficace, celle qui assure une bonne éducation, ni même celle qui inscrit la catéchèse à un moment favorable de l'emploi du temps ; c'est celle qui, à travers tous ses enseignements offre une conception de la culture établie en fonction d'une hiérarchie chrétienne des valeurs ».

Alors l'esprit dans lequel l'enseignement est donné devient une condition de mise en place du problème du sens.

2. Différentes applications de la pédagogie chrétienne avant le protestantisme

L'application de la pédagogie chrétienne au cours des siècles a subi une grande évolution. Les pères de l'église notamment Jérôme, Jean Chrysostome, Augustin qui sont les premiers commentateurs des paroles du Christ dans les Évangiles n'ont pas proposé une analyse philosophique et comportementale de la pédagogie chrétienne. En dehors de l'aspect théologique qu'ils ont développé, il y a une mention portée sur l'apprentissage dans un esprit ludique. C'est dans cette dynamique que cette formule « *Discere sine docentibus* »²⁰ :

« L'enfant n'est plus un enseigné, mais un apprenant. Ni professeur, ni élève, mais un autodidacte. Le libre désir de communiquer est le moteur intérieur de ce processus naturel d'apprentissage. Le contexte n'est évidemment pas indifférent : l'apprentissage se fait dans la joie, le jeu et le rire grâce auxquels l'enfant est stimulé par le cercle qui l'entoure » (Bertrand Ham, p. 25).

Un aspect psychologique de l'apprentissage apparaît déjà dans le processus de l'apprentissage associant à cette époque-là, l'apprentissage et le ludique. La psychologie moderne va approfondir cette approche de l'apprentissage.

Avec Saint Augustin, on a une autre représentation de la pédagogie chrétienne. Pour lui, les maîtres font profession de faire percevoir et retenir leurs propres pensées, et non pas les disciplines qu'ils pensent transmettre en parlant ? Et qui donc est aussi sottement curieux qu'il envoie son fils à l'école pour apprendre ce que le maître pense ? Mais lorsque les maîtres ont exposé par les mots toutes ces disciplines qu'ils font profession d'enseigner, y compris celle de la vertu et de la sagesse, alors ceux que l'on appelle des disciples examinent en eux-mêmes si ce qui est dit est vrai, en regardant, cela va de soi, la Vérité intérieure selon leurs forces. C'est alors qu'ils apprennent ; et lorsqu'ils ont découvert intérieurement qu'on leur a dit la vérité, ils louent les maîtres, sans savoir qu'ils louent des enseignés plutôt que des enseignements ; si toutefois ceux-ci ont le savoir de ce qu'ils disent. Mais les hommes se trompent en appelant maîtres des gens qui ne le sont pas, parce que le plus souvent il n'y a pas d'intervalle entre le moment de la parole et le moment de la connaissance, et parce que,

²⁰Apprentissage sans enseignants.

aussitôt après l'avertissement donné par celui qui discourt, ils apprennent intérieurement, ils s'imaginent avoir appris extérieurement de celui qui les a avertis. « Tout disciple n'est qu'un autodidacte, le maître, témoin plutôt que dispensateur de vérités ne fait qu'avertir, faire signe, orienter vers l'intériorité » (*Ibid.*, p 27).

À travers ces textes nous découvrons l'application de la pédagogie chrétienne par les Pères. À cette époque, il n'y a pas eu une grande littérature sur la pédagogie chrétienne. Il semble même qu'il y avait une concurrence entre l'école antique et les écoles chrétiennes qui commencent à émerger. Le peu de réflexion n'a permis une avancée sur le concept. La Bible était pratiquement le seul ouvrage reconnu pour les études :

« Celui qui aimait la poésie lirait les livres des psaumes, celui qui s'intéressait aux sciences physiques trouvait dans la Genèse de quoi le satisfaire, l'historien aurait à sa disposition les chroniques de l'Ancien Testament et plutôt que d'étudier la philosophie antique, source évidente de l'hérésie, mieux valait pénétrer le sens de l'Évangile et des Écritures C'est dans le psautier que les enfants commencent à apprendre à lire et cela durera jusqu'à la fin du Moyen âge » (Pierre Riché, 1995, p. 33).

Vouloir considérer la Bible comme seul ouvrage d'étude, c'est atrophier la connaissance et empêcher à l'apprenant d'embrasser plusieurs domaines permettant d'approfondir les sciences.

Le Moyen-Âge n'a pas tellement conceptualisé la pédagogie chrétienne. Une réflexion plus systématique commencera au XVI^e siècle. Ce sont les idées de Martin Luther et le développement de l'imprimerie qui vont avoir une influence sur la foi chrétienne et provoquer une grande révolution dans le fonctionnement de l'Église. L'enseignement confessionnel prendra une forme singulière. Pour Dominique Julia (1995), la « confessionnalisation » des collèges va poursuivre cet idéal chrétien : « *Scientia et mores, virtus et litterae, pietas, doctrina et mores*²¹ ».

Au XIX^e il y a la floraison de multiples institutions religieuses consacrées à l'enseignement avec des charismes bien précis. Parmi ces institutions, on peut citer la congrégation de Saint Joseph de Cluny, les salésiens de Don Bosco caractérisé respectivement par « la pédagogie missionnaire d'Anne-Marie Javouhey », et « le Système préventif de Don Bosco ».

²¹ La science et la morale, la puissance et la littérature, la piété, doctrine et la morale.

La pédagogie d'Anne-Marie Javouhey, écrit Marie Murat (1996, p. 218) est « une pédagogie de liberté », visant la libération intégrale de l'homme et cherchant à agir dans une relation interpersonnelle plutôt que dans une lutte contre les institutions. La spécificité de cette pédagogie est de « style empirique, le savoir procédant de l'expérience » (*Ibid.*, p. 220). Elle a une vocation missionnaire parce que dès la création de la congrégation ses membres étaient appelés à exercer leur ministère non seulement en France mais aussi en Afrique et en Inde. Par cette vocation missionnaire, la pédagogie d'Anne-Marie Javouhey plonge des racines profondes dans la vision de l'homme, être unique, complet, indivisible, dans la vérité de sa subjectivité spirituelle et corporelle.

L'œuvre de Don Bosco

D'après le site de la fondation Don Bosco du blocage il y a environ 17 000 Salésiens de Don Bosco dans le monde, ils sont présents sur les cinq continents, dans 127 pays. Leurs œuvres sont réparties dans le monde en Régions (plusieurs pays), Provinces et œuvres locales.

En France, la province fait partie de la région de l'Europe de l'Ouest avec la Belgique, l'Espagne et le Portugal soit :

- 13 écoles primaires ;
- 15 collèges ;
- 6 lycées d'enseignement général ;
- 18 lycées ou établissements techniques ou agricoles, dont un à Kénitra au Maroc ;
- 9 maisons d'actions sociales ;
- 6 centres de jeunes ;
- centre de formation ;
- 1 maison d'édition.

L'œuvre de Don Bosco a pris naissance avec sa rencontre avec un garçon de 16 ans Barthélemy Garelli, le 8 décembre 1841. Don Bosco a toujours considéré que cette rencontre était à l'origine de son œuvre, qu'elle était providentielle. Barthélemy Garelli traînait dans l'église Saint François d'Assise de Turin, alors que Don Bosco revêtait les vêtements sacerdotaux dans la sacristie, avant de célébrer la messe :

— « Que fais-tu là ? dit en grondant le sacristain, ne vois-tu pas que ce prêtre attend un servant. Allons prends le missel et sers la messe.
 Mais je ne sais pas ! répondit Barthélemy.
 Alors pourquoi es-tu entré ici ? Qu'est-ce qui m'a donné des voyous comme ça qui pénètrent partout comme chez eux, fiche-moi le camp. »
 Et ce disant le sacristain saisissait un manche à balai et donnait la chasse au malheureux. Alors Don Bosco intervint :
 Pourquoi battre ainsi ce garçon ?
 — Mais que faisait-il dans la sacristie !
 — Rien de mal et je n'entends pas que l'on traite ainsi mes amis.
 — Votre ami ce voyou-là ?
 Parfaitement, du seul fait qu'on maltraite quelqu'un, il devient mon ami ; retourne me chercher ce garçon, il ne doit pas être loin. J'ai à lui parler.
 Une minute après le sacristain confus ramenait sa victime encore tremblante.
 Approche mon ami lui dit Don Bosco, je ne te ferai pas de mal. Comment t'appelles-tu ?
 Barthélemy GARELLI.
 De quel pays es-tu ?
 D'Asti.
 Quel est ton métier ?
 Maçon
 Tu as encore ton père ?
 Non, il est mort.
 Ta Mère ?
 Morte aussi.
 Quel est ton âge ?
 16 ans.
 Sais-tu lire, écrire ?
 Ni l'un ni l'autre.
 Chanter, siffler ?
 L'enfant se mit à rire : l'amitié naissait entre eux.
 Plus tard Barthélemy Garelli amenait des copains.

Ainsi commença l'œuvre de Don Bosco. Ce récit a quelques similitudes avec le dialogue de la Samaritaine et Jésus. Comme Jésus a commencé un dialogue avec la samaritaine, Don Bosco a lui aussi dialogué avec Garelli et de cet entretien a jailli un besoin. Don Bosco n'a pas élaboré véritablement un système pédagogique systématique malgré un petit opuscule intitulé « *Le système préventif* ». Mais comme le précise Xavier Thévenot (2007, p. 25), « Ce que Don Bosco a laissé, c'est une attitude, une façon d'être avec les jeunes, une nouvelle forme de présence éducative ». Ce qui est décisif en éducation, ce ne sont pas les techniques éducatives, si perfectionnées soient-elles, c'est la qualité de l'être et de la présence de l'éducateur.

La pédagogie de Don Bosco est une pédagogie de la gradualité et de la progressivité :

« Sa conception de la pédagogie procédait de son observation de la société de son temps.... Il lui assigne deux finalités, dont la première est d'ordre rigoureusement spirituel : enseigner la Vérité, les vérités éternelles en matière de foi et de morale, pour aider l'homme à faire son salut,

à sauver son âme. La seconde, c'est de former d'honnêtes citoyens, pourvus d'une qualification professionnelle qui, surtout de type artisanal, autorise leur insertion sociale » (Avanzini, G., 2013, p. 14).

L'application de la pédagogie chrétienne par Don Bosco s'est faite avec une forme d'adaptation en tenant compte de la réalité de cette époque. Mais il était déjà convaincu que « l'amélioration de la conduite est suspendue au sentiment d'être aimé et entraîné par l'expérience d'une affection, par le désir de continuer à la mériter » (*Ibid.*, p. 16). Comment en serait-il autrement ? La sanction pour Don Bosco ne résout pas forcément les problèmes : d'où l'invention par lui du « système préventif » qui réussit grâce au concours de trois facteurs : la raison, l'affection et la religion²².

L'homme, être intelligent pourvu de raison a la capacité de réfléchir de discerner. D'ailleurs, « la raison se manifeste par la puissance de sentir, de juger, de décider, d'agir en observant la justice, quel que soit le prix à payer (...) et a pour tâche de découvrir l'interconnexité des réalités. » (Bertrand Saint-Sernin, 2003, p. 29). Cet atout de l'homme, dans la logique du système préventif de comprendre, de dialoguer.

L'affection, le mot est à prendre ici dans le sens de bienveillance, sympathie, sentiment :

« Le sentiment est avant tout l'acte et le résultat du sentir, lequel désigne la prise de conscience immédiate, sans intermédiaire, sans distance, des choses et de nous-mêmes ; l'objet du sentiment est toujours ce qui nous touche » (Reboul, O., 2017, p. 19).

Ainsi l'affection s'exerce dans une prise de conscience, une compassion. Reboul, O. affirmera que ce sentiment est la manifestation d'une présence. Cela révèle l'amour qui devrait jaloner le processus éducatif.

La religion permet de valoriser la dimension spirituelle de l'homme, de se tourner vers l'au-delà et de se poser des questions existentielles. Si on occultait cette dimension de l'éducation on risquerait de ne pas porter à l'éduqué tout ce qui lui faut pour son épanouissement. L'une des objections qu'on pourrait faire au « système préventif » de Don Bosco est d'affirmer qu'il n'est plus conforme aux réalités actuelles. Les contextes ont changé, c'est vrai. Mais le besoin d'aimer demeure toujours dans le cœur de l'homme, Don Bosco a voulu donner une priorité à cela.

²² Petitclerc, J.-M. (2016) a fait un développement de ces trois facteurs en 12 points dans le cadre du bicentenaire de la naissance de Jean-Bosco. À la notion d'affectivité par exemple il ajoutera l'autorité. Ces points sont : Autorité et affectivité, l'alliance, la confiance, la douceur, le jeu, la joie, la médiation, la présence, la prévention, le respect, la réussite et la sanction.

3. Anthropologie de la pédagogie chrétienne

Il serait bon de porter un regard sur ce que les sciences contemporaines disent de l'homme. Jacques Monod affirmera dans son ouvrage *Le hasard et la nécessité* que l'univers n'est gros de la vie, la biosphère est la biosphère de l'homme, l'homme sait qu'il est seul dans un univers duquel il a émergé par hasard. En d'autres termes, l'univers n'avait pas nécessairement la capacité de donner la vie et l'homme a émergé dans un univers par hasard. Cette pensée de Monod, J. est apparue dans un contexte marqué par l'existentialisme athée et l'absurdité de l'existence. Grande interrogation : la vie de l'homme est-elle effectivement un non-sens ?

Pour trouver une approche de solution, nous nous sommes intéressés à la théorie de l'évolution de Darwin. Comment a-t-il découvert la théorie de l'évolution ? En observant les fermes d'élevage, Darwin a constaté que l'homme a fait beaucoup d'espèces de chiens, de bœufs et de chevaux différents. Pour parvenir à ce résultat les éleveurs sélectionnent l'animal qui a une caractéristique qui les intéresse et le font reproduire. Et progressivement ils sélectionnent un type d'animal. Darwin s'est alors dit si l'homme peut sélectionner artificiellement des espèces pourquoi la nature ne pourrait-elle pas le faire ? La conclusion qui en découle est que la genèse d'espèce nouvelle est liée au fait que dans le monde il y a toujours des petites variations et quand les conditions sont favorables une petite variation peut donner un avantage. Au niveau de l'homme, ce n'est plus la sélection naturelle qui joue car il a la capacité de mettre des barrières à cette sélection.

« Chez les sauvages, la plupart des faibles de corps et d'esprit sont bientôt éliminés et ceux qui survivent affichent généralement un véritable état de santé ; nous autres, hommes civilisés, hommes au contraire, faisons tout notre possible pour mettre frein au processus d'élimination nous construisons un lieu d'asile pour les handicapés, les estropiés, les malades, nous instituons des lois pour les pauvres, et les médecins déploient toutes leur habileté pour conserver la vie de chacun jusqu'au dernier moment. Il y a tout lieu de croire que la vaccination a préservé des milliers d'individus, qui à cause d'une faible constitution auraient autrefois succombé à la variole. Ainsi les membres les plus faibles de nos sociétés les plus civilisés, peuvent propager leur nature » (Monod, J., 1970 p. 15).

Que dire de l'anthropologie de la pédagogie chrétienne ? Une lecture des différents textes du magistère permet de saisir les différentes orientations que doivent prendre l'éducation chrétienne, et son anthropologie²³. « *Gravissimum educationis*²⁴ » n° 8 admettant :

²³Cette présentation prendra surtout en compte les différentes déclarations entre le Concile Vatican II à nos jours.

« Que tous les hommes de n'importe quelle race, âge ou condition, possèdent, en tant qu'ils jouissent de la dignité de la personne, un droit inaliénable à une éducation qui réponde à leur vocation propre. » Sa finalité est « de former la personne humaine dans la perspective de sa fin la plus haute, et du bien des groupes dont l'homme est membre et au service desquels s'exercera son activité d'adulte. Il faut (...) aider (...) les jeunes (...) à développer harmonieusement leurs aptitudes physiques, morales, intellectuelles, à acquérir graduellement un sens plus aigu de leur responsabilité, dans l'effort soutenu pour bien conduire leur vie personnelle et la conquête de la vraie liberté. (...) Qu'ils soient formés à la vie sociale ».

La déclaration fait un lien avec l'éducation chrétienne appelée à assumer ces finalités dans un esprit chrétien afin d'assumer « la maturité de la personne humaine ». Mais ce qui appartient en propre à l'école chrétienne d'après le document conciliaire est de créer pour la communauté scolaire une atmosphère animée d'un esprit évangélique de liberté et de charité, d'aider les adolescents à développer leur personnalité. L'esprit évangélique dont il est question ici n'est pas une évangélisation pure et simple mais s'inscrit dans la logique de la conduite de l'homme au plus vif de son désir. La pensée protestante converge avec celle du magistère catholique. « L'éducation protestante reconnaît le droit de l'enfant à son propre héritage sans désaffection du foyer et de la communauté » (Smith Glenn, 1998, p. 39). Cela veut dire que la personne humaine se construit dans la famille et qu'elle peut être considérée comme l'éducatrice la plus importante et le lieu où s'exerce la responsabilité de l'enfant.

En 1977 la réflexion sur la pensée chrétienne sur l'éducation se penchera sur la nature et les caractères distinctifs de l'école. C'est en ce sens que la question de la dimension religieuse va être évoquée :

« Une éducation intégrale ne peut faire abstraction de la dimension religieuse et que cette dimension contribue efficacement au développement des autres aspects de la personnalité dans la mesure même où elle est intégrée à l'éducation générale » (L'école catholique, 1997).

La formation de la personnalité humaine devra aboutir à la formation des personnalités autonomes et responsables. Pour y parvenir, l'éducation ne veut pas seulement compter sur l'homme, mais aussi sur le milieu éducatif, le lien entre culture et évangile. Elle concerne selon « *Gravissimum educationis* » le milieu éducatif, le développement de la personnalité des jeunes, le lien entre culture et évangile. On entend par milieu éducatif les éléments susceptibles d'offrir les conditions favorables au processus de formation que sont : les personnes, l'espace, le temps, les relations, l'enseignement, l'étude et les activités diverses. Cet environnement permettra de comprendre l'unité de l'homme comme être unifié, une

²⁴*Gravissimum Educationis* est la Déclaration sur l'éducation chrétienne du II^e Concile Œcuménique du Vatican. Elle fut approuvée par un vote favorable de 2 290 voix pour et 35 voix contre et fut promulguée par le pape Paul VI le 28 octobre 1965. L'expression latine peut être traduite par l'extrême importance de l'éducation.

personne avec une intelligence, une volonté, une liberté, des sentiments avec des droits et devoirs, une personne physique et spirituelle. Quelles en sont les variables ?

B. Construction du concept de la pédagogie chrétienne

1. Les variables et les invariants de la pédagogie chrétienne protestante

Les variables

« La population » visée dans l'établissement de Rama concerne les filles et les garçons. Au Bénin elle concerne surtout les parents capables de payer la scolarité de leurs enfants. Car l'enseignement ne reçoit aucune subvention de l'État. Cette scolarité représente par année le double du SMIG (Salaire minimum interprofessionnel garanti) béninois. Au niveau des « programmes retenus », le complexe comme tous les établissements sous contrat est fidèle aux exigences académiques du ministère de l'Éducation nationale. La particularité des programmes de l'établissement se situe autour des cours de la culture chrétienne. Elle est centrée sur les Saintes Écritures avec des réflexions bibliques tous les matins et des rencontres hebdomadaires animées par l'aumônier de l'établissement. Ces rencontres essaient de répondre au but d'un enseignement chrétien qui devrait favoriser le développement de l'esprit chrétien (Cf. Georges Knight, 2004, p. 108)

L'accomplissement de cette fonction consiste à aider les élèves à retrouver leur identité par une réconciliation.

« La fonction de l'éducation chrétienne est une fonction de réconciliation et de restauration d'une image équilibrée de Dieu chez les élèves, l'éducation devrait être considérée comme un acte rédempteur ».

C'est l'un des propos de Knight, G. 2004, p. 220. Une première interprétation de ces propos est d'affirmer que l'éducation sauve. Mais de quelle manière ? La question peut être abordée sous l'angle de la théologie et de l'anthropologie. Il n'y pas d'opposition entre les deux considérations. Car pour Octavi Fullat (2013, p. 127) :

« Une anthropologie philosophique de l'éducation ne peut pas esquisser le thème de Dieu. Le problème religieux se pose chez l'homme, qu'il le veuille ou non. C'est une des dimensions de la réalité humaine. Il ne s'agit pas d'une curiosité mais une question de structure anthropologique Athée, théiste et agnostique, tous marchent portant le thème de Dieu ».

Plus précisément, l'approche anthropologique selon une réflexion de Fullat, O. (2013), scrute les dimensions de l'homme en tant que physis et nature, polis et civilisation, « *ruah*²⁵ » et démesure. Toutes ces considérations de l'homme devraient être prises en compte dans l'éducation pour que l'homme soit éduqué. En ce sens, la notion salvifique de l'éducation engloberait tout l'homme.

En ce qui concerne le type d'institution, les établissements protestants ont un régime d'internat et d'externat. En considérant la réflexion adventiste sur l'éducation chrétienne, les acteurs doivent essayer d'être fidèles à la feuille de route que l'établissement s'est assigné et qui consiste :

- à « intégrer les disciplines scolaires habituelles et les activités spirituelles » ;
- à opter pour « des perspectives donnant à la foi chrétienne toute sa pertinence pour répondre aux besoins émergents et aboutissant à une relation plus mûre, avec autrui et avec Dieu » ;
- à donner « l'opportunité de développer un style de vie chrétienne en termes de valeurs, de service et de témoignage » (Cité Adventiste Rama, 2014).

²⁵ Cela signifie esprit en hébreu.

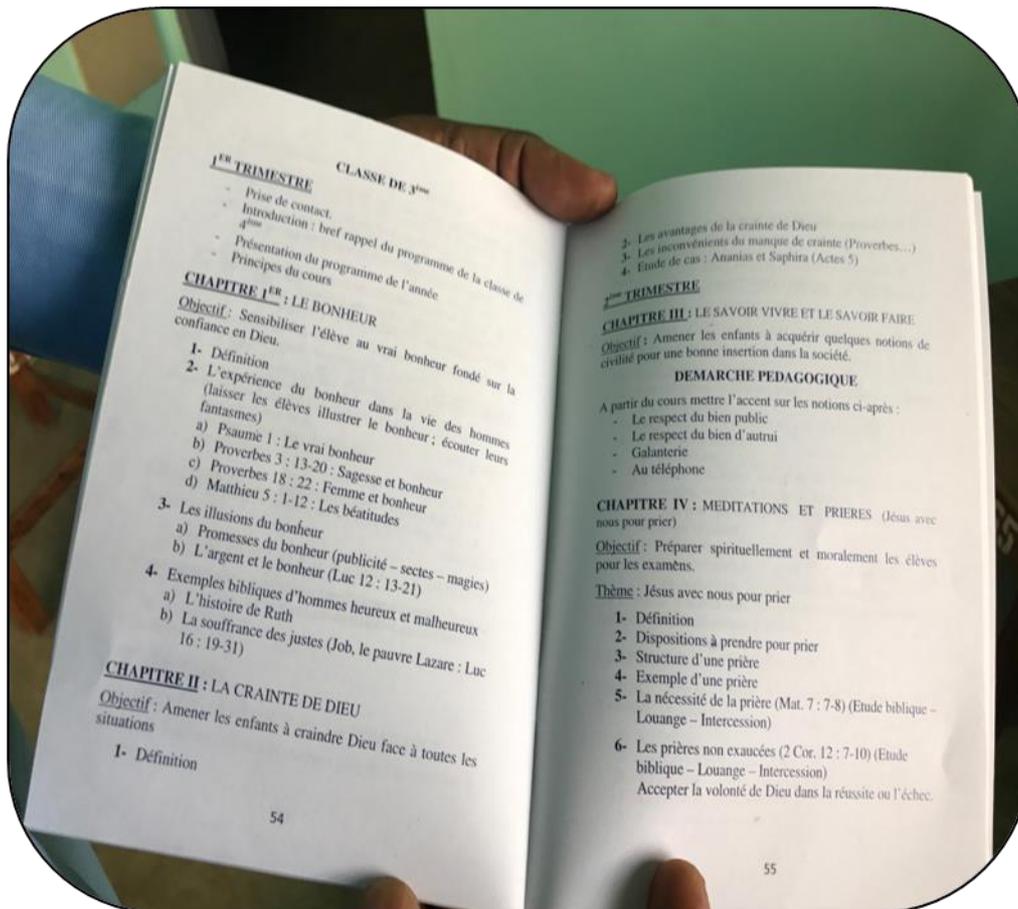


Figure 2 : Programme des cours culture religieuse de la classe de 3^{ème} de l'enseignement protestant au Bénin

Les invariants

« L'éducation scolaire, vise une réflexion sur les valeurs de notre société, sur les choix et motivations personnels et, sur la formation d'un caractère inspiré par les valeurs chrétiennes » (Knight, G., 2004, p. 189). Ce sont les aspects des valeurs chrétiennes qui expliquent les invariants adventistes. La communication de ses valeurs se fait dans une ambiance ludique, agréable. Les conseils pratiques pour la réussite, la construction de l'identité des jeunes ont une importance capitale. Ces valeurs prennent leur racine dans la Bible et sont concrétisées dans le quotidien des éduqués. En un mot, pour ces jeunes, on « fait parler la Bible » pour les aider à opérer librement des choix à la lumière du décalogue.

Cela conduit à établir une symbiose entre éducation et évangile. D'après les réflexions de Brenda Weston (1998), on peut envisager quatre interactions entre éducation et évangile : l'utilitariste, l'académique, l'interaction morale et culturelle et l'idéologique. Si l'approche idéologique fausse la relation entre éducation et évangile, l'équilibre entre les autres

approches favorise une éducation de qualité. L'approche utilitariste en éducation permet de comprendre que la mise en pratique de l'évangile est importante et que la mise à contribution des talents et des ressources est nécessaire. De plus, le fait de se préoccuper d'efficacité et de rechercher le bien-être du plus grand nombre possible d'individus, sont des moyens de manifester l'agape, l'amour chrétien. Aussi il est impossible d'éduquer sans chercher à transmettre une valeur. Et c'est justement à ce niveau que l'éthique a toute sa place. Ceci établira une jonction entre éducation et christianisme :

« Des qualités telles que l'amour, le pardon et la sainteté, jaillissant du désir sincère et persévérant de suivre le Christ, auront une influence créatrice (...). Elles ont le pouvoir de transformer tout projet éducatif en une expérience profondément significative » (Waston, B. 1998, p.180).

Une interrogation surgit : Que doit-on faire pour que les principes et les méthodes éducatives reflètent davantage les valeurs de l'Évangile ? Waston, B. (1998, p. 185) propose « la valeur primordiale de l'éducation dans le choix des valeurs et des croyances et une réflexion sur ce qui est communiqué aux enfants à l'intérieur comme à l'extérieur ».

Au niveau de l'éducation adventiste, la vision d'une telle conception de la pédagogie chrétienne est adoptée. Cela se manifeste concrètement par le lien entre décalogue, formation biblique et vécu que l'établissement essaie de transmettre. L'une des manifestations de cette formation est l'affiche des versets bibliques dans l'établissement.

2. Les variables et les invariants de la pédagogie chrétienne de l'enseignement catholique

Les variables

« La population visée » concerne les filles et les garçons. Mais la particularité de ces complexes est qu'il n'est pas toujours mixte. C'est le cas du cours secondaire Notre Dame de Cotonou. Aussi selon une « certaine mentalité » ces complexes accueilleraient des sujets venant de milieux bourgeois. Nos enquêtes nous ont révélé que les établissements accueillent des jeunes et des enfants de toutes les conditions sociales. Le contraire fausserait et compromettrait l'idéal éducatif de ces établissements.

Au niveau des « programmes retenus » l'établissement reste fidèle aux exigences académiques des ministères de l'Éducation nationale. Cette fidélité est incontournable, et

comme le souligne l'encyclique « *Gravissimum educationis* »²⁶ l'Église se fait la promotrice des lettres, des sciences et des arts, dans la mesure où tout cela peut être nécessaire ou profitable à l'éducation chrétienne. En effet les connaissances profanes favorisent la propagation de la foi chrétienne. Saint Paul sur la grande place d'Athènes indiquait déjà comment l'instruction et l'esprit d'observation sont utiles à la diffusion des idées chrétiennes. (Cf. Actes des apôtres, chapitre 17).

Au niveau des programmes de l'établissement Pensionnant Saint Joseph de Cluny par exemple, nous avons les cours de « culture chrétienne » obligatoire et figurant dans l'emploi du temps, une heure par semaine, ou par quinzaine, ou bien une rencontre ponctuelle. Les événements comme la messe de rentrée, la messe de l'Immaculée Conception et la messe du Saint patron, saint Joseph, sont également inclus dans le programme. Le second volet lié à la particularité de l'établissement est la catéchèse facultative. Le programme de la culture chrétienne est bâti en 4^e autour des thèmes suivants :

- la sexualité ;
- les évangiles de la Nativité ;
- la foi ;
- l'enseignement du Saint Suaire ;
- le Christianisme au cœur des cinq grandes religions.

En 3^e, les séances ont lieu une heure par quinzaine. Les animateurs travaillent :

- soit à partir de la méditation de l'évangile du dimanche ;
- soit sur des grandes thématiques des questions de foi demandées par les élèves ;
- soit en période liturgique particulière sur les thèmes abordés au Collège.

Par exemple : durant le Carême 2016 une réflexion a été menée sur les dix commandements pour un examen de conscience. Cela devrait conduire à une conversion. C'est une illustration du modèle Christ.

²⁶ L'extrême importance de l'éducation.

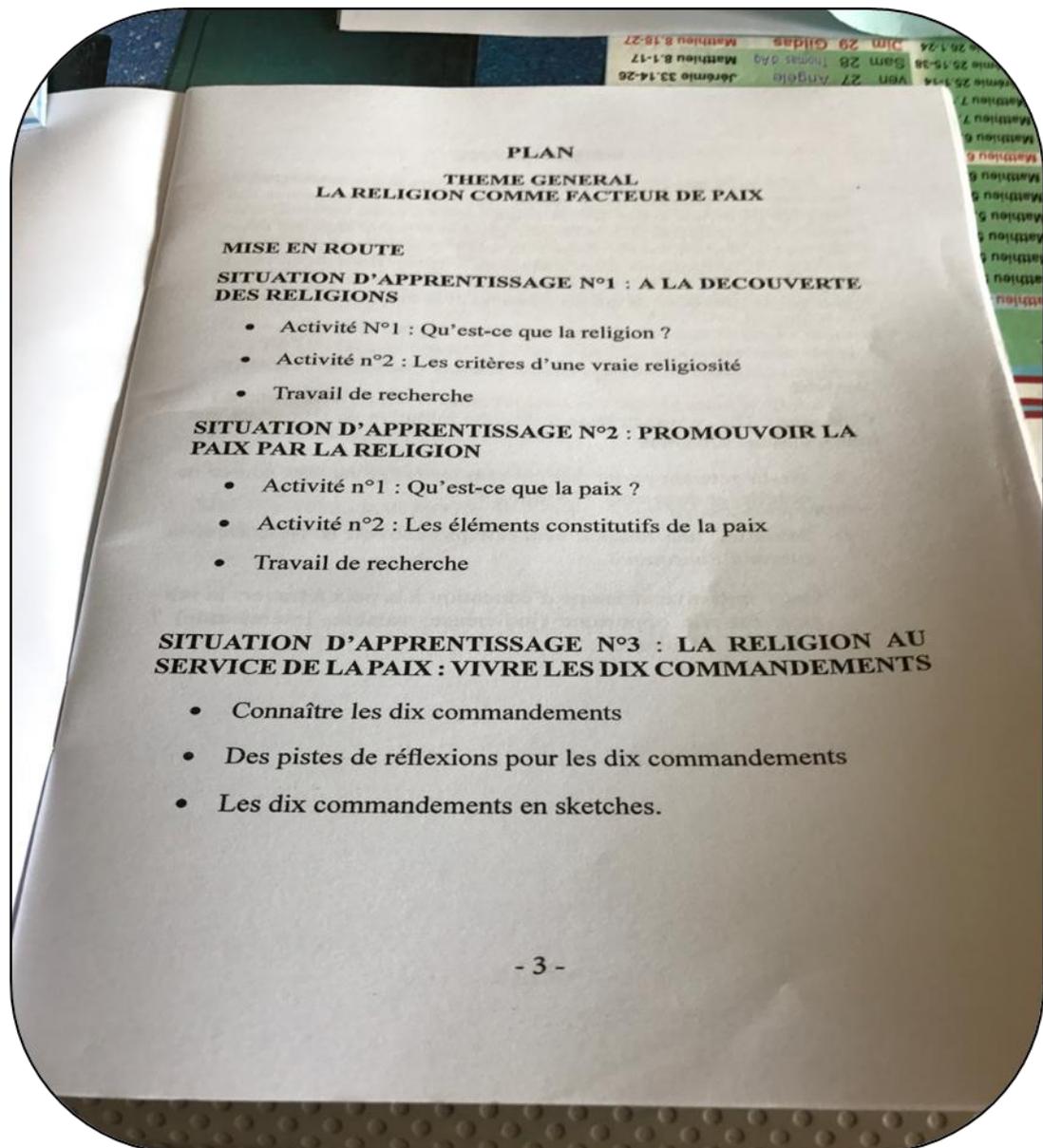


Figure 3: Programme des cours de culture religieuse de la classe de 4^e de l'enseignement catholique au Bénin

Concernant « le type d'institution », les établissements ont un régime d'internat et d'externat. Cependant en Martinique le régime d'internat n'existe plus dans l'enseignement confessionnel catholique. Ce régime préexiste encore au Bénin surtout au Collège Catholique *Père Aupiais*. À noter que l'existence des religieuses au Pensionnat Saint Joseph de Cluny est

devenue maintenant une présence. Elles ne dispensent plus des cours. Mais doivent avoir à cœur les orientations de leur congrégation qui leur propose de :

- croire aux possibilités de chacun ;
- faire confiance ;
- respecter la liberté ;
- tenir compte des différences ;
- accueillir tous sans exclusivité avec une priorité pour les pauvres ;
- donner l'exemple ;
- vivre la solidarité humaine ;
- vivre la solidarité culturelle.

L'éducation, coopérant à la croissance de l'homme doit avoir une certaine exigence, cette exigence est bien libellée dans la feuille de route que les religieuses se sont données. Cette feuille de route démontre qu'il faut de réelles qualités de disponibilité et de dévouement pour l'éducation.

Les invariants

La présentation des invariants de l'établissement est une synthèse des entretiens. Nous pensons que ce qui nous a été révélé, a une objectivité. Ainsi dans l'établissement la volonté d'éduquer selon l'esprit de l'évangile habite le cœur de certains éducateurs ; il n'est pas question que d'instruction. Plus intéressant, selon les propos d'une responsable de l'établissement, l'éducation se passe dans un esprit de liberté et non d'endoctrinement.

L'aspect spirituel de l'éducation n'est pas fondé sur les raisons d'ordre psychologique ou sociologique car il n'est pas nécessaire d'être chrétien pour cela. Il est certes lié à des raisons d'ordre théologique mais se manifeste aussi dans la vie communautaire surtout l'environnement. La volonté de la vie communautaire est concrétisée dans les diverses célébrations chrétiennes qui ont lieu dans l'établissement.

« Le sens aigu des délais » caractérisé par le temps indispensable à l'évolution souhaitée, n'implique pas un impact rapide, mais pourrait même au besoin partir de zéro et espérer de la durée l'effet des efforts à l'image de la longue patience d'éducation donnée par Dieu. Dans les établissements catholiques, ce désir est exprimé par le temps de « construction et d'accompagnement » qui anime les acteurs. En ce sens, ils accordent une priorité au

« problème du sens des valeurs ». Et là il n'est pas que question de l'obtention du diplôme, certes cela n'est pas à négliger, il est important, d'aider les jeunes à trouver les vraies fondations pour qu'ils affrontent la vie qui n'est pas simple aujourd'hui, leur donner les bonnes bases.

« Dans les établissements catholiques d'enseignement eux-mêmes la pédagogie chrétienne telle que nous l'avons caractérisée est souvent menacée, voire scotomisée. Ainsi en va-t-il lorsque la pression sociale des parents et d'enfants 'consommateurs d'école' conduit à être plus attentif à réussir la transmission des moyens de vivre qu'à aider à découvrir dans et par la foi les raisons de vivre. »

Ces propos d'Avanzini, G. (1996, p. 15) pourraient être appliqués à l'établissement objet d'étude. Certes la réalité de la pédagogie chrétienne est présente mais il y a des pesanteurs. L'influence de la société de consommation et le désir d'obtenir des résultats urgents influencent une bonne concrétisation de cette pédagogie. On assiste à un écart entre ce qui pourrait être donné et l'attente des parents qui sont plutôt attentifs au pourcentage de réussite aux examens qu'à une telle pédagogie. Mais au-delà de ce point négatif il y a une attirance vers la pédagogie chrétienne. Certains parents à qui la question a été posée ont exprimé leur confiance en cette pédagogie, espérant qu'elle apportera un bien être à leurs enfants.

Tableau 2 : Comparaison des invariants de la pédagogie chrétienne dans les établissements confessionnels

Forme d'inculturation	Sources d'inspiration	Moyens utilisés	Résultats espérés
<i>bèlè légliz</i>	Culture Créole	Évangile et valeurs culturelles en considérant la réconciliation	Transformation de l'homme
Mèwihwèndo	Culture Fon	Évangile et valeurs culturelles en considérant pardon et repentir	Transformation de l'homme

D'après ce tableau, il y a une grande ressemblance entre les invariants de la pédagogie chrétienne des établissements confessionnels. La petite différence est au niveau de la Priorité donnée au problème du sens. En effet chez les adventistes, l'environnement spirituel est marqué par la Parole de Dieu affichée dans l'établissement et dans les salles de cours. Chez les catholiques, il y a les chapelles, les statues de saints...

C. Pédagogie chrétienne en ses interactions

1. Pédagogie traditionnelle et pédagogie chrétienne

La réflexion sur la pédagogie traditionnelle que nous présentons dans cette partie doit beaucoup à l'ouvrage de Houssaye, J. (2014 p. 11-13) sur le sujet. Cette pédagogie est constituée de sept caractéristiques et s'appuie sur quatre théories. Les sept caractéristiques sont :

« Le maître central, la relation pédagogique impersonnelle, c'est l'élève qui a besoin du maître, la transmission d'un savoir coupé de vie, un modèle bureaucratique, un modèle charismatique ». Ces bases théoriques sont : « La raison contre les mauvaises tendances, la morale du devoir, l'appui sur la tradition, l'enseignement est un modèle ».

« Le maître central », est en réalité celui qui dirige la classe dans le cadre de l'enseignement, ou celui qui donne des orientations pas seulement académiques mais aussi éthiques. C'est le cas de la pédagogie chrétienne où le Christ est considéré non comme un simple enseignant mais comme celui qui conduit l'homme à partir de son être profond. La spécificité de ce maître est de vivre avec et en accompagnant le disciple :

« La relation pédagogique impersonnelle » a pour principe d'organiser la classe « autour d'un secteur de connaissance que l'élève doit assimiler par l'intermédiaire du maître spécialiste d'une tranche de savoir ; le maître et les élèves ont des rôles fonctionnels et ne sont pas là en tant que personnes ; l'affectif est refoulé par l'autorité de l'adulte, la sanction et l'émulation » (*Ibid.*, p. 11).

La tâche de la pédagogie impersonnelle est tout simplement l'exercice d'un métier celui de l'enseignant et celui de l'élève. Nous verrons dans le développement de notre travail que cette fonction ne répond pas totalement à la mission de la pédagogie chrétienne. Quant à la caractéristique qui insinue que l'élève a besoin du maître, là encore la pédagogie chrétienne va plus loin ; c'est une réciprocité qui prend corps entre le maître et l'élève. Dans ce contexte, le savoir transmis n'est pas coupé du monde, ce n'est pas la recherche de diplôme qui prime c'est plutôt un vécu avec une éthique permettant surtout à la partie éduquée de jouir de la vie et d'être heureux tout simplement.

Il faut le dire, cette joie liée à l'éducation a un prix. Elle nécessite le bon modèle que le maître doit être. « Le maître doit être un modèle : modèle de savoir, modèle de comportement. » (*Ibid.*, p. 12). Le modèle deviendra réalité à condition, cependant, de ne pas laisser le modèle sombrer dans une bureaucratie souvent caractérisée par une inspection, des examens, des programmes. Quel modèle donne des notes de noblesse à la pédagogie traditionnelle ?

Houssaye, J. (2014) explicitera son aspect charismatique. Sa spécificité est de refléter du don et de la vocation qui l'emporte sur l'apprentissage du métier.

Ces caractéristiques ont des bases théoriques. Si par la raison contre les mauvaises tendances on comprend bien que la pédagogie vise avant tout le bien de l'éduqué. On comprend alors la nécessité « de la morale du devoir » qui justifie et soutient la transmission. Mais que faut-il transmettre ? Des valeurs de la tradition nous répond Houssaye, J. (2014).

« Éduquer, c'est transmettre les valeurs de la tradition constituée. L'individu doit être "imprimé" par les productions sociales exemplaires qui rendent conforme à ce que veut la société. Les grandes œuvres du passé définissent l'essence de l'homme ».

Ici apparaît, la nécessité de la valeur. Mais quelle valeur ? La réponse à cette question pourrait déboucher sur une certaine subjectivité si l'on tentait d'énumérer les valeurs. Pour Reboul, O. (2012 p. 26), il s'agira de considérer ce qui unit et ce qui libère : « Ce qui unit : oui, ce qui vaut la peine d'être enseigné est ce qui intègre chaque individu, d'une façon durable, à une communauté aussi large que possible ».

« La pédagogie traditionnelle peut se donner à voir sous un angle spécifiquement disciplinaire » (*Ibid.*, p. 23) C'est une pédagogie qui invite au questionnement et oblige les sujets en action. Ce qui domine dans la relation pédagogique, c'est l'interactivité, l'avantage de l'interactivité c'est de donner une priorité à l'action, aux relations entre professeur et élèves.

« Dans le contexte de la post-modernité, Définir l'objet de l'éducation, c'est interroger l'homme et son existence, les valeurs et les rapports qu'il construit avec les autres et avec les savoirs (...) La post-modernité, affirme clairement l'autorité de l'éducation dans le mouvement même où elle la fragilise, dans la même où elle ne lui permet plus de s'abriter derrière des grands principes et des certitudes sécurisantes » (Houssaye, J., 2007, p. 13).

Puisqu'il faut interroger l'homme, la pédagogie chrétienne avec son anthropologie pourrait favoriser cette tâche.

2. La pédagogie chrétienne et les pédagogies : similitude, divergence, complémentarité

Pour Reboul, O. (2012, p. 51) :

« Le mot pédagogie a au moins deux sens. D'abord, le fait d'être pédagogue, de posséder l'art d'enseigner et d'éduquer, un savoir-faire qui s'apprend surtout par la pratique. Ensuite, la théorie de cet art, une « théorie pratique », (...), puisqu'elle se soucie d'appliquer les sciences humaines à l'art d'éduquer ».

Selon René La Borderie (2005), le concept de pédagogie est souvent suivi d'un adjectif pour spécifier la modalité ou mieux la problématique liée à la notion dans un contexte bien précis. Ainsi parlera-t-on de la pédagogie traditionnelle, de la pédagogie l'autonomie, de la pédagogie de Montessori, de la pédagogie des déficients intellectuels, etc. Toutes ces pédagogies ont des fondamentaux qu'on ne serait occulté. Meirieu, P. (2008, p. 79) dans ses réflexions affirme :

« Que la pédagogie donne, en effet, à entendre deux affirmations aussi essentielles l'une que l'autre et, pourtant, bien difficiles à concilier : d'une part, tout le monde peut apprendre et accéder à la liberté et, d'autre part, nul ne peut contraindre quiconque à apprendre et à mettre en œuvre sa liberté... Et ce qui fait son originalité de la démarche pédagogique, c'est qu'elle traite ces deux affirmations en même temps ».

En associant liberté et l'obligation dans le processus pédagogique on pourrait penser que la pédagogie tente de résoudre une difficile équation entre liberté et obligation. Elle trouve une solution dans l'éducabilité qu'expliquent les fondamentaux pédagogiques. Ils sont d'après Meirieu, P. (2008) douze : Le principe d'éducabilité, le principe de liberté, la question du passage entre l'hétéronomie et l'autonomie, entre l'intérêt de l'élève et ce qui est dans son intérêt, entre la contrainte et la liberté, la capacité du principe éducatif pour affronter l'opposition entre contrainte et liberté par exemple, l'utilisation d'autres disciplines pour inventer des dispositifs pédagogiques, le fait d'apprendre avec une pédagogie propre, lien intrinsèque en méthode et contenu, lien entre le cognitif et l'affectif, le lien entre l'individu et le social que la pédagogie essaie de réaliser, Meirieu, P. (2008 p. 37) conclut les fondamentaux en affirmant :

« Que pour la pédagogie, apprendre, c'est s'enrichir et progresser, c'est toujours dépasser le donné et subvertir ordre social... enfin, pour la pédagogie, apprendre, c'est construire l'humanité dans l'Homme, accéder à une culture qui relie l'intime à l'universel ».

On peut alors associer à ces fondamentaux les objectifs pédagogiques. Que signifient-ils ? Pour Danielle Alexandre (2015, p. 44) ils sont définis :

« Comme l'énoncé plus ou moins explicite d'effets, attendus à plus ou moins longue échéance et avec plus ou moins de certitude et d'intérêt par les formateurs, les personnes en formation, les prescripteurs ou les commanditaires de la formation sans oublier la société ».

Ces objectifs sont au nombre de quatre d'après Alexandre (2015, p. 45- 46) :

« Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, son contenu doit être énoncé de la manière la moins équivoque possible.
Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable.

Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester

Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage ».

En considérant les travaux de Meirieu, P. (2013), quelques années plus tard il va affiner ses réflexions dans son ouvrage *Pédagogie des lieux communs aux concepts clé*. Il préconise les méthodes actives, la motivation, la réalité de l'école sur mesure à la pédagogie différenciée, l'expression spontanée à l'élaboration des belles contraintes, l'éducation à la liberté sont autant d'atout pour réussir cette tâche.

Les méthodes actives permettent à l'élève de participer, et d'être acteur de l'apprentissage. L'élève est réactif, cette réactivité permet à l'élève de construire sa personnalité dans les contextes actuels, l'utilisation du numérique par exemple. Ce contexte peut le motiver. Que cette motivation soit intrinsèque ou extrinsèque elle maintient l'élève dans le processus d'apprentissage, lui permet d'affronter les difficultés et d'éviter le découragement. La perception de l'école sur mesure a voulu être une révolution et solution pour exalter la personnalité de chaque apprenant en essayant de porter une attention particulière à chaque apprenant.

« En réaction contre un enseignement traditionnel qui bafouerait les personnes en ne tenant pas compte de leurs différences et en ne sollicitant pas suffisamment leur individualité, les pédagogues ont proposé, dès le début du XX^e siècle, de construire une école sur mesure. La mise en œuvre de ce projet s'est effectuée en clarifiant progressivement la nature et les conditions de cette individualisation ; en adaptant le temps, les étapes et les méthodes pour effectuer un parcours, on permet à tous d'atteindre les mêmes objectifs. » (*Ibid.*, p. 93).

L'individualité ici ne devrait pas tomber dans l'individualisme. Cette erreur est à éviter. En essayant d'aider personnellement un élève, on doit avoir à l'esprit sa socialisation. La pédagogie différenciée devient alors l'expression de l'exaltation d'une personnalité car loin de servir la même méthode aux apprenants, elle permet de découvrir les besoins réels de chacun et retrouver la solution idoine.

Qui mieux que Meirieu, P. (2013, p. 123-124) peut expliquer la notion de l'expression spontanée à l'élaboration des belles contraintes ? Il écrit :

« Qu'il arrive qu'au nom de la confiance qu'il leur fait, l'éducateur place les enfants et les adolescents dans des situations où ils sont censés s'exprimer, apprendre, collaborer spontanément avec les autres pour réaliser un projet. Bien souvent, alors, la déception est au rendez-vous : les élèves reproduisent les clichés, fuient toute acquisition qui demanderait un effort, laissent le pouvoir à des "petits chefs" ou s'adonnent au chahut collectif (...) C'est

pourquoi, à égal distance de l'angélisme spontanéiste et de l'autoritarisme formaliste, le pédagogue doit mettre en place des dispositifs qui, grâce à leurs "belles contraintes", permettent à l'enfant et à l'adolescent de métaboliser son expression et son énergie ».

Il y a donc là un dynamisme d'initiative que le jeune peut prendre mais qui doit être sous l'autorité de l'adulte ayant la grande responsabilité de "canaliser" les débordements afin de donner à la contrainte son vrai sens. Cela pourrait aider à la construction de la liberté du jeune. Ici encore la réflexion de Meirieu, P. (2013, p. 150) sur la question est intéressante :

« Chacun s'accorde à dire qu'il faut "respecter l'enfant" et, en même temps "former sa liberté". Mais, en réalité, les discours éducatifs hésitent entre deux postures opposées. Il y a, d'un côté, une vulgate inspirée des sciences humaines qui confond le respect de l'enfant avec l'enfermement de ce dernier dans son histoire personnelle et l'assigne à reproduire ce que ses origines et son milieu auraient décidé pour lui. De l'autre côté, on enjoint l'enfant à exercer une liberté dont il ne dispose pas encore, pratiquant l'incantation morale et exaltant le retour à l'ordre par des sanctions qu'on prétend exemplaires.

Ces deux postures ratent ensemble l'essentiel : la formation à la liberté. Cette formation suppose un travail pédagogique minutieux par lequel l'adulte permet progressivement à un sujet de se dégager des déterminations dans lesquelles il est inséré. L'enfant et l'adolescent apprennent ainsi à articuler des choix qui émanent d'eux à l'histoire contingente dont ils ont hérité ».

Ces concepts clés donnent forme à la pédagogie et leur permettent de jouer leur rôle dans la conduite de l'homme et vers le bonheur qui est la quintessence même de la pédagogie. Le tableau suivant résume les caractéristiques et outils de transmission de trois modalités de pédagogie :

Tableau 3 : Comparaison de quelques modèles pédagogiques

Types de pédagogie	Principales caractéristiques	Outil de transmission	Lieux communs
Pédagogie Chrétienne	Évangélisation, anthropologie de la personne humaine	Enseignement Accompagnement Inculturation	Méthodes actives Motivation Individualisation Respect de l'enfant (dignité de la personne) Liberté
Pédagogie Traditionnelle	Transmissif Relation entre enseignant et savoir Savoir sous forme de cours magistral	Enseignement	Motivation Respect de l'enfant Liberté
Pédagogies nouvelles	Facteur global de la personne Esprit d'exploitation intellectuel et artistique, mais également physiques, manuels et sociaux.	Enseignement	Méthodes actives Motivation Individualisation Respect de l'enfant Liberté

À partir de ce tableau, on constate que les modalités de pédagogie retenue sont des ressemblances au niveau des outils de transmission, et des lieux communs. La pédagogie chrétienne utilise aussi comme moyen l'inculturation. La notion de corps, esprit, propre à l'anthropologie chrétienne n'apparaît pas dans les autres modalités. De façon générale les différences entre elle ne sont pas trop grandes.

3. Pédagogie chrétienne, une pédagogie contestée ?

L'idée ici n'est pas de relever les courants de pensée allant contre le christianisme, mais de relever quelques pensées ne donnant pas de crédit à la pédagogie chrétienne. La première « contre-offensive » vient de la génération actuelle. On ne saurait ignorer le peu d'intérêt que la génération accorde au christianisme. Dans ce contexte, une pédagogie accompagnée du qualificatif « chrétien » ne susciterait-elle pas une opposition ? Le contexte social ou idéologique actuel pourrait aussi provoquer cet état de chose ? Dans un établissement non confessionnel, on ne parlera pas de pédagogie chrétienne à cause du principe de la laïcité. Il est vrai que c'est une valeur de la République Française. Elle est fortement liée à la devise *Liberté, Égalité, Fraternité* ; celle du Bénin, *Fraternité, Justice, Travail* :

« La laïcité repose sur trois principes : la liberté de conscience et la liberté de culte, la séparation des institutions publiques et des organisations religieuses, et l'égalité de tous devant la loi quelles que soient leurs croyances ou leurs convictions.

La laïcité garantit aux croyants et aux non-croyants le même droit à la liberté d'expression de leurs convictions. Elle assure aussi bien le droit de changer de religion que le droit d'adhérer à une religion.

Elle garantit le libre exercice des cultes et la liberté de religion, mais aussi la liberté vis-à-vis de la religion : personne ne peut être contraint par le droit au respect de dogmes ou prescriptions religieuses.

La laïcité suppose la séparation de l'État et des organisations religieuses. L'ordre politique est fondé sur la seule souveraineté du peuple des citoyens, et l'État – qui ne reconnaît et ne salarie aucun culte – ne se mêle pas du fonctionnement des organisations religieuses » (Observatoire de laïcité, 2105).

Le concept de pédagogie chrétienne n'implique pas qu'on veuille imposer une religion à quelqu'un. La preuve, les établissements confessionnels ne considèrent pas la religion des élèves qu'ils accueillent. La notion est souvent mal comprise ou mal interprétée. Toujours est-il qu'elle est une valeur nationale. Elle ne saurait s'opposer aux convictions religieuses des citoyens et pourrait même devenir un atout pour la fraternité.

« Je rêve d'une laïcité qui soit enfin synonyme de fraternité. Une laïcité qui permette aux humains de s'accepter comme parties prenantes ensemble de « l'humaine condition », partageant les mêmes inquiétudes et se reconnaissant dans les mêmes questions fondamentales : comment faire de notre passage sur cette terre un moment porteur de sens ? (...) Je rêve d'une laïcité qui ait un goût d'humanité heureuse et de solidarité contagieuse. Je rêve d'une laïcité

d'aujourd'hui qui prépare délibérément, pour demain, un monde fraternel. Une laïcité offerte à toutes et tous comme un combat commun » (Meirieu, P. 2016).

Qu'il soit rêve ou non, la laïcité devrait favoriser une société où tous les hommes se sentent heureux et pourrait même devenir « une protection contre les religions lorsqu'elles veulent imposer par la contrainte leur normativité. » (Jean-Paul Willaime, 2014)

L'autre concept qui ne permet pas toute la compréhension de la pédagogie chrétienne est celui du fait religieux. Pour Willaime, J.-P. (2010, p. 363) :

« L'expression faits religieux vise à saisir les phénomènes religieux comme fait historique d'une part, comme fait social d'autre part, ce qui est une façon de souligner que les phénomènes religieux sont construits comme faits à travers diverses approches disciplinaires : historique, sociologique, anthropologique. ».

Le même auteur souligne que l'expression a été reprise en France à propos de l'enseignement relatif aux religions dans l'école publique laïque pour signifier qu'il ne s'agissait « ni d'une initiation à une religion, ni d'un enseignement à partir des religions mais d'un enseignement historique, sociologique et culturel sur les religions » (*Ibid.* p. 368).

L'avantage de cette approche est qu'elle essaie de satisfaire toutes les religions. Mais ce faisant, elle risque de supprimer l'identité propre à chaque religion. En outre, si l'enseignement religieux se limite à une exposition des différentes religions de manière comparative et neutre, cela peut être source de confusion, ou inciter au relativisme ou à l'indifférentisme. À ce sujet, Jean Paul II (2000) expliquait :

« L'éducation catholique inclut (...) l'enseignement religieux dans le cadre du milieu scolaire, que l'école soit catholique ou publique. Les familles des fidèles ont droit à un tel enseignement et il faut leur garantir que l'école publique – justement parce qu'elle est ouverte à tous – non seulement ne mettra pas en danger la foi de leurs enfants, mais, au contraire, complètera, par un enseignement religieux adéquat, leur formation intégrale. Ce principe doit être inclus dans le concept de liberté religieuse et d'État vraiment démocratique, qui, en tant que tel, c'est-à-dire dans le respect de sa nature la plus profonde et authentique, se met au service des citoyens, de tous ses citoyens, en respectant leurs droits et leurs convictions religieuses ».

Ces mots ont toutes leurs portées et leur application pourrait éviter le dénigrement des religions. Toujours est-il qu'on constate un phénomène de l'éloignement de nombreux jeunes de la foi. Ce phénomène commence souvent avec un abandon progressif de la pratique religieuse. Avec le temps, il s'accompagne d'une certaine hostilité à l'égard des institutions ecclésiastiques, d'une crise d'adhésion aux vérités de la foi et aux valeurs morales qui leur sont liées. La manifestation de ce phénomène se situe davantage dans les milieux de grands développements économiques et de rapides changements culturels et sociaux.

Chapitre 3 : La notion de comportement

Comment agir ? Qu'est-ce qui pourrait favoriser un bon comportement ? Les écrits de Bertrand, Y. (2014) sur *les philosophies contemporaines de l'acte éducatif* permettront de cerner la notion complexe de comportement. Cette notion est intégrée dans le champ de l'acte éducation qu'il définit en ces mots :

« L'acte éducatif est une activité qui combine une intention de formation, une explication des connaissances à acquérir, des habiletés à maîtriser, des attitudes à adopter et une stratégie pédagogique de communication à choisir.... Un acte éducatif est toujours porteur de valeur et de finalités. Il renvoie toujours à des questions sur le sens de la vie et de la formation, à des prises de position qu'il faut déchiffrer et, ultimement, à une pratique éducative » (*Ibid.*, 11).

Une telle conception de l'acte éducatif n'occulte pas l'approche éthique de l'éducation. Le lien avec la vie n'est pas que d'ordre physique. Il va au-delà. Mais alors, qu'est ce qui permet de concrétiser ou mieux, bien d'orienter l'acte éducatif ? Une lecture des grandes intentions de l'éducation nous dévoile son devenir :

Tableau 4 : Les grandes intentions de l'acte éducatif²⁷

Intentions	But	Objet
1- Connaître	Qualifier	Les contenus nécessaires pour une bonne formation
2- Apprendre	Instrumenter	Les outils de la connaissance (cognitifs, socio-émotifs et comportementaux)
3- Agir	Socialiser	L'engagement social et écologique
4- Devenir	Humaniser	Le devenir de la personne

On le voit : humaniser l'homme dans la société est ce vers quoi tend l'acte éducatif. Très bel objectif. Les travaux de Bertrand, Y., (2014) sur la question essaie d'aligner cognition et apprentissage. Nous nous sommes inspiré de lui pour établir la relation entre philosophie et comportement.

A. Approche philosophique de la notion de comportement

Selon les analyses de Bertrand, Y. (2014 p. 170) et dans la logique de la problématique des philosophies comportementales :

« La problématique de l'éducation consiste dans la faible utilisation de la psychologie comportementale quand vient le temps de concevoir des dispositifs pédagogiques. Cette faible

²⁷ Inspiré de Bertand, Y., 2014, p. 13.

utilisation est la conséquence de deux phénomènes : une incompréhension des lois de l'apprentissage, les effets négatifs des pédagogies ouvertes et non systématiques ».

Ce qui explique le premier phénomène est une mauvaise utilisation des connaissances de la psychologie comportementale. Par contre le deuxième phénomène est expliqué par le manque de clarté qui existe dans certaines stratégies pédagogiques d'organisation. La solution à ces déficiences, serait selon Bertrand, Y. (2014, p. 172) d'adopter une intelligence de l'acquisition comportementale.

« Cela s'explique par la capacité d'apprendre à se changer, à modifier ses stratégies d'apprentissage et à trouver des modes d'adaptation équilibrée de ses comportements. Par conséquent, dans la vie de tous les jours, l'étudiant pourra éviter, autant que faire se peut, les états de dysfonctionnement et maintenir un état d'équilibre global, c'est-à-dire un état fonctionnel qui procure une sensation de bien-être et de contrôle sur soi ».

C'est une approche qui associe le comportement à l'intelligence. Réfléchir et agir. Les facteurs favorables à cette action sont : la motivation, l'apprentissage, l'impact des émotions²⁸. En général on attribue à l'intelligence la capacité permettant à l'homme de s'adapter ; cela vaut aussi pour son comportement. Tel n'est pas le cas du règne animal qui est génétiquement programmé. L'homme dans la vie peut opérer des virements, même dans des situations austères. Cela est rendu encore possible avec une bonne motivation. Elle peut être provoquée par l'observation de soi-même partant du regard sur soi-même ou avec l'aide d'une tierce personne. De là, l'individu fait l'option de choisir un autre comportement et mesure lui-même les effets de celui-ci.

²⁸ Meirieu, P. (2013) a énuméré la motivation comme l'un des piliers de la pédagogie dans son ouvrage *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. Le concept de l'impact des émotions été mis par Bertrand (2014).

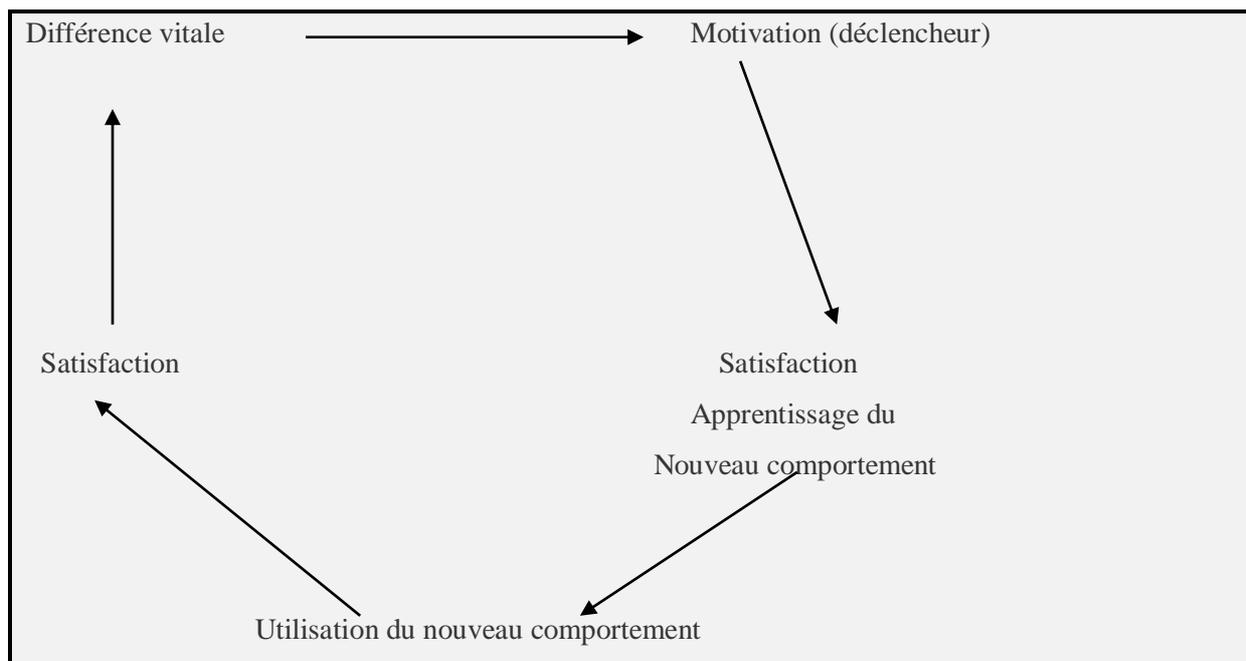


Figure 4 : Lien entre apprentissage et comportement

Ici intervient l'influence de l'émotion. Pour Bertrand, Y. (2014, p. 176) : « Le comportement d'une personne est presque associé à des émotions »²⁹. Très proche du behaviorisme qui est une conception intellectuelle attachant un lien entre les stimuli extérieurs et les comportements³⁰. Mais comme il est impossible de supprimer ses émotions ou de ne pas en avoir, une bonne gestion et une orientation des émotions auront une influence sur le comportement. Ce qui pourrait ralentir la gestion de l'émotion selon Bertrand, Y. (2014) est une pédagogie trop ouverte. Elle a pour principe le respect des différences individuelles, la croissance individuelle, l'influence indirecte de l'éducateur, un processus d'apprentissage naturel issu du dynamisme interne de l'étudiant. Ces différents facteurs de la pédagogie nouvelle en soi ne sont pas mauvais. Mais si Bertrand, Y. (2014) estime qu'il influence négativement le comportement cognitif et émotionnel de l'élève ou de l'étudiant c'est que celui-ci n'arrive pas immédiatement à maîtriser le problème qu'il doit affronter.

²⁹ abct.org (Association pour les thérapies comportementales et cognitives) va dans le même sens. Les comportements ont la capacité de causer une détresse émotionnelle.

³⁰ Cette conception a inspiré les premiers travaux de la pédagogie par objectif qui s'efforçaient de traduire systématiquement les contenus de programme en comportements attendus de l'apprenant. Elle est aujourd'hui largement remplacée par le mentalisme. Il considère que l'activité mentale de l'apprenant ne peut être traduite en comportement observables. La pédagogie par objectifs d'inspiration mentaliste affirme donc l'existence d'une rupture entre, d'une part, les objectifs généraux (formulés en termes de compétence ou de capacité) qui sont analysés pour identifier les opérations mentales requises et permettre la construction de dispositifs, et, d'autre part, les objectifs opérationnels qui perdent leur caractère de traduction des objectifs généraux pour devenir de simples indicateurs d'évaluation.

Quelles solutions adoptées ? Les philosophies comportementales insistent sur la formation. Elles la conçoivent sur les modalités suivantes :

« La formation à la pleine conscience, la théorie du cadre relationnel, la théorie de l'acceptation et l'engagement, l'analyse du comportement, le conditionnement opérant, la régulation du comportement, la théorie modulaire de l'apprentissage, ainsi que l'enseignement virtuel comportemental. Ces approches insistent sur trois principales caractéristiques du contenu à apprendre : l'apprentissage approprié, la gestion des émotions, la capacité de s'adapter » (Bertrand, Y. 2014, p. 177).

Quelles sont les modalités à approprier dans le contexte réaliste ? Bertrand, Y. (2014) lui-même le précise : Il n'est pas question de changer l'étudiant, il faut modifier l'environnement pédagogique pour que l'étudiant lui-même apprenne comment changer son comportement :

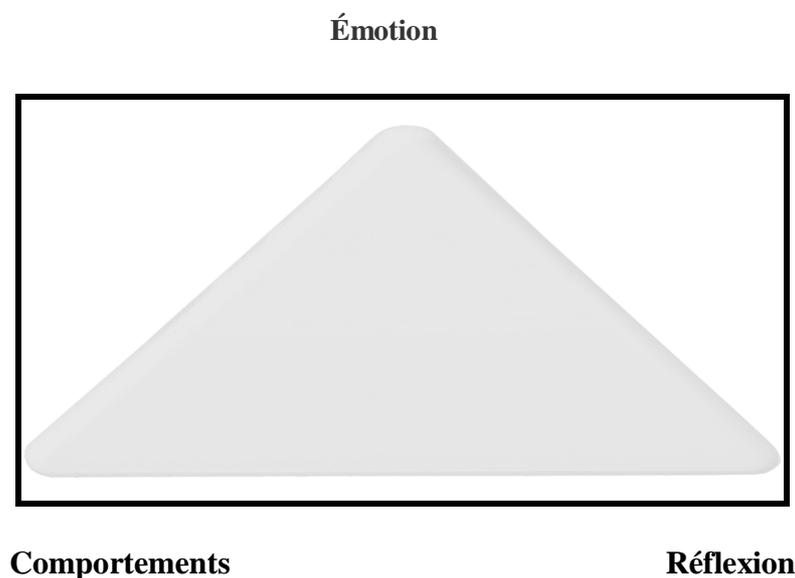


Figure 5³¹ : Émotion et comportement

L'observation de cette figure dévoile que l'émotion ici n'est pas à prendre sous l'angle de l'impulsion qui provoquerait des réactions spontanées non réfléchies. C'est une émotion portée par la réflexion et l'intelligence et qui influence le comportement. Cela est rendu possible par la capacité d'adaptation que l'on reconnaît à l'intelligence.

L'adaptation est définie aujourd'hui comme l'ensemble des actions d'un organisme vivant qui, devant des modifications dans son environnement, virtuel ou réel, présent ou anticipé, peut trouver de nouveaux comportements qu'il juge plus efficaces. En effet, l'individu,

³¹ Inspiré de Edget, D. (2012) et Kenneth, M. ; Whitcomb, S. (2012).

constamment en mode analytique réfléchit à ce qui se passe autour de lui et à des manières de s'y ajuster :

« Une philosophie comportementale de l'éducation repose sur un principe paradoxal. Il ne s'agit pas de contrôler le comportement d'un étudiant, mais de bien organiser une structure environnementale qui facilite un apprentissage. En effet, il ne s'agit pas de modifier le comportement d'un élève contre sa volonté. Une telle modification résulte d'un changement personnel effectué par l'étudiant et non d'un processus normatif venant de l'extérieur de la personne. Pour ce faire, différentes stratégies éducatives peuvent être mises en œuvre :

- 1 – la modélisation des comportements ;
- 2 – les pédagogies descriptives ;
- 3 – le contextualisme pédagogique comportemental ». (*Ibid.*, p. 181). »

La modélisation des comportements consiste à agir en observant le comportement d'une autre personne. Il faudra aider d'abord l'enfant ou l'adolescent à changer sa vision du comportement non désiré. Le comportement à adopter est présenté avec ces avantages.

Les pédagogies descriptives très efficaces dans le cadre de transmission des aptitudes à acquérir dans les apprentissages, elles sont très efficaces dans la cognition et caractérisées par « l'enseignement par micro-essais, l'enseignement explicite et la technologie comportementale du design » (*Ibid.*, p. 183). L'enseignement par micro-essai a pour avantage de permettre aux étudiants d'effectuer plusieurs opérations mais une chronologie. Il se manifeste par des explications supplémentaires et de soutien psychologique et permet à l'étudiant d'avancer dans l'acquisition des connaissances par de petits progrès du plus facile et plus difficile.

L'enseignement explicite passe par le processus de présentation d'un maximum de directives et d'explications à l'étudiant afin de faciliter son apprentissage. Il fonctionne à partir d'une séquence opérationnelle qui comporte habituellement les étapes suivantes (Phil Dawson, 2012) :

- la mise au point d'une stratégie complète d'enseignement d'une tâche ou d'un comportement ;
- la configuration d'une séquence d'instruction à partir d'une théorie comportementale ;
- une présentation de l'information, des tâches à compléter et du matériel à utiliser ;
- la révision à chaque étape des habiletés acquises ;
- la démonstration de la conduite ou du comportement à apprendre ;
- un guidage progressif du travail étudiant ;

- de multiples répétitions et expérimentations ;
- une constante rétroaction avec moult renforcements, encouragement et assistance en cours de route ;
- une évaluation du travail accompli.

L'enseignement explicite suit un processus bien détaillé pour parvenir à un résultat précis. En incluant dans cet apprentissage un scénario proche de la réalisation d'un film elle présente une approche ludique. Mais les atouts vont au-delà du ludique :

« L'enseignement explicite ne change pas l'étudiant, c'est l'étudiant lui-même qui se change parce qu'il bénéficie d'un dispositif pédagogique qui met l'accent sur une information systématique, séquentielle, interactive et, surtout, adaptée à sa personne ». (Bertrand, Y. 2014, p. 186).

Cet univers ludique de l'apprentissage permet d'établir un lien avec le design pédagogique. Il est synonyme de la notion d'ingénierie pédagogique. On peut le définir en ces mots :

« Dans une approche comportementale, le design pédagogique est l'organisation d'une situation éducative qui met l'accent sur la structuration systématique des ressources, des outils, des instruments, des appareils, des procédés, des méthodes, des routines dans le cadre d'une application systématique de connaissances scientifiques du comportement humain. Cela comprend forcément un ordonnancement logique de moyens concrets en vue d'organiser l'enseignement et l'apprentissage, peu importe la nature du contenu ! Le design pédagogique repose, presque toujours, sur une échelle de difficultés allant du simple au complexe. L'augmentation graduelle des difficultés du plus facile au plus difficile ne veut cependant pas dire réduire la tâche. » (*Ibid.*, p. 187).

L'utilisation harmonieuse entre outil et méthode a comme atout de favoriser l'apprentissage par le numérique, construire un environnement virtuel. Le design pédagogique favorise cela et provoque un changement de comportements. Mais dans quelles conditions ? L'apport de Windy Dryden et Rhena Branch (2011) est encore nécessaire pour répondre à ce questionnement. Pour faciliter le changement d'un comportement spécifique chez un étudiant par exemple, il faut permettre à l'étudiant de changer les relations (perceptions, croyance, pensées, émotions et action) qu'il entretient avec son environnement. L'avantage de cette option est de considérer l'ensemble des relations que la personne établit avec son environnement à partir de la conscience de soi. Finalement, grâce à Lattal, K. (2012), le contextualisme pédagogique comportemental amène à l'avant-scène la conscience qu'à la personne de ce qui se passe dans son environnement. Comment se réalise cela ? Par le biais « d'une approche inductive comportementale, la formation à l'acceptation et à l'engagement, l'approche de la pleine conscience de soi » (Bertrand, Y. 2014, p. 189).

Une approche inductive comportementale facilite la capacité d'adaptation personnelle de l'étudiant. Il doit pouvoir amplifier sa capacité d'adaptation au changement en modifiant un comportement précis et commun à plusieurs comportements. Cette facilitation passe obligatoirement par la structuration d'un environnement pédagogique approprié.

La formation à l'acceptation et à l'engagement admet que l'étudiant peut passer à l'action sans se creuser la tête sur ses sentiments, ses émotions et pensées. Steven Hayes (2005) a bien résumé cette approche en écrivant : Sortez de votre tête et entrez dans votre vie. Il faut le reconnaître, cela est difficile à réaliser.

La théorie de l'approche de la pleine conscience de soi est insérée dans une perspective cognitivo-comportementale du changement de la personne dans une approche spiritualiste. Dans cette approche, les formateurs insistent sur le fait que l'étudiant doit mettre de côté ses inquiétudes et ses regrets du passé et se concentrer sur le présent pour la simple raison que les pensées négatives pourraient conduire vers des problèmes psychiques. L'objectif de toutes ces modalités comportementales est le bien vivre en société, être heureux et bien dans sa peau :

« Les stratégies éducatives, que nous retrouvons dans le giron des philosophies comportementales, sont reconnues pour être efficaces. Elles sont d'une clarté exemplaire. Habituellement, elles s'utilisent bien et peuvent être exportées dans plusieurs situations semblables. » (Bertrand, Y. 2014, p. 200).

Cette considération nous permet d'affirmer que les philosophies comportementales ne se limitent pas uniquement au corpus du cognitif. Elles peuvent contribuer à la compréhension du comportement sous l'angle de la discipline.

B. La discipline

Selon l'OCDE, l'indiscipline est le fléau du travail des enseignants³². Selon une étude menée dans 23 pays et membre par l'institution, 60 % des chefs d'établissement estiment que la mauvaise conduite des élèves nuit à la qualité des cours, tandis qu'un enseignant sur quatre parmi les 9 200 interrogés estime passer au moins 30 % de leur temps à régler des problèmes de comportement ou des tâches administratives.

Étymologiquement le vocable discipline vient du latin « *disciplina* », issu de « *discipulus* », qui signifie disciple, élève, lui-même dérivé de « *discere* », qui se traduit par apprendre.

³²URL:<www.lalettredeleducation.fr/L-indiscipline-fleau-du-travail.html>. Consulté le 10 septembre 2016.

Généralement, la discipline³³, est l'ensemble des règles de conduite qui régissent une collectivité, un groupe en vue d'assurer son bon fonctionnement. Elle implique une obéissance à des règles et l'aptitude à s'y soumettre.

Elle a une histoire. Pour Rachel Gasparini (2000), la discipline à l'école dépasse le champ de l'éducation et a plutôt un lien avec la politique. Comment déceler les relations entre discipline et politique pour en établir une histoire ? L'école étant la reproduction des positions sociales inégales³⁴, elle reproduit tout simplement la discipline de la société. Pour illustrer une des situations, nous prenons un exemple d'Eirick Prairat (2007, p.10) qui se déroule dans une cinquième d'un collège parisien dans la classe d'une jeune professeure de français :

« Les gosses sont incapables de s'écouter, décrochent. Arlette Iris est obligée de crier, de s'adresser aux élèves par petits secteurs, par foyers d'attention. Deux garçons, près de moi, discutent à haute voix. Quand Arlette Iris pose une question, les enfants lèvent brusquement le doigt : "M'dame, M'dame !" y compris ceux dont on pensait qu'ils ne suivent absolument pas. Il se produit, à ce moment, une bizarre émulation, moins pour donner la bonne réponse que pour prendre la parole. Les enfants se baladent pour échanger du matériel, en un va-et-vient continu. Interrogation écrite sur le vocabulaire du texte. Les élèves se courbent sur leur feuille. Un calme soudain, apaisant. Puis la sonnerie, la ruée vers le couloir. « Onze heures. C'est la reprise. Violente bousculade à l'entrée. Un garçon, devant moi, imite le cri de la chouette dans le creux de ses mains. On corrige l'interrogation écrite. À ma gauche, un carré de filles réfractaires discute et rie, tournant carrément le dos au tableau. L'attention chute : le cours n'est plus suivi que par le tiers ou le quart de l'effectif. Le bruit monte. Cette fois, c'est la pagaille ».

Cet exemple atteste du climat non favorable au travail intellectuel, d'une forme d'excitation qui se propage au niveau d'une salle de classe. Certains enfants sont naturellement perturbés par le climat ; d'autres prennent plaisir à l'animer. Or la réussite scolaire dépend du climat. Mais quelles sont les formes que prend cette indiscipline ? Prairat, E. (2007, p. 15) en propose trois :

« Le premier type d'indiscipline se caractérise par le souci de se dégager de l'emprise scolaire. Se soustraire, se retirer, échapper au travail scolaire parce qu'il est jugé pénible, fastidieux, insignifiant, inintéressant ou tout simplement trop difficile. Au-delà des raisons affichées ou annoncées, il faut comprendre que l'indiscipline a une fonction d'évitement et de retrait ;
La seconde forme d'indiscipline se spécifie par une fonction d'obstruction. L'indiscipline vise à empêcher partiellement ou totalement le déroulement normal du cours. On pervertit les règles du jeu et les règles de la communication. Troubler le cours pour ensuite atteindre le professeur dans sa fonction, dans son rôle, dans son statut et parfois dans sa personne ;
Il existe enfin une dernière modalité qui est une contestation des règles du jeu et des modalités de travail. Il s'agit non pas de contester pour contester mais de dénoncer un contrat implicite qui

³³La discipline peut avoir le sens de domaine, une branche, une matière particulière de la connaissance ou de l'enseignement. Cette approche ne sera pas prise en compte dans ce mémoire.

³⁴ C'est une idée de Gasparini (2000).

s'est instauré dans la classe sans le consentement des principaux intéressés. L'indiscipline, ici, a une fonction d'imposition, elle vise à renégocier de nouvelles règles du jeu ».

Ces formes d'indiscipline expriment un certain mal être des élèves et le désir de tout réorganiser selon leur convenance. Les adultes malheureusement n'entrent pas dans cette logique. La pédagogie chrétienne avec ces différentes modalités pourrait aider à repenser la problématique. Il serait intéressant de tenter une explication. Faudra-t-il la chercher dans la psychologie de cette génération ? Dans les mutations génétiques ? Il serait fastidieux de chercher une réponse dans ces considérations. L'approche de Prairat, E. (2007) est intéressante. Son analyse sur cette question part d'une observation pour expliquer les causes de l'indiscipline.

Ainsi donc le premier facteur expliquant le phénomène de l'indiscipline est la massification. A la base, c'était un principe qui permettait à toutes les couches sociales de bénéficier de la scolarisation. Mais les jeunes accueillis ignorent quelquefois leur devoir. C'est ce que confirme Prairat, E. (2007, p. 20) quand il écrit :

« Quels établissements du secondaire accueillent aujourd'hui des publics qui sont dépourvus des références et des règles élémentaires requises pour investir de manière positive leur métier d'élève (...) Ces élèves ignorent tout ou presque tout de la culture scolaire et parasitent, parfois bien involontairement, par leurs comportements mêmes, les activités studieuses ».

Le principe de la massification explique en partie le phénomène de l'indiscipline. Mais si l'on s'en tient à cette seule indication on risque de ne pas analyser le problème à fond.

L'école est source de promesses en un avenir meilleur. Elle pourrait résoudre les problèmes de chômage. Cela a été vérifié pendant de longues décennies. Tous ceux qui avaient un diplôme pouvaient espérer obtenir un emploi stable. Mais l'équation diplôme égal emploi n'est plus une évidence. « Sans le bac tu es rien, avec le bac tu as rien. » dit avec humour le magazine *Phosphore*. « La promesse d'emploi que faisait l'école d'hier, promesse par procuration, car c'est le marché du travail qui crée et propose les emplois, l'école actuelle ne peut plus le faire », renchérit Prairat, E. (2007, p. 25). Si donc ce qui devrait stimuler l'espoir devient source d'inquiétude, on comprend alors la rébellion ou pour bémoliser l'indiscipline qui surgit au cœur des jeunes du système. C'est dire, « qu'un adolescent qui fait l'expérience d'un monde sans espérance, peut sombrer, à tout moment, dans le chaos insensé de la violence ou du désespoir » (*Ibid.*, p. 26).

L'école ne pourra pas résoudre tous les problèmes de la jeunesse. Certes, elle donne des espoirs, elle ne saurait être considérée comme le bouc émissaire de l'indiscipline observée dans les établissements scolaires. Les familles jouent un rôle important dans cet échec.

« Des études canadiennes montrent que de jeunes enfants arrivent à l'école avec des comportements d'indiscipline fortement structurés et une perception négative de toute forme d'autorité. Ces enfants ont appris très tôt à adopter des modèles oppositionnels comme réponses aux exigences parentales » (*Ibid.*, p. 30).

« Trop de petits délinquants de 10-12 ans, avaient été repérés dès la crèche ou la maternelle puis complètement abandonnés à leur entrée à l'école. Or c'est à ce moment-là que se fait l'apprentissage de la lecture et des premiers actes de la vie sociale. Et c'est donc à ce moment-là qu'ils s'excluent ! Comment ne pas comprendre que c'est une bombe à retardement ? ». (*Ibid.*, p. 12).

Ce dernier propos, malgré sa dureté confirme qu'en matière d'indiscipline qu'il n'y a pas de génération spontanée. La famille contribue d'une certaine manière à ce phénomène par la démission et le laisser-faire. Il faut affirmer avec Henri Laborit (2008, p. 26) : « Que confronté à une épreuve, l'homme ne dispose que de trois choix : 1) combattre ; 2) ne rien faire ; 3) fuir. » Faisant une comparaison avec les élèves en échec scolaire, Prairat, E. (2007) dit qu'on retrouve précisément ce triptyque chez les élèves en échec scolaire. Il y a les apathiques, totalement abattus et démobilisés par ce qui leur arrive, il y a les "décrocheurs" qui fuient l'institution et enfin les indisciplinés. L'élève en difficulté devient un élève difficile. L'indiscipline est une manière de survivre psychologiquement à la brutalité symbolique de la sentence scolaire.

D'autre part, une enquête réalisée par l'Association de la fondation étudiante pour la ville (Afev) en 2010 relève que 71% des collégiens s'ennuient à l'école. Et l'ennui, affirme Prairat, E. (2007) peut générer l'indiscipline. Cela explique le fait que l'indiscipline n'est pas toujours à imputer aux élèves, mais pourrait dépendre du système qui n'arrive pas toujours à rejoindre les élèves dans leurs aspirations profondes. À côté de cette culpabilisation, on peut évoquer l'écart entre les valeurs prônées par la société et celles mises en avant par l'école pour expliquer le phénomène de l'indiscipline. Prairat, E. (2007 p. 35) parle à ce sujet : « D'une société qui fait l'apologie de l'immédiateté, du zapping, de l'hédonisme généralisé et des approches utilitaristes où tout se mesure à l'aune d'un profit mesurable, [et] une école qui en appelle au long terme, au plaisir différé, à l'abnégation et à une certaine gratuité de l'effort ». En face de cette contradiction l'indiscipline pourrait devenir la « solution ».

Toujours pour Prairat, E., l'indiscipline n'est pas nécessairement violence même si l'établissement peut être témoin de violence. Les différentes formes d'indiscipline sont liées à la forme scolaire. On ne sait plus trop ce que l'on peut exiger aujourd'hui : dix minutes de silence complet dans une salle de classe ? La forme académique du travail pédagogique a disparu ; Il n'y a plus d'exigible prédéfini en matière de comportement.

Les phénomènes d'indiscipline ont changé de nature. Pour Jacques Testanière (1967), nous sommes passés du chahut traditionnel au chahut anémique. Traditionnel : circonscrit dans le temps, dans l'espace et très ritualisé : participait d'une intériorisation de la règle. Il s'agissait d'un chahut intégrateur, anémique : a lieu un peu partout, un peu tout le temps et n'est pas ritualisé. Non-reconnaissance des règles qui pourtant sont connues, mais non porteuses de sens. L'indiscipline actuelle est révélatrice d'un climat diffus. Ensemble d'actes qui tendent à diluer le cadre normatif : solution instable qui n'est plus contrôlable.

Georges Lapassade (1993, p. 23) préfère parler de chahut endémique, pour décrire la même réalité :

« J'appelle chahut endémique une forme de désordre dont la caractéristique est d'empêcher de manière quasi-permanente la communication dans la classe. C'est un mal chronique et relativement indifférencié, il attaque et ronge en permanence les dispositifs institutionnels ainsi que les capacités de résistance et de travail des enseignants ».

Dans la suite de son développement, Lapassade, G. retient quatre critères pour préciser la notion de chahut endémique, critères qui confirment les analyses de Testanière, E. (1993, p. 8) :

1. Ce sont des perturbations polymorphes : bavardages, interpellations bruyantes, déplacements incessants, désintérêt manifeste pour ce qui est proposé ;
2. Ils sont marqués par l'absence d'agressivité à l'encontre du professeur. Si le professeur souhaite remettre de l'ordre, cela peut déclencher des réactions brusques voire violentes de la part des élèves mais cette violence est seconde, elle est réactive ;
3. C'est un désordre quasi-permanent, d'où le qualificatif d'endémique ;
4. Enfin, c'est "un désordre sans cible". « Il est certain [...] que contrairement au chahut d'antan, le charivari actuel ne vise généralement pas un destinataire précis. Les élèves se

défontent contre une obligation, contre un lieu, contre un discours : le conflit balaie l'enseignant, le submerge, le dépasse ».

Quelle que soit la modalité sous laquelle on la prend, la réalité de l'indiscipline est toujours présente. Pour Merieu, P. (2016, p. 83-84)

« Nul ne peut prétendre aujourd'hui ne pas avoir de problème de discipline. (...) Nous vivons, en effet, dans une situation scolaire complètement inédite qu'aucun esprit fort ne peut prétendre avoir complètement comprise et savoir totalement maîtriser. Les élèves, dans les classes, ne sont pas seulement plus nombreux, ils sont aussi complètement différents de ce que vous étiez, vous-même, il y a encore cinq ou six ans ».

Les causes de cette réalité sont pour dans le numérique et l'usage qu'on a fait :

« La télécommande n'est plus seulement, aujourd'hui, un petit objet posé sur la table, du salon, de la chambre ou de la cuisine, elle est totalement intériorisée et, avec elle, le principe qu'elle incarne fait irruption dans l'École : la connexion directe du sujet avec un monde, réduit lui-même à n'être plus que le jouet de ses caprices. La télécommande, en effet, c'est la régression infantile instituée : le monde nous appartient, tout y est possible, il suffit d'y penser très fort, de concentrer, de fermer les yeux et de demander. Le zapping installe le téléspectateur en tyran. Et nos élèves en consommateurs d'images. (...) L'élève reproduit en classe l'attitude qu'il a devant la télévision : il zappe » (*Ibid.*, p. 85).

Encore faut-il l'affirmer, le nombre d'heures passées devant la télévision est supérieur au nombre d'heures passées en classe. Les professeurs sont considérés comme des postes de télévision bavardage. Comme la télé, ils bavardent (*Cf. Ibid.*).

Les formes d'indiscipline rencontrées sont les bagarres, le bavardage intempestif, la consommation de boissons alcoolisées, l'utilisation anarchique du téléphone portable.

Qu'en est-il des études récentes ? Elles démontrent que les problèmes de disciplines sont d'ordre scolaire et social³⁵. Ils s'expriment dans le bavardage excessif, inattention, insubordination. Les causes sont surtout liées à la télévision, la violence.

En outre :

« L'explosion du savoir et l'échec à reconnaître et à combler les besoins fondamentaux des jeunes peuvent être considérés comme des facteurs ayant une incidence sur les problèmes de discipline à l'école » (Jean-Pierre Legault, 2001, p. 14).

L'école devient une reproduction des problèmes de la société. Cette idée sera confirmée par Gasparini, R. (2000). Mais vouloir lier les difficultés de la discipline aux reflets de la société uniquement risquerait de ne pas chercher de solutions. Les travaux de Marie Teresa Estrela

³⁵ Legault (2001) traite de la question dans son ouvrage : *Gestion de classe et discipline*.

(1992) attribuent tout simplement la réalité de l'indiscipline à une manque d'autorité et à une incompétence pédagogique.

Quant à Claude Lépine (1995) l'indiscipline est liée à trois facteurs : les facteurs individuels, les facteurs environnementaux et culturels, les facteurs psychosociaux. Si les premiers facteurs sont liés à la personne de l'individu lui-même, ses carences intellectuelles, ses lacunes ou l'humiliation devant l'échec, les classes où les élèves sont trop nombreux expliqueraient les facteurs environnementaux. La révolte face aux normes imposées par le milieu scolaire en occurrence permettent de comprendre les facteurs psychosociaux. Dans la recherche des causes, Legault, J.-P. (2001, p. 15)³⁶ affirme :

« Que les causes des problèmes de discipline en classe sont imputables à l'interaction de l'individu et de l'environnement. Il considère que l'environnement physiologique, physique et psychologique contribue à l'émergence des problèmes de conduite en classe ».

Cette position a l'avantage d'exposer la relation entre environnement et individu dans la discipline. Les causes de l'indiscipline ne sont plus donc attribuées à l'individu seul mais résulterait plutôt de la symbiose ou non entre individu et milieu social.

La solution à l'indiscipline selon Legault, J.-P. (2001) proviendrait d'une approche cognitiviste, il s'agira d'accorder une place de choix aux « comportements cognitifs ». Il préconise en ce sens « l'autocontrôle de l'élève, l'apprentissage des compétences sociales et la résolution des problèmes personnels ».

C. L'obéissance

On entend par obéissance le fait de consentir à se plier à la volonté d'autrui. Elle consiste en réalité à l'acceptation de l'autorité. Le concept peut être analysé avec un regard psychologique et pédagogique. En psychologie, il est question de désobéissance lorsqu'un individu adopte un comportement différent parce qu'un autre individu, perçu comme une source d'autorité, le lui demande ou impose. La psychologie de l'obéissance fait apparaître la relation de deux personnes dans laquelle il est question de comprendre, d'accepter et d'exécuter la volonté d'un autre.

« Les moyens employés pour créer l'obéissance agissent de trois manières : la première, dont le point de départ est la situation instinctive de domination, passe du châtement corporel à la

³⁶ Lépin (1995) a emprunté cette idée à Burden, P.R. (1995). *Classroom Management and discipline*. New York: Longman.

menace d'un avenir désastreux ; la deuxième se fonde sur le besoin d'être aimé et, depuis la séduction, va jusqu'à la perte d'amour ; la troisième agit en faisant appel à la raison ». (Herman Imre, 2009, p. 28).

Mais l'expérience de Stanley Milgram (1974) a démontré que l'autorité est une source d'influence extrêmement vigoureuse. L'autorité peut se cacher dans une personne, dans un symbole comme un uniforme par exemple ou dans un ensemble social comme le gouvernement. Même dans des cas extrêmes, où une figure d'autorité demande à quelqu'un de faire des choses qui vont à l'encontre de la morale, la grande majorité des gens va obéir. L'obéissance à cette forme d'autorité est faussée et constitue une aliénation de la liberté.

Selon la logique inverse, l'obéissance dans le langage biblique est différente de ce que bien des personnes imaginent. En effet, dans la Bible, le mot traduit par « obéissance » dérive du verbe écouter. L'obéissance devient le lieu d'écoute en tendant l'oreille. « Matin après matin, il me fait dresser l'oreille pour que j'écoute comme les disciples » (Esdras, chapitre 50 verset 4). Ce que nous propose la Bible est donc plutôt d'écouter ce que Dieu nous dit. Dans le livre de l'Exode dans la Bible, le commandement principal est d'écouter Dieu, mais avant même de donner ce commandement, la Bible dit que Dieu a été le premier à entendre les gémissements de son peuple.

Mais écouter ne signifie pas accepter. Il y a un choix à faire. Alors obéir devient un choix. On obéit parce que l'on choisit d'obéir. Le choix part du désir : la juste obéissance est voulue, elle ne saurait être ni contrainte, ni pesante mais bien motivée par amour. Or, avec Dieu, particulièrement en Christ, nous ne sommes plus sous la crainte, mais dans l'amour, nous ne sommes plus esclaves mais comme enfants adoptés. (Cf. Lettre de saint Paul Apôtre aux Romains chapitre 8.) L'obéissance découle de la certitude qu'on est aimé : « Si vous m'aimez, vous garderez mes commandements » (Jean, chapitre 14, verset 15). La pédagogie chrétienne devrait favoriser ce type d'obéissance : amour, confiance et action.

On peut renoncer à l'infantile parce qu'un être, face à vous, incarne une promesse et que cette promesse vous donne la force de grandir vous-même. Or, c'est cette promesse qui ne fonctionne plus, ni dans la famille, ni dans l'école, ni dans la société ! Cet effondrement se traduit par d'immenses difficultés pour se « faire obéir » de la part des « autorités traditionnelles » tandis qu'émergent d'autres formes d'autorité que l'on peut nommer les « autorité-emprise » :

« La jeunesse ne conteste plus l'autorité des adultes, elle l'ignore... mais tout en se soumettant à l'autorité de "joueurs de flûte" bien plus puissants et tyranniques que les "autorités traditionnelles" (...)

La modernité ne caractérise se pas par une crise d'autorité mais à une montée d'emprise. Dans ces conditions, il ne peut être question de restaurer l'autorité, mais, bien au contraire, d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester l'autorité. Pour cela, il nous faut comprendre pourquoi ils plébiscitent des formes d'autorité particulièrement aliénantes. Il nous faut aussi leur proposer des formes d'autorité susceptibles de les aider à grandir. Ces formes d'autorité – celle qui "rendent auteur" et portent en elles la possibilité de leur propre contestation : elles permettent de s'incorporer un héritage et de le dépasser » (Meirieu, P., 2008 p. 83-84)

Chapitre 4 : L'éducation dans les sociétés « postcoloniales »

A. « Autochtonisation », « indigénisation », assimilation

Certains penseurs ont associé au concept de l'indigénisation de la notion de modernité qui avance l'hypothèse selon laquelle le processus de modernisation conduirait à la disparition des spécificités culturelles des sociétés non occidentales. L'argument qui justifie une telle hypothèse est que le déferlement de bien de consommation. Alain Babadzan (2009) affirme concrètement :

« Que la thèse de l'indigénisation n'est pas seulement un programme de recherche. Elle touche à un ensemble de questions de fond en anthropologie, dont celles du changement, de la modernisation et des conditions de la reproduction culturelle. »

Les modalités de reproduction culturelle seraient plus de l'ordre de l'économie. Cette option dans la réflexion n'explique pas la démarche que nous empruntons dans cette recherche. Il s'agit ici de s'interroger sur la finalité des écoles fondées à l'époque coloniale ? S'agissait-il tout simplement de communiquer une connaissance et de permettre aux peuples colonisés d'accéder à la science, ou à l'ouverture d'autres cultures outre que celle du colon ? Un regard analytique sur l'histoire au temps de la colonisation démontre que les écoles ont été créées avant tout pour satisfaire aux besoins économiques et politiques du colon. Il fallait trouver dans les peuples colonisés des personnes capables de défendre les intérêts du colon auprès des peuples « indigènes » et de jouer un rôle de transition entre le colon et le peuple par la traduction de la langue du colonisateur. La formation de « l'élite » de cette époque ne visait pas le développement ou l'épanouissement des colonisés. Comme le souligne Jean-Yves Martin (2003) :

« Cette école devait ainsi fonctionner pour répondre aux besoins du gouvernement de chaque colonie. Elle s'articulait aussi avec le modèle de la production et du salariat mis en place. Ce modèle était celui de l'exploitation des ressources locales (minérales et végétales) pour l'exportation avec mise en valeur minimale, c'est-à-dire investissements restreints et transformation sur place réduite au nécessaire. Parallèlement fonctionnent un appareil commercial centré sur l'import-export et un appareil administratif chargé de l'encadrement des populations. À ce modèle de production, qualifié d'économie de rente, correspond un modèle du salariat : essentiellement les manœuvres salariés des grandes plantations, les agents subalternes et intermédiaires divers des maisons de commerce, les agents subalternes des services administratifs coloniaux, l'ensemble étant coiffé par le personnel colonial expatrié »

Naturellement, dans ce contexte, l'enseignement ne prend pas en compte la réalité sociale du milieu mais est plutôt obnubilé par la recherche de profits commerciaux. C'est ce qu'explique Sonia El Mechat (2011) en considérant les principes de la colonisation dans sa triple dimension d'assujettissement, d'autonomie et d'assimilation.

« L'assujettissement vise à satisfaire l'intérêt égoïste du colonisateur. Elle est inspirée par des calculs à court terme auxquels sont sacrifiés tous les autres intérêts en jeu, qu'il s'agisse de ceux de la mère-patrie ou de ceux des pays colonisés » (El Mechat, S. 2011).

Personne n'est épargné. Mais les colonisés sont les grandes victimes, car leurs ressources naturelles sont pillées pour satisfaire la cause de la « mère patrie ».

L'autonomie pourrait faire penser à une forme de liberté et à une vraie indépendance. Mais force est de constater que cette forme d'autonomie est plutôt un asservissement à long terme. Toujours pour El Mechat, S. (2011), on assiste à un abandon progressif des compétences que la puissance coloniale exerce. Citant Arthur Girault, elle affirme :

« Que l'autonomie n'est pas le résultat d'un phénomène d'émancipation dont le caractère objectif résulterait d'une affirmation de volonté du pays colonisé. Il suppose une attitude volontaire de la puissance coloniale, à tout le moins, un acquiescement de sa part aux desiderata du colonisé ».

Pas donc de vraie autonomie mais plutôt une présence obscure du colon qui demeure toujours maître.

Le troisième principe est l'assimilation. Elle consiste tout simplement à conserver des liens avec le colonisateur.

« La politique d'assimilation... (est) une union de plus en plus intime entre le territoire colonial et le territoire métropolitain... Les colonies, dans cette conception, sont considérées comme un simple prolongement du sol de la patrie. Ce sont des provinces d'ultra-mare comme disent les Espagnols, ou des départements plus éloignés que les autres, voilà tout... l'assimilation procède d'une attitude éminemment politique : elle exprime la volonté de réaliser une union de plus en plus intime entre le territoire colonial et le territoire métropolitain afin de parvenir à une représentation unitaire, colonie et métropole se reconnaissant dans la même patrie. » (El Mechat, S.2011)

Les peuples colonisés sont les grands perdants dans cette relation. Ils ne sont pas assimilés ; leur culture n'est pas valorisée. Eux essaient de se démarquer de cette relation, en prônant des valeurs culturelles, en mettant en exergue les richesses de cette culture et l'inculturation.

B. L'inculturation et les sociétés « postcoloniales » cas de la Martinique et du Bénin

Le concept du « postcolonialisme » peut être abordé sous plusieurs modalités. Il peut s'analyser sous l'angle de la critique pure et simple du colonialisme, de la violence physique et psychique exercé par le colonisateur sur le colonisé. Sous l'angle de l'économie, on peut l'aborder en considérant le pillage systématique des richesses des pays colonisés en dévalorisant la culture du colonisé et en prônant celle du colonisateur. Il peut être vu aussi sous l'angle de la culture avec le désir par exemple de rassembler des jeunes de cultures différentes mais nés dans une culture, afin de favoriser un métissage ou la valorisation de la culture du pays d'accueil. C'est cette problématique que Mendjeli Rachid et Raibaud Yves (2009) ont développée dans l'article *Politique de la ville et construction de nouvelles images ethniques. Peut-on parler de postcolonialisme ?*

Il peut être vu sous l'angle de la rupture avec l'ancienne colonie, ou penser le monde en dehors de la colonisation. On pourrait parler d'une révolution mentale, d'une population capable de se transformer elle-même, tout en transformant l'ensemble du système social, économique, écologique et politique dans lequel elle vit. Il s'agit d'acquérir une véritable indépendance, d'assumer une véritable souveraineté du pays et de permettre aux citoyens d'assumer eux-mêmes la gestion de ce pays. À ce titre Achille Mbembé (2006) écrira :

« Que la critique postcoloniale se déroule à plusieurs niveaux, elle déconstruit, la prose coloniale, c'est-à-dire le montage mental, les représentations et formes symboliques ayant servi d'infrastructure au projet impérial. Elle démasque également la puissance de falsification de cette prose – en un mot la réserve de mensonge et le poids des fonctions de fabulation sans lesquels le colonialisme en tant que configuration historique de pouvoir eût échoué. On apprend ainsi comment ce qui passait pour l'humanisme européen chaque fois apparut, dans les colonies, sous la figure de la duplicité, du double langage et du travestissement du réel. Du coup, on pourrait dire de la pensée postcoloniale qu'elle est, non pas une critique du pouvoir dans le sens où on l'entend généralement, mais de la force – une force qui ne sait pas se transformer. »

La puissance de cette non transformation se situerait dans la tradition culturelle qui a aussi la possibilité d'entrer en contact avec d'autres cultures non par pour être diluée mais pour garder une forme d'originalité. Alors, apparaît le devoir d'exister et non pas seulement le devoir d'exister parfois, mais le devoir de faire exister une communauté, une culture, une conscience collective. Cette obligation d'exister est au fond du postcolonial et apparaît comme une des dimensions les plus constructives ; puisque nous sommes confrontés à une recherche de soi.

Selon Mbembe, A. (2006) :

« Ce qui fait la force politique de la pensée postcoloniale est son inscription dans les luttes sociales historiques des sociétés colonisées, et notamment sa relecture de la praxis théorique des mouvements dits de libération. C'est donc une pensée qui, à plusieurs égards, croit encore au postulat selon lequel il n'y a de savoir que celui qui vise à transformer le monde. C'est une pensée de l'être-sujet, de l'être-pour-soi, de la manière dont la dialectique du maître et de l'esclave, du colon et de l'indigène pourrait être transcendée. »

Ce qui permet d'obtenir cette énergie, surtout celle de « l'être-pour-soi » est d'après une idée de Mbembe, A. le dynamisme que donne le religieux qui n'est pas nécessairement lié au divin mais qui provient de la personne elle-même. Sachant que l'Afrique en général et le Bénin en particulier ne peuvent pas vivre sans le religieux, la question est de savoir la relation que la « postcolonisation » établie avec le religieux ou mieux avec le cultuel religieux des sociétés colonisées dans l'après colonisation. On le sait, l'évangélisation a été annoncée en général dans un contexte de colonisation. Une manière de redonner de la valeur et de reconnaître les cultures des sociétés colonisées a été d'introduire l'aspect culturel dans l'évangélisation. C'est l'inculturation.

Avant tout, on pourrait s'interroger sur la relation de l'inculturation avec les discours colonial et postcolonial. Elle pourrait être considérée comme la décolonisation du christianisme en Afrique.

« Le mot inculturation renvoie aux conditions, exigences et effets de l'insertion de l'Évangile dans les cultures. » (Yves Labbé).

« L'inculturation est l'incarnation de la vie et du message chrétiens dans une aire culturelle concrète, en sorte que non seulement l'expérience chrétienne s'exprime avec les éléments propres à la culture en question (ceci ne serait qu'une adaptation superficielle), mais aussi que cette même expérience devient un principe d'inspiration, à la fois norme et force d'unification, qui transforme et recrée cette culture, étant à l'origine d'une nouvelle création » (Pedro Arrupe, 1978).

Culture et évangile sont indissociables l'un de l'autre mais aussi complémentaires. L'homme, dans son histoire, son identité et sa croyance appartient à une communauté culturelle. La culture définit l'homme dans la mesure où il s'identifie aux éléments de sa culture. C'est pour cela qu'on pourrait envisager d'intégrer la culture dans l'éducation. Si l'intention première des écoles confessionnelles est d'annoncer l'évangile, une incorporation de la culture à l'évangile pourrait donner une autre dimension ou résultat à l'éducation.

L'évangélisation s'adapte à la culture de chaque peuple pour en tirer le meilleur. Tous les constituants qui peuvent s'avérer négatifs pour l'église seront supprimés au profit de ceux qui

apporteront l'évolution. L'inculturation est un moyen de symboliser l'évangile dans les cultures mais aussi de permettre aux peuples avec leur culture de former un ensemble. Une unité par laquelle il y aura une transmission de valeur et un renouvellement. Il faut ajouter qu'elle sert à la fois l'évangile et la culture par le biais d'une ouverture mutuelle. Il serait intéressant de voir concrètement la manière dont l'inculturation s'opérationnalise. Nous prenons pour notre travail les cas de *Bèlè légliz* de la Martinique et le *Mèwihwèndo* propre au Bénin.

La langue qui véhicule le message du *Bèlè* est le créole. Et les premières productions de l'intégration de la culture martiniquaise et de langue créole à l'église ont lieu dans les années soixante-dix notamment avec l'insertion du *bèlè* dans la liturgie. En février 1974, les clercs Antoine Maxime, Louis Elie et Beaubrun expérimentent cette nouvelle action. Le but premier est d'être plus proche des problèmes sociaux. Par la suite apparaissent des mouvements d'actions catholiques dont la JOC (Jeunesse Ouvrière Catholique), la JAC (Jeunesse Agricole Catholique), et la JEC (Jeunesse Étudiante Catholique) afin de mieux encadrer les jeunes et cela autour d'un projet. Puis les chants créoles sont chantés progressivement et le tambour finit par être intégré. Dans la mouvance, une tentative de messe intégralement en créole est organisée mais est très vite réprimée par la population et la hiérarchie catholique.

Vers les années 80-90, peu à peu les chants sont beaucoup plus nombreux et même appréciés. En 1998 le 22 mai est célébré en créole, puis en 1999 plusieurs messes en créole ont lieu. Entre les années 80 et 2000 plusieurs clercs de Martinique, Guadeloupe, Sainte-Lucie et Dominique sous la direction du Père Cabeau réalisent la traduction de la messe en créole. Enfin en 2000, un mouvement de traduction en créole est créé. Il favorisera le mouvement *Bèlè légliz*.

Le *Bèlè légliz* n'est pas un concept nouveau dans la mesure où ce n'est pas la première tentative de ce type. En effet, l'action déjà introduite par les clercs Antoine Maxime, Louis Elie et Théodore Beaubrun qui n'avait pas perduré a été reprise en 2005. Cette fois-ci c'est un groupe de paroissiens qui décident de remettre au goût du jour une expérimentation qui n'avait pas eu le succès attendu à l'époque. Le concept a été bien élaboré au préalable par un travail minutieux autour de la musique et du créole. Des spécialistes du créole et du *bèlè*, des paroissiens ainsi que des clercs ensemble ont donc lancé le *Bèlè légliz*.

Le *Bèlè légliz* est avant tout une expression de la foi inculturée, sous forme de célébration liturgique. Ces principaux objectifs sont les suivants :

- prendre en compte dans l'église catholique la culture profonde des Martiniquais (y compris l'histoire) ;
- évangéliser la culture, voire même les mentalités ;
- permettre une réconciliation de l'homme avec ses origines, son histoire ;
- annoncer la *Bonne nouvelle* au moyen de la culture ;
- renforcer le lien ecclésial par les élans de la culture traditionnelle (*bèlè*, travail, solidarité...).

Ces célébrations sont différentes de la norme, puisque l'organisation est tout autre. Les éléments constitutifs viennent de la culture : des chants, des danses, le tambour et la langue créole. Toutes ces composantes sont importantes.

Le *bèlè* bien plus qu'une simple danse a pris naissance à partir d'un assemblage d'éléments en présence. C'est un tout accompagné de valeurs morales autour duquel s'organisait la vie. L'entraide, la solidarité, la cohésion sociale, le partage sont transmis à travers des rassemblements lors des soirées *bèlè* ou manifestations. Ce sont ces mêmes valeurs que partage l'Église, c'est donc en ce sens que le *bèlè* a été choisi. Ce choix n'a pas été fait au hasard contrairement à ce que l'on pourrait croire. Parmi les valeurs qui lient le *bèlè* à la religion il y a l'échange. Il est l'une des préoccupations premières qui les rapproche. Dans le *bèlè* il y a une interaction avec le public, le chanteur et les *répondè*. Exemple le chanteur dit :

– « *Aprann manjé manjé péyi-a*³⁷ » ; les *répondè* répondent : « *Bel manjé ki bon manjé* ».

Ainsi si le *bèlè* a été choisi parmi tant d'autres pour représenter la culture du pays dans la religion, c'est parce qu'il partage des valeurs communes à tous les niveaux. Cette adéquation entre ces éléments a permis une adaptation de l'un par rapport à l'autre. Le *bèlè légliz* est à l'origine d'une exploitation de la langue et du répertoire créole. Ceci se manifeste par la

³⁷« *Aprann manjé manjé péyi-a, mélodi bèlè* » : Mondésir Edmond. Notre traduction : Apprenons à apprécier les saveurs du pays ; les choristes répondent : « Une nourriture variée qui est nutritive ».

création d'un rituel propre à la parole de Dieu, des temps festifs autour de la parole mêlée à la culture. Ces célébrations s'organisent en trois temps :

- 1- **Création** → Merci
- 2- **Rédemption** → demande
- 3- **Adoration** → Louange

Le mouvement *bèlè légliz* tient compte de l'actualité par les thèmes comme par la famille. Des moments forts sont marqués par une célébration pour le 1^{er} mai. Un énorme travail annuel est accompli. Un engouement pour les célébrations montre l'ampleur.

Cependant les célébrations tout en créole ne peuvent se faire qu'une ou deux fois par année. Car cela n'est pas encore systématique, dans les mœurs c'est encore une transgression. Les documents sont prêts mais les acteurs ne peuvent pas les utiliser à plein temps. Le créole comme langue sacrée totalement est impossible ou du moins reste un défi.

En considérant l'engouement que suscite cette inculturation, engouement lié surtout au message et aux valeurs qu'elle véhicule on pourrait aussi imaginer le même effet sur une pédagogie chrétienne qui n'occulte pas l'inculturation.

Le *Mèwihwèndo*. Le mot tire ses racines de la langue *fongbé*³⁸ du Bénin. Ce mot peut être subdivisé en deux parties. La racine « *Hwendo* » signifie à la fois sillon des champs, culture et culte et le préfixe « *mèwi* » veut dire : l'homme noir. Le *Mèwihwèndo* est traduit dans la littérature par « Sillon Noir ». C'est le mouvement de recherche pour l'inculturation de la foi chrétienne. Sa méthodologie consiste à analyser les valeurs et l'éthique contenues dans certaines coutumes traditionnelles pour les intégrer dans la foi chrétienne. Tâche très difficile à réaliser car ces traditions sont considérées comme véhiculant un message diabolique. Le travail de valorisation culturelle, de l'exaltation des proverbes pour l'intégration dans la foi chrétienne est fait à partir des analyses et de la réflexion des « intellectuels communautaires » qui sont aussi bien l'ensemble des principaux représentants de la culture, de la sagesse, de la religion, de la science, de la technique et de l'art traditionnel, que chacune des personnes concrètes en qui un aspect du trésor de l'esprit humain se concentre et s'exprime.

³⁸ Le *fongbe* est une langue parlée par la population Fon du sud Bénin. Au Bénin les *Fons* constituent nettement le groupe le plus nombreux, avec 39,2 % de la population selon le recensement de 2002.

D'après les recherches de Gaetano, C. :

« Les théoriciens du *Mèwihwèndo* proposent une innovation sémantique pour les croyances dites ancestrales et les cultes coutumiers, en vue d'une pratique évangélique mise en œuvre de l'intérieur par des chercheurs africains. Cette tentative vise, entre autres, l'adaptation de la liturgie catholique au phénomène social total que constitueraient les rituels funéraires traditionnels, au centre du sacré *vodun*. Les obsèques deviendraient alors une voie d'intégration définitive, prétendument non syncrétique, par laquelle le chrétien assume et stabilise sa foi en sortant de la logique prescriptive des offrandes et des tributs à remettre aux autorités lignagères et aux maîtres de cérémonie. À travers les moments topiques de la liturgie susceptibles d'une mise en congruence avec les pratiques communautaires "traditionnelles", les théoriciens du *Mèwihwèndo* essaient de rendre visible l'avènement d'un changement d'époque par les diverses séquences du rituel ».

Le *Mèwihwèndo* a pour avantage d'anéantir la peur liée à certains rites et d'intégrer l'Évangile dans la culture africaine telle qu'elle a été pensée et mise en œuvre avant l'arrivée des missionnaires. On assiste donc à une tentative herméneutique de restituer, par le biais de la référence chrétienne, le substrat culturel. (Cf. *Ibid.*). Cette tâche est basée essentiellement sur la tradition orale dont les « intellectuels communautaires » sont les dépositaires. Ce clin d'œil vers le passé pour découvrir la culture dans son essence permet d'assumer le présent et d'avoir un autre regard sur la traite, la sorcellerie. Nous n'avons pas l'intention d'entrer dans la vaste littérature et recherche sur l'esclavage et la sorcellerie dont le Bénin a été victime, et continue d'ailleurs de subir les conséquences surtout au niveau de la sorcellerie. Le *Mèwihwèndo* recherche à adopter et à intégrer dans ses actions le pardon que Jésus a donné à ses ennemis. Tel est le cœur de la mission d'inculturation.

« Visant le pardon comme moyen d'accéder à la vérité, l'inculturation est considérée par les intellectuels communautaires du *Mèwihwèndo* comme une forme de dépassement de la mauvaise tradition et du passé esclavagiste » (Gaetano, Ciarcia.).

L'observateur qui n'est pas dans cette logique pensera que ses propositions sont irréalistes voire utopiques. Pourtant cette conviction tire sa force de cette affirmation : « Le bien de Dieu est le bien de tout le monde, aussi des ennemis de chacun de nous ». Cela n'est pas avant tout lié à l'évangile mais du principe vital du *Sè* défini comme « ce qui s'épanouit ». Ce *Sè* est propre à chacun. Les recherches de Gaetano, C. révèlent :

« Que la connaissance et le respect communautaires de ce principe démontreraient l'existence d'une base morale, non sorcellaire, antérieure à l'arrivée des missionnaires.(...) si quelqu'un voulait briser la sacralité de la destinée potentielle du bonheur de l'autre, on peut l'interpeller au

nom de *Mawu*³⁹. Le *Sè* est ainsi perçu comme un premier bien qui relève d'une éthique et donc du partage de valeurs que chacun devrait réaliser. En ce sens, le *Sè* serait un principe fondateur de l'inculturation. »

En considérant cette clé de lecture, on découvre la particularité et les fondements anthropologiques de ce que le *Mèwihwèndo* propose et la nécessité de se référer à la culture parce que l'homme est sa culture et qu'il s'identifie par sa culture. Dans le contexte de la mondialisation si le Bénin ne se réfère pas à ses traditions, à ses bases, il sera sans références sociologiques et sera un peu perdu dans cette mondialisation. Cela permettra de mieux évaluer la contribution, et la participation à la construction de ce monde. Sinon il risque d'être phagocyté par toutes les puissances.

Du *Mèwihwèndo*, on peut aussi retenir que l'être prend le pas sur l'avoir ; l'être est plus important que l'avoir. De là, on pense à une spiritualité de l'humanité pour dire que pour cheminer il faut être accompli. Si on veut être une humanité vraiment intégrée, on ne peut prendre l'homme que dans ce qu'il est en réalité et non pas ce que les autres puissances veulent qu'il soit. Ce que le *Mèwihwèndo* apporte, c'est cela. Malheureusement le mouvement n'a pas été soutenu par la hiérarchie catholique du Bénin. Mais il n'en demeure pas moins que leurs idées pourraient contribuer à une éducation chrétienne en profondeur.

Tableau 5 : Comparaison des formes d'inculturation de *bèlè légliz* et du *Mèwihwèndo*

Forme d'inculturation	Sources d'inspiration	Moyens utilisés	Résultats espérés
<i>bèlè légliz</i>	Culture Créole	Évangile et valeurs culturelles en considérant la réconciliation	Transformation de l'homme
Mèwihwèndo	Culture Fon	Évangile et valeurs culturelles en considérant pardon et repentir	Transformation de l'homme

Conclusion partielle

Cette partie théorique a permis de passer de mieux comprendre la notion de la pédagogie chrétienne et des différents termes de notre sujet. Ainsi donc, en partant de l'anthropologie éducative de l'Ancien et du Nouveau Testament nous avons exposé les différents contours de

³⁹ D'après la vulgate contemporaine, il s'agit d'une entité *vodun* associée aux mythes de création du monde. Sur la pertinence de la conceptualisation (ou de la réinvention) de *Mawu* comme une entité exprimant un monothéisme intrinsèque au *vodun*.

la pédagogie chrétienne. Nous avons aussi convoqué une parabole de Jésus (Luc chapitre 15) pour en faire une analyse scientifique à partir des propositions de Jouve, V. et démontrer ainsi la portée scientifique des paraboles de Jésus. L'un des efforts de ces pages a été en outre de mettre pédagogie chrétienne en relation avec les autres formes de pédagogie pour en déceler les ressemblances et divergences. La notion de comportement dans une approche philosophique a été relevée pour saisir relation éducative de la pédagogie chrétienne et la logique que nous avons voulu donner à cette thèse. La deuxième partie de nos travaux se penchera sur les questions méthodologiques.

**DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA
RECHERCHE**

Chapitre 1 : De la subjectivité du chercheur vers une objectivité de la recherche

Le concept subjectivité est beaucoup utilisé en psychanalyse en rapport par exemple avec la construction identitaire de l'enfant. L'objectif ici n'est point de produire un document psychanalytique. Mais en considérant les fondements phénoménologiques de la subjectivité, on peut affirmer qu'il comporte une part d'affectivité. « C'est un état primitif qui n'est accessible que par une conscience non intellectuelle de soi » (Dupuis Pierre-André, 2015). Cet état primitif qui pourrait évoluer à partir du moment où l'idée du chercheur a évolué et a été confrontée à la réflexion de plusieurs autres écrits scientifiques. Là, au niveau de la pensée, on pourrait employer le concept du « Je transcendantal » de Kant, puisque la pensée (ici le sujet d'une recherche) part de l'individu, de sa conscience et devient objet de connaissance objective. La subjectivité conserve une part de soi qui est ouverte à d'autres représentations.

« Le seul fait, écrit Jacqueline Feldman (2007), qu'il soumette son travail à la discussion rationnelle implique que le philosophe tend vers un type d'universalité. L'auteur définit avec précision la spécificité de son regard : il ne s'agit pas de sonder dans la personnalité du philosophe pour trouver les raisons de sa pensée, mais d'examiner ce qu'il nomme une "gestuelle"⁴⁰, c'est-à-dire des façons de présenter cette pensée ».

Cette subjectivité, en sciences, rime avec une objectivité pour la validité d'une recherche. À propos de cette objectivité pour les sciences humaines en général et la sociologie en particulier, Émile Durkheim en 1895 écrivait :

« S'il existe une science des sociétés, il faut bien s'attendre à ce qu'elle ne consiste pas dans une simple paraphrase des préjugés traditionnels, mais nous fasse voir les choses autrement qu'elles n'apparaissent au vulgaire ; car l'objet de toute science est de faire des découvertes et toute découverte déconcerte plus ou moins les opinions reçues. A moins donc qu'on ne prête au sens commun, en sociologie, une autorité qu'il n'a plus depuis longtemps dans les autres sciences – et on ne voit pas d'où elle pourrait lui venir – il faut que le savant prenne résolument son parti de ne pas se laisser intimider par les résultats auxquels aboutissent ses recherches, si elles ont été méthodiquement conduites ».

La méthode devient un facilitateur pour atteindre l'objectivité. Quelle signification peut-on lui donner ? Pour Cornélius Castoriadis (1975) :

⁴⁰ On entend par « gestuelle », tout ce qui, dans une production d'objets idéels théoriques, n'est pas à proprement parler théorique, sans pour autant se réduire au psychologique et au social : Jacqueline Feldman, 2007 citant J. Schlangier, *Gestes de philosophes*, Paris, Aubier, 1994.

« (La méthode est) l'ensemble opérant des catégories... (Elle) n'est pas séparable du contenu, et de leur unité, c'est-à-dire la théorie n'est pas à son tour séparable des exigences d'une action révolutionnaire qui, l'exemple des grands partis aussi bien que des sectes le montre, ne peut plus être éclairée et guidée par des schémas traditionnels » (p. 18-20).

La méthode est liée aux faits sociaux. Elle permet de justifier ou d'infirmer les hypothèses de recherche en suivant la démarche scientifique que cela exige en exprimant que la recherche est impliquée dans un ensemble de théorie. Grâce à elle, on ne parlera pas de « génération spontanée » en recherche. La recherche essaie de poursuivre la réflexion humaine. Chaque chercheur apporte une très petite pierre à l'édification de la pensée humaine.

Étant donné que la méthode conduit à une réalisation conceptuelle et empirique, le cadre théorique qui précède les recherches sur le terrain démontre de la faisabilité de la recherche. Ce cadre théorique donne quelques indicateurs et permet de bien mener les enquêtes ou les expériences sur le terrain en tenant compte bien sûr des réalités culturelles. Dans notre recherche, notre cadre contextuel est celui de la Martinique et du Bénin, deux anciennes colonies françaises avec des formes de pensée postcoloniales.

La théorie procède du savoir scientifique avec des expérimentations propres. En sciences humaines et sociales, le but des recherches et des expérimentations est de répondre à un besoin sociétal. La méthode des sciences humaines n'est donc pas identique à celle des sciences naturelles de la physique par exemple. Au sein même des sciences humaines et sociales il y a plusieurs méthodes. Le chercheur en sciences humaines choisit la méthode en fonction du sujet, de l'aspect culturel et des moyens qu'il a à sa disposition.

Dépelteau, F. (2000 p. 40) énonce une règle fondamentale : « Les vérités scientifiques sont des lois découvertes grâce à des expériences empiriques faites dans un univers déterminé ». Or la particularité des sciences humaines et sociales est que les découvertes empiriques permettent de nouvelles conceptualisations aboutissant à des vérités scientifiques en fonction des variables étudiées.

Ainsi donc, puisqu'il est question de recherche de vérité en sciences humaines, et que les recherches concernent des faits sociaux et humains, on ne doit pas lésiner sur la rigueur méthodologique dans la recherche de cette vérité, du moment qu'il y a toujours en sciences humaines des variables parasites qu'il faut contourner dans la recherche empirique. De plus aucune recherche ne peut étudier tous les faits sociaux. On ne peut aborder qu'un aspect. Delà, on peut affirmer que la recherche ne révèle qu'une petite parcelle de vérité. Ce travail,

portant sur la pédagogie chrétienne et le comportement, le choix du sujet, nous l'avons dit est lié à notre profession et reste subjectif. On ne pas le nier. On sait aussi que tout chercheur s'investit dans le sujet qui lui tient à cœur. Aussi pour Laerte Sznelwar, François Hubault (2015) :

« La subjectivité concerne le fait que, pour que des hommes et des femmes s'engagent dans le travail, il leur faut donner de soi, pouvoir se sentir pour quelque chose dans ce qui arrive et vivre le risque de ce qui s'y joue ».

Certes, le point de départ de notre recherche émane d'une problématique relevant d'une connaissance sociétale objective. Il est tout de même question d'intuition et de subjectivité quant aux choix du sujet. En d'autres termes, le choix du sujet est lié à une subjectivité du chercheur, mais la méthode d'analyse reste rationnelle. Il revient au chercheur de prouver ou d'infirmer ses hypothèses à partir des méthodes validées par la communauté scientifique.

Il est vrai que le titre de notre recherche semble s'opposer au principe de laïcité propre aux états béninois et français. Mais il n'en demeure pas moins que les faits sociaux qui s'y dégagent doivent être objet d'étude. De plus, c'est la méthode d'analyse qui permet de juger de la rationalité de l'objet de recherche. Au-delà de cet aspect, c'est « l'enchaînement causal » que l'on attribue aux faits sociaux qui relève d'un « rationnel subjectif ». Étudiant les phénomènes sociaux, Cornelius Castoriadis, parle de rationalité subjective lorsqu'il a une causalité logique des faits sociaux, mais que ceux-ci émanent de comportements individuels.

« Nous pensons et faisons notre vie sous le mode de la causalité. Il a du causal, dans la vie sociale et historique, parce qu'il a du rationnel subjectif... L'existence de ces relations causales de divers ordres permet au-delà de la simple compréhension des comportements individuels ou de leur régularité, d'enserrer ceux-ci dans les lois... » (Castoriadis, C. 1975 p. 59-60).

Par conséquent, le rationnel objectif semble impossible, car selon Castoriadis, C. il y a plus de causalité que de déterminisme dans les phénomènes naturels ou sociaux et que le schéma de la causalité est du domaine de la création (*Cf. Ibid.* p. 61).

Notre démarche méthodique met donc l'accent sur les facteurs empiriques collectés sur le terrain. À cette fin, nous interrogerons les acteurs de la pédagogie chrétienne (parents, enseignants, élèves, personnel de l'administration).

Chapitre 2 : L'implication du chercheur pour la construction de son objet d'étude, la problématique et les questions méthodologiques

A-L'implication du chercheur pour la construction de son objet d'étude

Il fallut, pour la rédaction de ce sujet, passer des coups de fil, prendre des rendez-vous, voyager avec notre dictaphone, de cahiers et stylo dans notre cartable pour prendre des notes. Il fallut aussi envoyer des questionnaires, aller expliquer aux gens l'importance de ce questionnaire. Nous avons parcouru 14 000 kilomètres pour aller interroger les acteurs de la pédagogie chrétienne. Nous avons été très bien accueilli dans certains établissements. Par contre, des rendez-vous ont été annulés à la dernière minute sans aucune explication. D'autres ont été refusés tout simplement. On nous a pris pour un détective privé, alors que nous n'étions qu'un simple étudiant-chercheur.

Les résultats de cette recherche sont opérationnalisés dans le contexte de la Martinique et du Bénin. Lors des entretiens, quelquefois, des questions sont contournées. Il a fallu les reposer autrement. Quelquefois, c'est quand le dictaphone est éteint qu'on a les bons renseignements. Comme le soulignent Colette Baribeau et Chantal Royer (2001) :

« Lors de la collecte des données, le recours au qualitatif exige du chercheur de savoir écouter et de répondre avec flexibilité aux exigences du terrain. En effet, les dispositifs largement en usage, tels les entretiens, requièrent une grande capacité d'écoute, d'ouverture à l'autre ».

Le chercheur est naturellement immergé dans son sujet. Il y pense tous les jours. Pour notre part, il fallait associer activité professionnelle à temps plein avec la recherche. Il fallait aussi beaucoup d'énergie, être motivé et passionné pour ne pas tout abandonner. Cette motivation et cette passion conduisent le chercheur à avoir le courage nécessaire pour surmonter les obstacles empiriques qui permettent aussi de reconnaître ses limites physiques et psychologiques. En enquêtant sur la pédagogie chrétienne et le comportement, il exploite toutes les convictions qui poussent les hommes et les femmes à s'intéresser à l'enseignement confessionnel non pas par dogmatisme ou par rejet du système éducatif laïc, mais avant tout par recherche de la construction d'une identité personnelle dans un monde multiculturel.

On le sait, toute recherche nécessite l'apprentissage et la maîtrise des faits techniques qui sont indispensables pour l'acquisition des informations liées au système social. En ce sens, il est important de comprendre :

« Que ce n'est pas parce qu'il s'agit de sciences humaines, d'un domaine où s'effectue la rencontre d'individus ou de groupes, d'un domaine où la subjectivité s'introduit subrepticement, qu'il faut croire que l'on peut faire n'importe quoi sous la dénomination de "recherche scientifique" ». (...) Une technique de recherche est donc un instrument dans les mains du chercheur. Cet instrument, lorsqu'il est livré à l'utilisation (après une période – souvent longue – de création, d'application, de modifications...), est caractérisé par ses qualités métrologiques : sa validité, sa fiabilité (sa fidélité), sa sensibilité. » (Mialaret, G. 2004).

Il faut donc être imprégné au plus profond des méthodes de la recherche pour ne pas biaiser les résultats tout en nous interrogeant sur une réalité : « Est-il possible ou concevable d'être à la fois acteur de la recherche en éducation et observateur de ses modes de fonctionnement et d'intelligibilité ? » (Marie Duru-bellat et Alain Mingat, 1998, p. 16). Il est vrai, nous ne sommes pas totalement acteur, mais par notre profession on serait tenté de l'affirmer. On pourrait aussi nous interroger sur la légitimité des résultats. N'y a-t-il pas eu des réponses qui nous sont données juste pour nous faire plaisir ? Pour résoudre ce problème, nous avons pensé à Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1998) qui proposent de délimiter son objet d'étude, c'est-à-dire le simplifier de manière à ce que soient balisées les limites de la recherche et que celle-ci soit située à la fois en amont et en aval de tout autre production. Il faudrait aussi, nous extraire de tout jugement et faire preuve de neutralité objective. Quelles sont alors les méthodes qui pourraient nous aider dans la réalisation de cette recherche ?

B- Problématique, Hypothèses de recherches

Reprenons, ici, notre question de départ, notre problématique et nos hypothèses et tentons de les opérationnaliser dans le tableau ci-après⁴¹.

Notre question de départ était celle-ci : La pédagogie chrétienne, dans l'ontologie de référence de la postmodernité est-elle source de discipline ou de révolte ? De ce questionnement, on peut déduire les interrogations suivantes :

⁴¹Opérationnalisation des concepts de la pédagogie chrétienne : Tableau 6, p. 125.

Quelle est l'importance et l'utilité de la pédagogie chrétienne ? Vise-t-elle à communiquer uniquement une foi, ou des valeurs aux jeunes ? Quelle est sa spécificité ?

Dans quelles conditions cette spécificité a-t-elle une influence positive sur ceux qui en bénéficient ? Ou sont-ils simplement à la recherche d'une réussite académique ?

Comment une culture régionale peut-elle contribuer à l'opérationnalisation de la pédagogie chrétienne ? S'agit-il de la recherche d'une identité ? S'agit-il d'occulter les réalités de la postmodernité au profit de la tradition ? Et quelle serait la réaction d'une génération du virtuel face à une culture qualifiée de traditionnelle ?

Ne pourrait-on pas envisager dans un contexte où la foi chrétienne est presque reléguée au second plan, que la pédagogie de celle-ci, en lien avec la culture contribue à la construction de l'être humain ?

Hypothèses de recherche

- le recours à un enseignement confessionnel est lié à une reconnaissance identitaire ;
- la reconnaissance identitaire s'inscrit également dans l'approche inculturée de la pédagogie chrétienne et dans la recherche de valeur ;
- la pédagogie chrétienne dans une approche inculturée a une bonne influence sur le comportement des élèves ;
- cette influence dépend aussi du cadre spatio-temporel ;
- la modalité de la pédagogie chrétienne protestante est plus efficace que la modalité catholique.

C- L'opérationnalisation des concepts

Cette étape de la recherche consiste à opérationnaliser un cadre théorique c'est-à-dire : « Traduire une théorie abstraite et une hypothèse générale en phénomènes concrets et précis qu'on peut expérimenter, autrement dit observer, toucher, sentir, goûter ou entendre. » (Dépelteau, F., 2000, p. 170). Ainsi, l'opérationnalisation des concepts permet d'une part, d'identifier au mieux le processus d'échantillonnage et d'autre part de justifier du choix de celui-ci par l'intermédiaire des indicateurs de recherche. Aussi, il pose un cadre méthodique, afin de multiplier les outils de collecte de données en minimisant le risque de se noyer dans des données, qui de plus, relèvent de démarches qualitatives.

Par ailleurs, l'opérationnalisation des concepts aboutit à terme à catégoriser les questions, dans le cas des entretiens semi-directifs en fonction des indicateurs de recherche. Dans le cas des analyses de traces et des expérimentations, les catégories d'analyse permettent aussi un classement selon ces mêmes indicateurs de recherches. Ainsi, nous avons à terme une plus grande visibilité sur les réponses, et les catégories d'analyse qui ne répondent pas directement aux indicateurs. Certains résultats ne sont pas pris en compte, dans la mesure où ils ne répondent pas au questionnaire, mais d'autres ouvrent la voie sur de nouvelles pistes de recherches et enrichissent considérablement les travaux. Ces résultats sont donc classés par thème.

Enfin, l'opérationnalisation des concepts a toute son importance dans cette recherche, car elle met en relation étroite les aspects théoriques et empiriques tout au long de la recherche. Elle sert ainsi de balisage conceptuel et permet de vérifier continuellement nos hypothèses. Savoie-Zajc, L. cite Glaser et Strauss lorsqu'elle nomme un des cadres méthodologiques : la théorie ancrée :

« Il s'agit du processus de collecte de données en vue de la formulation d'une théorie grâce, auquel le chercheur mène simultanément les opérations de collecte, de codification et d'analyse dans le but de décider de l'orientation à donner à la collecte des données pour guider la formulation de la théorie émergente [...] Le mécanisme de comparaison constante est essentiel pour comprendre l'échantillonnage théorique » (p. 107).

En effet, il s'agira dans cette recherche non seulement d'effectuer des comparaisons au sein des modalités de la pédagogie chrétienne chez les catholiques et les évangéliques mais aussi de croiser les données de l'effet de l'inculturation sur les apprenants. Cela devra être précédé d'un questionnaire élargi aux élèves, aux enseignants, aux parents et au personnel de l'administration, pour mesurer le comportement des élèves. Là encore, une comparaison se fera avec des établissements non confessionnels.

Tableau 6 : Opérationnalisation des concepts de la pédagogie chrétienne

Concepts	Dimensions	Composantes	Indicateurs
Pédagogie chrétienne	Catholique Adventiste//évangélique	Évangélisation Identité Valeurs	Lieu d'apprentissage : Établissements confessionnels Enseignements religieux La volonté d'éduquer L'éducabilité spirituelle La subordination du progrès personnel et collectif au registre spirituel (forma­tion des esprits, identité) Le sens aigu des délais Priorité au problème du sens (valeur)
Inculturation	<i>bèlè légliz</i> <i>mèwihwèndo</i>	Culture créole Culture fon	Acceptation identitaire
Comportement	Discipline	Désir d'avoir de bonnes attitudes et Bonnes attitudes	Savoir-être



D- Le choix des recueils de données

Le dispositif d'étude consiste à évaluer l'effet de la pédagogie chrétienne sur le comportement des élèves, dans les établissements confessionnels en Martinique et au Bénin. Dépelteau, F. (2000) propose six modes d'investigation dans la réalisation des tests empiriques :

- méthode expérimentale ;
- méthode historique ;
- analyse de contenu ;
- entrevue ;
- observation ;
- analyse statistique.

Chaque méthode a ses avantages et ses limites. Le choix est fait en fonction du thème de recherche et des indicateurs. Nous employons la méthode expérimentale, l'entrevue, et l'analyse de contenu. Ces choix sont motivés par nos indicateurs. Pour Dépelteau, F. (2000), il y a quatre types de méthodes expérimentales : « Les expérimentations avant-après, les expérimentations qualifiées de contrôle après, les expérimentations ex post facto et la simulation. » Au niveau de la méthode expérimentale « contrôle-après », le groupe subissant la variable indépendante est observé afin de déterminer l'influence de cette variable sur un autre groupe qui n'est pas soumis à la variable observée. Ensuite on fait une comparaison entre les résultats. Cette forme d'expérimentation sera utilisée dans cette recherche. La deuxième méthode pour confirmer ou infirmer nos hypothèses sera l'entrevue. Elle permettra de recueillir des informations, chez les acteurs de l'éducation et les éduqués, pour évaluer l'effet de la pédagogie chrétienne. Pour bien comprendre l'analyse de contenu il faudra se référer à la définition René L'écuyer (1998, p. 50) :

« C'est une méthode de classification ou de codification, dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis ».

Par ce biais, nous découvrirons la signification des messages de la pédagogie chrétienne. Il a fallu d'abord interroger, des élèves d'établissements non confessionnels, des élèves suivant une formation religieuse en dehors du circuit d'un établissement confessionnel. Cet exercice permettra de découvrir l'effet de la pédagogie chrétienne. À cela s'ajoute

l'analyse des réponses aux questions adressées aux enseignants, aux élèves, aux parents d'élèves, au personnel de l'administration.

Le questionnaire

Mialaret, G. (2004, p. 28), citant Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon, nous rappelle :

« Un questionnaire, par définition, est un instrument rigoureusement standardisé, à la fois dans le texte des questions et dans leur ordre. Toujours pour assurer la comparabilité des réponses de tous les sujets, il est absolument indispensable que chaque question soit posée à chaque sujet de la même façon, sans adaptation, ni explication complémentaires, laissées à l'initiative de l'enquêteur. »

Nous avons choisi cet instrument pour mesurer le comportement des élèves inscrits dans un établissement confessionnel, et de ceux qui ne le sont pas. Deux questionnaires quantitatifs et qualitatifs (Annexes n°1, n° 2) sont rédigés à partir de quelques manquements disciplinaires qu'on rencontre dans les établissements scolaires.

L'objectif de ce questionnaire est de faire l'état des lieux des établissements, objets d'étude, en partant de quelques éléments empiriques. En d'autres termes, il s'agit de voir à partir d'éléments concrets l'état des lieux. Ainsi donc, le même questionnaire a été adressé à l'échantillon des élèves des établissements confessionnels, à un groupe de jeunes suivant des cours d'instructions religieuses mais inscrits dans un établissement laïc, et à un groupe de jeunes inscrits dans un établissement laïc, mais ne suivant pas d'instruction religieuse. Les deux derniers groupes sont des groupes de contrôle.

Le questionnaire quantitatif mesure les comportements des élèves par rapport à leurs camarades (questions n°s 1, 3, 4, 7, 10), aux autorités (question n° 2), et à eux-mêmes (questions n°s 5, 6, 8, 9). Le questionnaire qualitatif a cinq modalités et mesure certains comportements des élèves.

Pour le premier groupe contrôle, c'est-à-dire les élèves inscrits dans un établissement laïc ne suivant ou n'ayant pas suivi d'instruction religieuse, nous avons choisi deux établissements en Martinique et un au Bénin :

– le Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe situé dans la Commune de Basse-Pointe dans le Nord de la Martinique ;

– le Lycée Joseph Pernock du Lorrain situé dans la Commune du Lorrain toujours dans le nord de la Martinique ;

– le collège d’Enseignement Général (CEG) de Godomey situé dans la Commune d’Abomey-Calavi dans le département Atlantique du Bénin – le collège dans le système éducatif béninois regroupe les classes de la sixième à la terminale.

Tableau 7 : 1^{er} Groupe contrôle

	Effectifs	Filles	Garçons	4 ^e	3 ^e	2 nd e	1 ^{ère}	Tle
Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe	35	20	15	10	25			
Lycée du Lorrain	50	30	20			35	10	5
Collège d’enseignement Général de Godomey (Bénin)	204	104	100	58	51	47	28	20
Total	289	154	135	68	76	82	38	25

Tableau 8 : 1^{er} Groupe contrôle par âge

Âge	Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe	Lycée du Lorrain	Collège d’enseignement Général de Godomey (Bénin)
	Effectif	Effectif	Effectif
12 ans	1		4
13 ans	15		56
14 ans	17	1	50
15ans	2	18	40
16 ans		15	29
17 ans		14	17
18 ans		2	4
19 ans			3
20 ans			1
Total	35	50	204

Pour le deuxième groupe contrôle, c’est-à-dire les élèves inscrits dans un établissement laïc et suivant des cours d’instruction religieuse dans une paroisse, à ce niveau, nous avons choisi, pour la Martinique un groupe de jeunes catholiques de la paroisse Saint-Christophe à Fort-de-France, un autre groupe de jeunes adventistes de la paroisse *Galaad* du Robert ; Pour le Bénin, notre choix a été porté sur un groupe de jeunes de la Paroisse Sainte Thérèse de Godomey dans la commune d’Abomey-Calavi et un groupe de jeunes de

l'église protestante *Gbéto* de Cotonou – la capitale. À ceux-ci ont été adressées les questions en annexe n^{os} 3 et 4.

Tableau 9 : 2^e Groupe contrôle

	Effectifs	Filles	Garçons	4 ^e	3 ^e	2 ^{nde}	1 ^{ère}	Tle
Paroisse Catholique Saint Christophe Martinique	70	35	35	30	27	10	3	0
Paroisse adventiste Galaad Martinique	40	25	15	18	9	10	3	0
Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin	72	50	22	28	22	6	14	2
Paroisse protestante Gbéto Bénin	71	35	36	20	20	20	11	0
Total	253	145	88	96	78	46	31	2

Tableau 10 : 2^e Groupe contrôle par âge

Âge	Paroisse Catholique Saint Christophe Martinique	Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin	Paroisse protestante Gbéto Bénin
	Effectif	Effectif	Effectif
11 ans	5		
12 ans	21		4
13 ans	28	4	15
14 ans	34	18	19
15 ans	20	7	18
16 ans	2	6	10
17 ans		4	7
18 ans		1	2
19 ans			5
Total	70	72	71

Comme l'organisation des systèmes éducatifs implique aussi le personnel administratif et les enseignants, dans la construction de l'état des lieux, nous avons adressé un questionnaire qualitatif aux enseignants (Annexe 6) et au personnel de l'administration (Annexe 7).

Tableau 11 : Enseignant et personnel de l'administration ayant répondu au questionnaire

	Effectifs	Enseignants	Personnel de administration
Enseignement catholique Martinique	22	17	5
Enseignement protestant Martinique	8	2	6
Enseignement catholique Bénin	51	39	12
Enseignement protestant Bénin	5	2	3
Total	86	60	26

E. Le protocole expérimental

Nos travaux de recherches ont été conduits en deux temps. Nous avons d'abord fait circuler l'enquête qualitative (Annexe 1) dans notre échantillon. Des explications ont été données sur la procédure (Entourer un numéro en sachant que 1 = Pas du tout et 5 tout à fait).

À la *Cité de Rama*, c'est le chef d'établissement qui nous a aidé pour la réalisation de ce travail. Au *Couvent de Cluny*, nous avons été aidé par la responsable de la pastorale. Au *Séminaire Collège*, des professeurs ont bien voulu contribuer à la réussite de cette recherche. Au Collège *Notre Dame de la Délivrante*, c'est nous-mêmes qui avons assuré les recherches ; et dans l'établissement *Lisette Moutachy*, c'est encore l'aide précieuse des professeurs qui a permis la réalisation des enquêtes. Avant ces investigations, des courriers et des appels téléphoniques ont préparé le terrain et ont permis d'obtenir les autorisations nécessaires. Cela n'a pas été facile. Il a fallu convaincre nos interlocuteurs, expliquer que nous sommes en recherche. Les recherches ont été menées entre les mois d'octobre et de décembre 2016 en Martinique. Pour le Bénin, nous nous sommes fait aider. L'enquête qualitative a été menée par un ami, un professeur des Collèges.

Pour les groupes contrôles, le choix a été fait en fonction de l'échantillon de la recherche (les mêmes classes). L'effectif total des groupes contrôles s'élève à 736. Le choix des groupes est lié avant tout à l'accueil qui nous a été réservé. Pour les établissements scolaires de la Martinique, le questionnaire a été rempli après les classes et nous avons

attendu pour les récupérer. Une explication a été donnée aux élèves. Pour le deuxième groupe contrôle, le questionnaire adressé aux jeunes catholiques a été rempli aux heures de catéchisme. Pour les adventistes, c'est après un culte du samedi qu'il a été rempli. Dans ces dernières situations, le questionnaire a été rempli oralement et nous cochions les réponses données par les jeunes. Les jeunes étaient constitués sur la base du volontariat par groupe de 4 à 6. Dans les groupes se trouvaient mélangés des jeunes d'âges différents. En général cette composition a permis une bonne ambiance entre les jeunes, ils répondaient librement aux questions. Toutefois, cette forme collective a peut-être également intimidé certains jeunes.

Les enquêtes quantitatives ont été réalisées entre les mois d'avril et de mai 2017 dans les mêmes dispositions. La partie orale a été supprimée. Les jeunes ont répondu aux questions. Ce sont les mêmes qui ont été re-convoqués.

Pour l'opérationnalisation des hypothèses (le recours à un enseignement confessionnel est lié à la reconnaissance identitaire ; cette influence dépend aussi du cadre spatio-temporel), c'est le questionnaire et l'entrevue qui ont été utilisés. Ce questionnaire est qualitatif (Annexe n° 5). Il essaie de découvrir les raisons pour lesquelles les parents ont inscrit leurs enfants dans l'établissement religieux et leur ressenti.

L'enquête a été menée à une réunion des parents d'élèves en décembre 2016 pour la Martinique et après la sortie des classes. Après une brève présentation, le questionnaire a été distribué aux parents présents. Pour le Bénin, nous avons demandé l'aide de plusieurs professeurs qui ont distribué le questionnaire à des réunions de parents d'élèves.

Tableau 12 : Parents ayant répondu au questionnaire

	Effectifs
Enseignement catholique Martinique	154
Enseignement protestant Martinique	86
Enseignement catholique Bénin	567
Enseignement protestant Bénin	94
Total	901

L'entrevue

L'enquête consiste :

« À mesurer des croyances, des attitudes, des intentions, des comportements ou des conditions objectives d'existence auprès des participants d'une recherche afin d'établir une ou plusieurs relations d'association entre un phénomène et ses déterminants » (Giroux Sylvain, 2009, p. 68).

L'enquête permet d'établir un contact humain dans la recherche et de recueillir les avis des acteurs interrogés. Dans cette recherche, la technique utilisée est l'entretien semi-directif. Elle a l'avantage grâce à un guide d'entretien, d'encadrer le déroulement de l'interview tout en laissant une certaine liberté de parole à l'enquêté. La préparation du guide d'entretien s'est effectuée avec l'aide des indicateurs des concepts de la recherche. Nos entretiens nous ont permis de faire l'état des lieux de l'enseignement confessionnel à la Martinique et au Bénin et de vérifier les hypothèses :

- le recours à un enseignement confessionnel est lié à la reconnaissance identitaire ;
- cette influence dépend aussi du cadre spatio-temporel.

Tableau 13 : La correspondance entre indicateurs et guide d'entretien

Indicateurs	Guide d'entretien
- La volonté d'éduquer - L'éducabilité spirituelle - La subordination du progrès personnel et collectif au registre spirituel (formation des esprits, identité) - Le sens aigu des délais - Priorité au problème du sens (valeur)	Présenter un peu votre école Quelle est sa particularité par rapport aux établissements non confessionnels ? Dans la pédagogie utilisée, y a-t-il un lien avec la pédagogie chrétienne ? Pour vous qu'est-ce que la Pédagogie chrétienne ? Cette pédagogie influence-t-elle mieux l'agir des élèves que les pédagogies dites laïques ? Quelle sont les valeurs propres à l'enseignement confessionnel ? Pouvez-vous me donner quelques exemples ?

Tableau 14 : Les enquêtes semi-directives

Codage	Enquêté	Enquêteur	Localité	Retranscription	Date	Durée
E1/CA	Enseignement catholique	Aïzo, G.	Martinique	Santos, M.-N.	4/16	25 mn
E2/CA	Enseignement catholique	Aïzo, G.	Martinique	Santos, M.-N.	4/16	34 mn
E3/CA	Enseignement catholique	Aïzo, G.	Martinique	Santos, M.-N.	4/16	16 mn
E4/CA	Enseignement catholique	Aïzo, G.	Martinique	Santos, M.-N.	12/15	25 mn
E5/CA	Enseignement catholique	Aïzo, G.	Martinique	Santos, M.-N.	4/16	42 mn
E6/CA	Enseignement catholique	Aïzo, G.	Martinique	Santos, M.-N.	3/16	44 mn
E7/CA	Enseignement catholique	Aïzo, G.	Martinique	Santos, M.-N.	3/16	7 mn
E8/CA	Enseignement catholique	Aïzo, G.	Martinique	Santos, M.-N.	4/16	7 mn
E9/CA	Enseignement catholique	Aïzo, G.	Martinique	Santos, M.-N.	5/16	28 mn
E10/PR	Enseignement Protestant	Aïzo, G.	Martinique	Santos, M.-N.	3/16	28 mn
E11/PR	Enseignement Protestant	Aïzo, G.	Martinique	Santos, M.-N.	3/16	18 mn
E12/PR	Enseignement Protestant	Aïzo, G.	Martinique	Santos, M.-N.	3/16	6 mn
E13/PR	Enseignement Protestant	Aïzo, G.	Martinique	Santos, M.-N.	4/16	40 mn
E14/PR	Enseignement catholique	Aïzo, G.	Martinique	Santos, M.-N.	4/15	9 mn
E15/CA	Enseignement catholique	Aïzo, G.	Bénin	Santos, M.-N.	5/17	7 mn
E16/CA	Enseignement catholique	Aïzo, G.	Bénin	Santos, M.-N.	5/17	10 mn
E17/CA	Enseignement catholique	Aïzo, G.	Bénin	Santos, M.-N.	5/17	9 mn
E18/CA	Enseignement catholique	Aïzo, G.	Bénin	Santos, M.-N.	5/17	6 mn
E19/CA	Enseignement catholique	Aïzo, G.	Bénin	Santos, M.-N.	5/17	5 mn
E20/PR	Enseignement Protestant	Aïzo, G.	Bénin	Santos, M.-N.	5/17	11 mn

L'analyse de contenu

Dépelteau, F (2000, p. 295), citant L'écuyer, R. (1988) dit de l'analyse de contenu :

« Qu'elle est une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis ».

L'analyse peut être portée sur des documents, des chansons, des émissions de radio ou de télévision... Dans notre recherche, cette technique sera utilisée à partir d'enregistrements vidéo et sonore. L'objectif sera de déceler quelques réalités inculturées, afin de les soumettre par un questionnaire à notre échantillon. (Annexes N° 5 et N° 6)

Protocole expérimental

Les expériences ont été réalisées en février 2017 pour le Bénin, en mai 2017 pour la Martinique. Cette expérience a consisté à faire écouter aux élèves le texte de l'Évangile de saint Luc chapitre 15 en Martinique, et faire visualiser la vidéo au Bénin. Ensuite, le questionnaire a été distribué aux élèves. Au Bénin, l'expérience a été menée sous la direction d'un professeur de collège. En Martinique, nous étions présents pendant l'expérimentation.

Tableau 15 : Les analyses de contenu (ADC)

Codage	Type d'analyse de contenu	Date	Retranscription
ADC 1	Chant <i>bèlè</i>	2013	Gilles, A.
ADC2	Chant fon <i>vidéà</i>	2013	Gilles, A.

Tableau 16 : Présentation des hypothèses et des tests empiriques

Hypothèses	Tests empiriques
Le recours à un enseignement confessionnel est lié à la reconnaissance identitaire. Cette influence dépend aussi du cadre spatio-temporel.	Méthode expérimentale et entrevue
La reconnaissance identitaire s'inscrit également dans l'approche inculturée de la pédagogie chrétienne et dans la recherche de valeur.	L'analyse de contenu
La modalité de la pédagogie chrétienne protestante est plus efficace que la modalité catholique.	Méthode expérimentale, entrevue L'analyse de contenu
La pédagogie chrétienne dans une approche inculturée a une bonne influence sur le comportement des élèves.	L'analyse de contenu

F- Population, échantillon

La population de notre recherche est composée des élèves des établissements confessionnels du 2^d degré de la Martinique et du Sud Bénin. Le tableau ci-dessous donne une idée de la population d'étude.

Tableau 17 : Population mère

Établissements	Effectifs
Établissement confessionnel catholique Martinique ⁴²	2216
Établissement confessionnel protestant Martinique ⁴³	1110
Établissement confessionnel catholique Bénin	3058
Établissement confessionnel protestant Bénin	581
TOTAL	6965

Le choix de l'échantillon adopté est basé sur la technique non probabiliste. « Les techniques non probabilistes ne se fondent pas sur la théorie des probabilités. Le choix des unités composant l'échantillon n'est donc pas dû au hasard » (Depelteau F., 2000, p. 222). Nous avons opté pour cette modalité parce que la population des jeunes bénéficiant de l'éducation religieuse est bien ciblée. Aussi la technique non probabiliste est-elle subdivisée en cinq modalités :

- l'échantillonnage accidentel ;
- l'échantillon par quotas ;
- l'échantillon typique (ou « par choix raisonné » ou « intentionnel ») ;
- l'échantillonnage par « boule de neige » ;
- l'échantillon de volontaires.

L'échantillonnage par choix raisonné semble le plus adapté à notre cas. Ce choix est motivé par le fait que les élèves, à qui s'adresse le questionnaire de recherche, pourraient

⁴²URL : < www.ac-martinique.fr/fileadmin/documents/ssa/BROCHURE_2ND_DEGRE_PR_2014_2015.pdf>

⁴³URL : < www.ac-martinique.fr/fileadmin/documents/ssa/BROCHURE_2ND_DEGRE_PR_2014_2015.pdf>

avoir une certaine maturité. Notre échantillon s'est concentré sur les élèves des classes de 4^e, 3^e et le second cycle.

Tableau 18 : Présentation de l'échantillon de la Martinique

	Effectifs	%/ Population Mère	Filles	Garçons	4 ^e	3 ^e	2 ^{nde}	1 ^{ère}	Tle
Établissement Cité Rama	250	35,31	130	120	80	70	45	30	25
Lisette Moutachy	142		61	81	81	61			
Saint-Joseph de Cluny	198	22,38	186	12	69	59	40	18	12
Notre-Dame de la Délivrante	51		39	12	26	25			
Séminaire Collège	220					78	79	28	20
Total	861				334	294	113	68	52

Tableau 19 : Présentation de l'échantillon de la Martinique par âge

Âge	Établissement Cité Rama	Lisette Moutachy	Saint-Joseph de Cluny	Notre-Dame de la Délivrante	Séminaire Collège
	Effectif	Effectif	Effectif	Effectif	Effectif
11 ans					
12 ans	2	3		2	5
13 ans	63	80	55	25	70
14 ans	60	59	55	20	80
15 ans	50		60	4	28
16 ans	25		20		19
17 ans	20		5		13
18 ans	5		3		3
19 ans					2
Total	225	142	198	51	220

Tableau 20 : Présentation de l'échantillon de Bénin

Établissement	Effectifs	%/ Population Mère	Filles	Garçons	4 ^e	3 ^e	2 ^{nde}	1 ^{ère}	Tle
Notre Dame des apôtres Cotonou	315	18,57	315		70	75	70	60	40
Collège Père Aupiais Cotonou	331	18,01		331	82	70	65	50	64
Collège	173	16,97	97	76	46	40	38	32	17

Catholique Lokossa									
Complexe Scolaire Thomas MOULERO Takon	98	6,44	42	56	24	23	12	24	15
Cours secondaire Protestant	196	33,73	100	96	54	50	35	26	31
Total	1113		554	559	276	258	220	192	167

Tableau 21 : Présentation de l'échantillon du Bénin par âge

Âge	Établissement Notre Dame des apôtres Cotonou	Collège Père Aupiais Cotonou	Collège Catholique Lokossa	Complexe Scolaire Thomas MOULERO Takon	Cours secondaire Protestant
	Effectif	Effectif	Effectif	Effectif	Effectif
12 ans	5	7		5	4
13 ans	65	74	46	22	50
14 ans	70	65	40	20	45
15ans	70	70	30	12	40
16 ans	50	44	30	24	26
17 ans	35	60	10	10	22
18 ans	15	9	10	5	7
19 ans	5	2	7		2
Total	315	331	173	98	196

Conclusion partielle

Les recherches en Sciences humaines partent d'un aspect subjectif : l'intuition du chercheur. Il faut une revue de la littérature, et une méthodologie approuvée par le monde scientifique, pour permettre le passage de la subjectivité à l'objectivité. Cette deuxième partie de la recherche a exposé les méthodologies de notre recherche et les protocoles mis en place pour leur application. La troisième partie de nos travaux voudrait pénétrer et exposer l'acte éducatif chrétien de la Martinique et du Bénin ; l'un toujours en lien avec la puissance coloniale (historique, assimilationniste) et l'autre ayant accédé à l'indépendance.

**TROISIÈME PARTIE : L'ACTE ÉDUCATIF CHRÉTIEN,
CAS DE LA MARTINIQUE ET DU BÉNIN**

Chapitre 1 : État des lieux des écoles confessionnelles à la Martinique et au Bénin

A. L'école béninoise

Sans vouloir décrire et analyser toutes les réalités de l'école béninoise, les lignes qui suivent voudraient exposer la réalité de l'école béninoise. La rédaction de ce chapitre s'est basée sur deux ouvrages de l'universitaire Roger Koudoadinou parus en 2015 et 2016. Pour Koudoadinou, R., les difficultés de l'école béninoise sont liées à la mauvaise structuration pédagogique, la négation de la culture béninoise à l'école et les contre poids politiques que subit le système éducatif.

Les systèmes pédagogiques ont avant tout l'avantage de construire un savoir, et permettent aux apprenants d'assimiler ce savoir. Ils partent des principes théoriques qui sont opérationnalisés et évalués au niveau des élèves. Au Bénin, les décideurs sont passés de l'approche par contenus à l'approche par compétences en passant par l'approche par objectif sans viser une bonne articulation. Comme le fait remarquer Koudoadinou, R (2016 p. 23) :

« Les enseignants des écoles maternelles et primaires ont été les premiers conviés à changer de manière d'enseigner en se servant d'une Approche dite Par Compétences. Cela se fit sans qu'on ne daignât jamais s'imaginer un instant qu'un jour, leurs apprenants devraient rejoindre les collèges et lycées où l'on devrait les encadrer dans une suite logique de l'Approche ainsi que du contenu de formation ».

Est-ce une incompétence des concepteurs ? Ont-ils tout simplement copier des programmes scolaires d'autres pays sans une appropriation en ignorant les réalités du Bénin ? Le problème n'est pas lié à une conception. On parlerait d'une errance didactique dictée par les différents ministres arrivant à la tête du ministère de l'éducation. Chacun veut laisser ses empreintes dans le Ministère et ne favorise guère une concertation entre différents acteurs de l'éducation afin de coordonner les programmes pédagogiques. Cet état malheureux est encore aggravé, par le manque de prévision à court et à moyen terme. Le chercheur Koudoadinou, R. (2016 p. 25-26) décrit l'expérience de l'école au Bénin :

« Nous avons formé au Bénin, depuis les années 2000 (soit en moyenne une quinzaine d'années pour une scolarité allant de l'école maternelle à la fin du cursus universitaire) une génération-cobaye c'est-à-dire une génération sacrifiée. Veut-on encore une ultime preuve (pathétique ou comique ?) de l'inorganisation absolue de tout le système éducatif qui gère le cursus des enfants de ce pays durant cette dernière décennie ? En voici. Alors que les

projections prévoyaient un effectif de 45 000 étudiants pour l'Université en 2015, on se réveilla un beau matin de 2007 (soit 8 ans plus tôt !) avec un effectif de 47 000 étudiants à gérer ! Faut-il en rire ou en pleurer ? En 2015, nous en sommes déjà à 142 000 étudiants et le Bac 2015 en a fourni 38 000 autres qui jubilent en attendant d'accéder à l'amère réalité qui les fera, peut-être, maudire le jour de leur réussite ».

Cette description qui n'honore pas le génie intellectuel du peuple béninois est encore rabaisée par la politique. Il n'est pas toujours évident de mettre l'homme qualifié qu'il faut à la place qui convient parce que malheureusement le système éducatif est trop politisé. « Les hommes politiques depuis des lustres ont entrepris de procéder à un sabotage (inconscient ?) systématique et systémique de l'éducation nationale », affirme Koudoadinou, R. (2016 p. 37).

Ce constat malheureux est lié surtout aux nominations effectuées, pour satisfaire des politiques et des ressortissants de telle ou telle autre région. Bien souvent, le président élu démocratiquement se sent obligé de fractionner le ministère de l'Éducation nationale en ministère de l'Enseignement primaire, ministère de l'Enseignement supérieur et technique... non pas nécessairement dans le but d'une efficacité pédagogique, pour satisfaire les besoins politiques, afin que tel personnage politique puisse avoir un poste au gouvernement. Dans de telles conditions, même si le désir de bien faire existe, et que le ministre est porté par l'ambition de faire acquérir le savoir nécessaire à la jeunesse, le sentiment de plaire aux personnes de sa région en leur attribuant une responsabilité ne peut pas disparaître. Quelques fois, ce dernier sentiment peut prédominer sur l'apprentissage scientifique.

Si on pouvait s'arrêter seulement à ce dysfonctionnement, on pourrait penser que la solution viendrait d'une autoformation, que l'univers numérique proposerait. Malheureusement les T.I.C (Technologie de l'information et de la communication) avec des connexions internet illimitées dans d'autres pays ne le sont pas au Bénin et reviennent trop coûteux. Les connexions internet sont de mauvaise qualité, bas débit, permettant difficilement de faire des recherches.

On pourrait aussi dans la présentation de l'école béninoise aborder la réalité des classes pléthoriques avec plus de 50 apprenants, les cantines scolaires qui n'existent pas dans les établissements, des cas de violences corporelles sur des élèves qui ne sont pas sanctionnés par la justice. La liste des dysfonctionnements serait très longue. On peut même en faire un sujet de recherches. Loin d'aborder tous les dysfonctionnements, nous avons ébauché

quelques réalités pour avoir une idée du contexte dans lequel l'enseignement confessionnel a émergé.

B. L'enseignement confessionnel au Bénin

L'histoire de l'enseignement confessionnel du Bénin a débuté avec l'arrivée des missionnaires en 1862 avec la création de la première école catholique à Ouidah au sud Dahomey. Mais la première réglementation de l'enseignement privé en A.O.F (Afrique Occidentale Française) fut établie par le décret ministériel du 14 février 1922. D'abord, les acteurs de l'enseignement privé avaient l'obligation d'obtenir une autorisation. Ensuite, le décret mettait les écoles privées sur un même pied d'égalité avec les écoles publiques, avec obligation, d'une part d'appliquer les programmes de l'enseignement officiel, et d'autre part pour le personnel de l'enseignement privé, de posséder les mêmes diplômes que le personnel public.

En 1946, s'ouvre le cours secondaire Notre-Dame des Apôtres pour les filles et en 1948, commença un cours secondaire pour les garçons appelé plus tard collège Aupiais. Les autres établissements secondaires catholiques qui ont suivi les deux premiers sont Notre Dame de Lourdes de Porto-Novo, Sainte Jeanne d'Arc à Abomey. Comme le soulignent les recherches du professeur Jérôme Alladaye (2003) les exigences académiques officielles ont dû obliger les responsables des écoles catholiques à relever le niveau des enseignements, aussi bien que celui des élèves. Il est évident que les écoles de la mission ont toujours été préoccupées par la qualité et la formation morale de leurs élèves. Qu'il s'agisse du primaire ou du secondaire, les anciens élèves de la mission, (on les appelait souvent ainsi), se sont toujours flattés de la qualité de l'éducation qu'ils avaient reçue.

Selon les analyses de Alladaye, J. (2003), les écoles catholiques n'avaient pas pour seul but l'expansion du christianisme, la formation des cadres chrétiens laïcs et religieux. Elles avaient aussi pour objectif de satisfaire les attentes des colonisateurs, qui avaient besoin de cadres acquis à leur culture et susceptible de favoriser l'expansion européenne.

En 1968, huit ans après l'indépendance du pays, apparaissent les difficultés entre l'état et l'enseignement confessionnel. Beaucoup d'établissements confessionnels fermeront les portes. À partir de 1970, l'Église et l'État se comprenaient de plus en plus difficilement jusqu'à la prise en charge des écoles confessionnelles en 1974 et 1978.

Le 30 novembre 1972, dans le Discours-programme du gouvernement Militaire Révolutionnaire, les nouvelles autorités du pays ont annoncé leurs intentions à l'égard de l'enseignement privé. Le chef de l'État Mathieu Kérékou, dit que le gouvernement doit exercer un contrôle rigoureux sur les écoles privées aussi bien confessionnelles que laïques. S'intéressant spécialement aux écoles catholiques il ajouta : « Pour l'enseignement catholique en particulier, l'État permet une solution satisfaisante des problèmes ardues posés aux enseignants » (Kérékou, M. 1972).

À partir de cette date, l'état a commencé à se resserrer autour de l'Église jusqu'à la réunion en session extraordinaire du Conseil National de la Révolution les 9 et 10 septembre 1974 qui prit d'importantes décisions. La première décision a consisté à adopter les travaux de la mission nationale de la réforme de l'enseignement et de l'éducation. En substance :

- l'école nouvelle doit être libératrice de l'exploitation de l'homme par l'homme ;
- l'école nouvelle doit assurer la formation d'un citoyen politiquement conscient et techniquement valable ;
- l'école nouvelle doit devenir le moteur de notre nouvelle politique démocratique et populaire ;
- l'école nouvelle doit être publique et laïque.

La deuxième décision a découlé de la dernière affirmation. Une école laïque et publique ne peut tolérer l'existence d'écoles privées catholiques. Dans ces conditions toutes les écoles primaires privées catholiques sont prises entièrement en charge par l'État à compter du 10 septembre 1974. Cette situation dura jusqu'à la Conférence nationale de février 1990. Les délégués aborderont le problème de l'enseignement privé et de nouvelles perspectives s'ouvrirent pour l'enseignement confessionnel. Leur réouverture deviendra réalité.

Dans le rapport de la commission de l'éducation, la culture, les sciences, les sports et l'environnement de la Conférence nationale il a été demandé de proposer une loi pour permettre le développement de l'enseignement privé. Cette commission a fait appel aux « propriétaires » des établissements scolaires primaires et secondaires confessionnels le 25 novembre 1991 pour échanger sur le contenu du projet de loi du Gouvernement. La délégation de l'Église catholique était conduite par Monseigneur Mensah, évêque de Porto-

Novo. Ont également participé aux travaux de la commission, le directeur et le censeur du cours secondaire protestant et le Directeur de l'école coranique Rahamat-Laye de Cotonou. Tous ont rappelé aux députés que le projet de loi venait régulariser une situation de fait, car la restitution avait commencé depuis la fin de la Conférence nationale à la suite d'un accord intervenu entre le gouvernement et eux. Il restait cependant à répondre aux questions suivantes :

Comment intégrer les écoles privées confessionnelles et laïques dans le système éducatif national ? L'école privée est-elle une école tolérée perçue comme une excroissance ? Comment l'État envisage-t-il la question du financement de ces écoles ? Enfin quelles étaient concrètement les conditions et les modalités de la restitution ?

Le vote de cette loi et la prise du décret d'application ont ragaillardé de nombreux anciens élèves des collèges catholiques, déterminés à contribuer à leur réouverture par l'Église. Il faut ici saluer la mobilisation des anciens élèves du collège Père Aupiais et du cours secondaire Notre-Dame des Apôtres en faveur de la réouverture de leurs établissements où ils ont été formés.

Tout commence en Côte d'Ivoire en juillet 1990 autour de Félicien Kagbanon. Un groupe d'anciens élèves du collège Aupiais initia un mouvement en vue de recréer la bonne ambiance connue jadis sur les bancs de l'école et de participer à la renaissance de l'établissement. Dès le mois de septembre de la même année, l'idée parvint à Cotonou. Marius Francisco fut élu à la tête d'un comité dont l'un des objectifs était l'éventuelle reprise des institutions catholiques de formation nationalisées par le régime PRPB (Parti Révolutionnaire de la République Populaire du Bénin). Dès que l'Association vit le jour et qu'elle reçut l'accord de principe de la hiérarchie catholique, elle s'impliqua à fond dans la réouverture du collège Aupiais. De leur côté, quelques anciennes élèves du cours secondaire se réunirent et créèrent une association. Elle s'est investie pour faire redémarrer les activités pédagogiques le 4 octobre 1993. Elle a mobilisé les fonds, mais a aussi accepté de prendre provisoirement la direction du collège. Une fois que la réouverture fut réussie, l'Institut des Oblats Catéchistes Petites Servantes des Pauvres (OCPSP) prit le relais et ces sœurs sont à l'œuvre jusqu'à ce jour.

Il faudrait ajouter la réticence de la hiérarchie catholique vis-à-vis de la reprise des écoles, la Conférence épiscopale a fini par céder à la pression des parents mais en laissant

l'initiative à chaque évêque. Cette pression étant plus forte à Cotonou qu'ailleurs, c'est dans l'Archidiocèse de diocèse de Cotonou que les choses ont d'abord recommencé. Aussi, il a été adopté le principe de ne pas faire cohabiter directement les nouveaux élèves de l'enseignement confessionnel avec ceux de l'école nouvelle. On a commencé par le bas jusqu'à la fin de la dernière promotion de l'ancien système, c'est-à-dire que la reprise de l'école par le culte a été progressive. Cette précaution avait pour but d'affirmer dès le départ, les exigences et les méthodes de travail de l'enseignement religieux pour mieux atteindre les objectifs fixés par l'éducation chrétienne. Bien que le Bénin soit un pays postcolonial ses réalités ne sont pas identiques à celles de la Martinique.

C. L'enseignement confessionnel à la Martinique

La Martinique a été une société colonisée ; l'enseignement confessionnel dans ce contexte cherchera à valoriser le potentiel des hommes et des femmes soumis à l'esclavage. Le bref historique que nous ferons des établissements confessionnels de la Martinique voudrait surtout prendre en compte l'évolution des établissements confessionnels de l'île. Nous allons nous intéresser au Séminaire Collège Sainte-Marie, au Pensionnat Saint-Joseph de Cluny et au Collège adventiste Rama. Pour la rédaction de ces lignes traçant sommairement l'histoire des établissements confessionnels, nous nous sommes inspirés des sites des établissements objets d'étude.

1. Le Séminaire Collège Sainte Marie

Cet établissement a été créé à la veille de l'abolition de l'esclavage pour donner une instruction aux esclaves libérés. Cette tâche a été confiée aux religieux, particulièrement les frères de l'instruction chrétienne de Ploërmel. Ils ouvrent des écoles publiques gratuites pour garçons sans discrimination dans les paroisses de l'île. Le site du Séminaire Collège nous donne des informations précises sur la période après l'abolition :

« Quelques années plus tard en 1850, alors que campagnes et luttes aboutissent à la reconnaissance de la liberté de l'enseignement par le compromis de la loi Falloux, la bienveillance des autorités se manifeste pour les diocèses coloniaux par un décret présidentiel du 3 février 1851. Relatif à l'organisation des évêchés de la Martinique, de la Guadeloupe et de la Réunion, son article 2 déclare : "Les écoles secondaires ouvertes par les évêques seront soumises à la seule condition de la surveillance de l'État". »

C'est dans ce contexte, que le premier évêque de l'île, Monseigneur Le Herpeur, demande aux Spiritains en 1848 de fonder à Saint Pierre une école secondaire pour garçons, le Séminaire Collège, puis de créer une autre à Fort de France en 1853, sous le nom d'Externat Sainte- Marie... De la fusion de ces deux établissements provient l'actuel Séminaire Collège Sainte Marie. »

Il faudra noter que l'établissement de Saint Pierre sera complètement détruit par l'éruption de la Montagne Pelée le 8 mai 1902. L'Externat Sainte-Marie par décision du Gouverneur en son Conseil Privé du 1^e juin 1853, connaîtra quelques difficultés liées surtout à l'instabilité du personnel enseignant et administratif. Il fallut la coopération des Spiritains dans la direction de l'établissement pour obtenir une stabilité et pour favoriser la construction des bâtiments sur l'actuel site de l'établissement.

Le nouvel établissement sera confié aux prêtres de la congrégation du Saint Esprit (les Spiritains). Les premiers arrivent vraisemblablement vers 1843 en Martinique. Seul établissement secondaire de l'île pour garçons en 1848, il accueille dès le début, Noirs et Blancs sans discrimination, et c'est un succès. Son but est de former sur place des séminaristes, ou si possible une élite locale, ce qui fut longtemps refusé par le gouvernement un siècle auparavant.

Les lois Jules Ferry de 1881 et 1882 rendent l'instruction primaire obligatoire pour les garçons et filles âgés de 6 à 13 ans. L'école publique est gratuite et laïque. Le Conseil Général, à l'exemple de la Métropole, décide de laïciser l'enseignement et d'expulser les religieux. Cependant quelques frères se maintiennent à l'externat Sainte-Marie jusqu'en 1896, car le personnel manque pour pourvoir les postes ainsi évacués. Après quoi l'établissement ferme. Il ouvrira après l'éruption de la Montagne Pelée.

En 1911, après l'application en Martinique de la loi de séparation de l'Église et de l'État, la privatisation du Séminaire Collège conduit à ne recevoir que ceux qui peuvent payer leur scolarité. Cependant, durant cette période, quelques élèves nécessiteux sont admis gratuitement ou presque.

En juin 1964 le Collège et le Lycée passent sous contrat d'association avec l'Éducation nationale, ce qui permet d'engager des professeurs laïcs et d'ouvrir largement leurs portes à des élèves de toutes conditions sociales. On compte à cette date 435 élèves environ, et une vingtaine de professeurs.

En 1974, la Congrégation des Pères du Saint-Esprit se retire du Séminaire Collège. Il n'y a plus ni frères, ni religieuses pour le primaire. Le diocèse assurant la tutelle de l'établissement met en place une association de gestion type Loi 1901. Une direction laïque est alors mise en place.

En 1978, l'internat ferme et peu à peu la mixité s'installe dans les classes de terminale pour gagner au fil des années l'ensemble du collège. Les effectifs commencent à croître. En 1991, le primaire, sous contrat simple depuis 1964, passe sous contrat d'association avec l'état. Septembre 1998 : supprimé depuis 1992 le Lycée Séminaire-Collège Sainte-Marie rouvre ses portes.

Aujourd'hui, l'ensemble du personnel, fort d'une équipe d'animation pastorale, de 21 enseignantes en primaire, de 49 professeurs en collège-lycée, environ 15 surveillants éducateurs, d'un documentaliste, d'une infirmière, du personnel administratif et de service, d'animateurs, d'aides éducateurs et d'une équipe de direction, constitue autour de l'OGEC (Organismes de gestion de l'Enseignement catholique) et de l'APPEL (Association de parents d'élèves de l'enseignement libre), une communauté éducative au service et à l'écoute de plus de 1260 enfants : élèves et jeunes lycéens.

2. Le Pensionnat Saint Joseph de Cluny

L'établissement est géré dès le début par la congrégation des sœurs de Saint Joseph de Cluny dont le charisme est l'éducation. Elles veilleront à développer tous les talents des enfants, des jeunes, selon une pédagogie fondée sur l'amour qui allie fermeté et justice, douceur et persuasion, liberté et responsabilité, respect et dignité, confiance et audace. Elles arrivent en Martinique en 1824 pour prendre en charge l'éducation des jeunes filles. Elles ouvrent un établissement à Saint Pierre près de l'ancienne église du Fort. Il sera détruit avec l'éruption de la montagne Pelée. Avec la loi de la séparation entre l'Église de l'État, elles sont obligées de fermer 37 écoles communales et se replient sur Fort-de-France, Rue Lamartine, où demeure encore l'ancienne maison « le Petit Couvent ». En 1934, ce fut le début de l'enseignement secondaire ; rapidement les effectifs s'accrurent : 300 élèves en 1937.

L'actuel établissement, Le pensionnat Saint-Joseph de Cluny appelé « couvent » a été construit pour répondre à la demande croissante des élèves. C'est en 1956 qu'il a ouvert ses portes avec 19 classes. Dans l'accomplissement de leur mission, les éducateurs servant les jeunes selon l'esprit de Anne-Marie Javouhey, devront essayer :

– de prévoir une formation au charisme adaptée ;

- d’être dans une attitude de formation permanente (vouloir se former par tous les moyens mis à leur disposition) ;
- de chercher à comprendre ce que chacun porte en lui pour mettre en valeur ses talents et l’aider à grandir en lui faisant confiance ;
- de développer le sens du travail individuel et collectif ;
- de s’ouvrir sur la vie ;
- d’apprendre à être pour les autres, à servir ;
- de mettre en œuvre des démarches qui permettent aux jeunes de s’affirmer dans la responsabilité, et aux parents de se former dans le rôle de parents : il faut donc inventer et multiplier des lieux d’écoute dans les établissements.

Toutes ces tâches devront s’accomplir dans un esprit évangélique, d’ouverture et d’accueil.

3. Cité scolaire adventiste Rama

Plus jeune que le *Séminaire Collège* et le *Pensionnat Saint Joseph de Cluny*, elle a ouvert ses portes en 1974 et a été sous contrat d’association avec l’État depuis 1983. L’établissement est, avant tout, voulu par l’Église adventiste de la Martinique dans le but de donner un cachet spirituel à l’Éducation dans la perspective d’une conception citoyenne et chrétienne du monde. Aujourd’hui, elle s’efforce de préserver l’excellence académique et la pertinence de son regard spirituel.

L’éducation scolaire adventiste vise une réflexion sur les valeurs de notre société, sur les choix et motivations personnels et, sur la formation d’un caractère inspiré par les valeurs chrétiennes. Elle propose aux élèves :

- un programme d’études officielles dans lequel s’intègrent les disciplines scolaires habituelles et les activités spirituelles ;
- un programme complet d’études et de formations professionnelles conduisant à une vie active et à des choix de carrière satisfaisants ;
- des perspectives donnant à la foi chrétienne toute sa pertinence, pour répondre aux besoins émergents et aboutissant à une relation plus mûre, avec autrui et avec Dieu ;

– l’opportunité de développer un style de vie chrétien en termes de valeurs, de service et de témoignage.

La structure éduque actuellement à peu près 700 jeunes. L’établissement, tout en respectant les convictions de chaque élève, essaie de proposer la pensée de la philosophie adventiste. Le fondement décisif se dévoile ci-après :

« Le système d’éducation adventiste reflète la société céleste que Dieu a prévue pour nous. Il nous donne les outils et les ressources pour devenir plus sages et plus sains. Il nous donne l’occasion de regarder au-delà de nous-mêmes et de servir les autres. Il nous lie en tant qu’amis, en tant que partenaires et en tant que communauté. Mais surtout, Il nous aide à réaliser notre potentiel d’être de “bons” citoyens, attendant avec impatience une éternité avec ce Dieu qui nous a créés. L’éducation adventiste est d’enseigner la vie dans son intégralité, tout le long de la vie » (*Cité Adventiste de Rama*, 2018).

Telle est la finalité proposée à celui qui s’inscrit dans cet établissement. Telle aussi l’objectif que poursuit le collège adventiste *Lisette Moutachy*, situé au Lamentin.

D. Situation de l’école confessionnelle à la Martinique et au Bénin

Dans sa présentation de l’état des lieux de l’école à la Martinique, la sociologue de l’éducation Sophie Genelot (2005, p. 7) analyse du principe de massification :

« L’outil principal de la démocratisation du système scolaire français, objectif poursuivi par les différentes majorités gouvernementales depuis les années soixante, a été sa massification progressive ; autrement dit l’ouverture des différents niveaux de scolarisation à un nombre toujours plus important d’élèves, principalement à ceux qui étaient, par le passé, les plus exclus des scolarisations longues ».

Partant de ce principe, l’auteur présentera les chiffres, les réalités sociologiques de l’école à la Martinique et ses performances peu avantageuses. Nous n’allons pas emprunter cette méthodologie. L’état des lieux que nous allons présenter se basera sur les données empiriques recueillies sur le terrain. Comme nous l’avons expliqué dans le protocole expérimental, nous nous sommes servis des enquêtes quantitatives et qualitatives. Pour bien comprendre les résultats fournis par le logiciel Excel[®], il est nécessaire d’expliquer le vocabulaire lié à nos données :

– la moyenne est une mesure centrale, elle est la somme des scores, divisée par le nombre des scores. Elle est influencée par les extrémités ;

- l’erreur type : Les décisions prises sont souvent liées à un risque d’avoir fait un mauvais choix. L’erreur type en statistique exprime ce risque ;
- la médiane, voici la définition qu’en donne David Howell (2008, p. 34) : « La médiane est le score qui correspond au point auquel ou sous lequel 50% des scores sont inclus lorsque les données sont disposées en ordre numérique ». La médiane divise l’échantillon en deux ;
- le mode, il représente le plus grand nombre de gens. C’est le score qui revient le plus ;
- l’écart-type, il mesure la dispersion autour de la moyenne. Plus l’écart-type est proche de zéro, plus le groupe est homogène ;
- le minimum est le score le plus faible de l’échantillon et le maximum le score le plus élevé.

Chapitre 2 : Résultats des enquêtes quantitatives et qualitatives

A. Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour *la Cité de Rama*

1. Enquêtes qualitatives

Tableaux 22 : Résultats enquêtes qualitatives Cité de Rama

Questions	Total OUI	Total NON	Total PR*	Filles			Garçons			4 ^e			3 ^e			2 nd e			1 ^{ère}			Tle		
				O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	25	210	15	3	117	10	22	93	5	3	72	5	4	61	5	8	37	0	5	22	3	5	18	2
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	17	223	10	2	125	3	15	98	7	0	80	0	1	67	2	9	31	5	5	22	3	2	23	0

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	Total J*	Total R	Total S	Total TS	Filles				Garçons			
					J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	207	20	15	8	114	8	5	3	93	12	10	5
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	170	40	30	10	90	36	20	2	98	4	10	8

Questions	4 ^e				3 ^e				2 nd e				1 ^{ère}				Tle			
	J*	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	74	5	1	0	62	3	3	2	29	7	6	3	21	3	4	2	21	2	1	1
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	69	7	4	0	56	6	5	3	14	16	10	5	12	8	9	1	19	3	2	1

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent : TS= Très souvent.

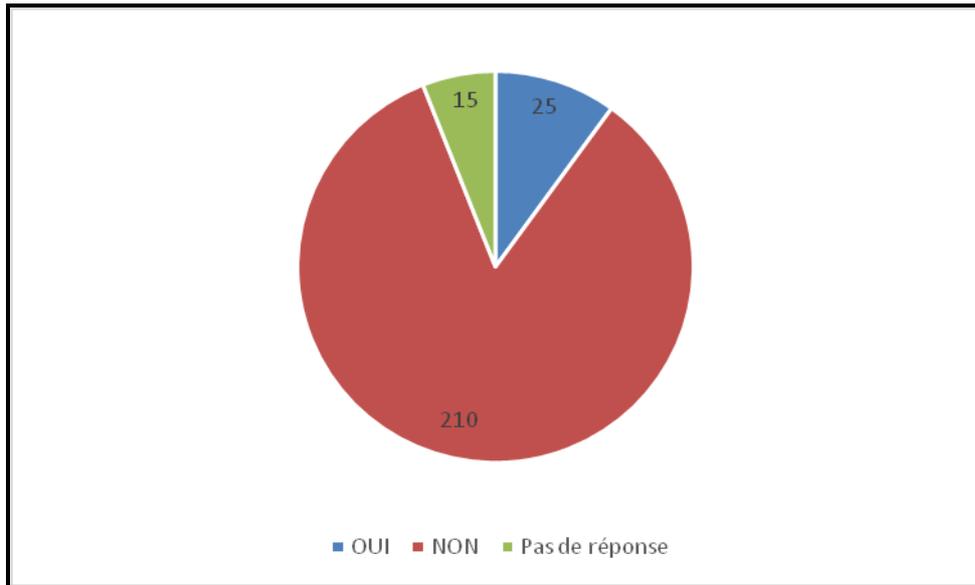


Figure 6 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? *Cité Rama*

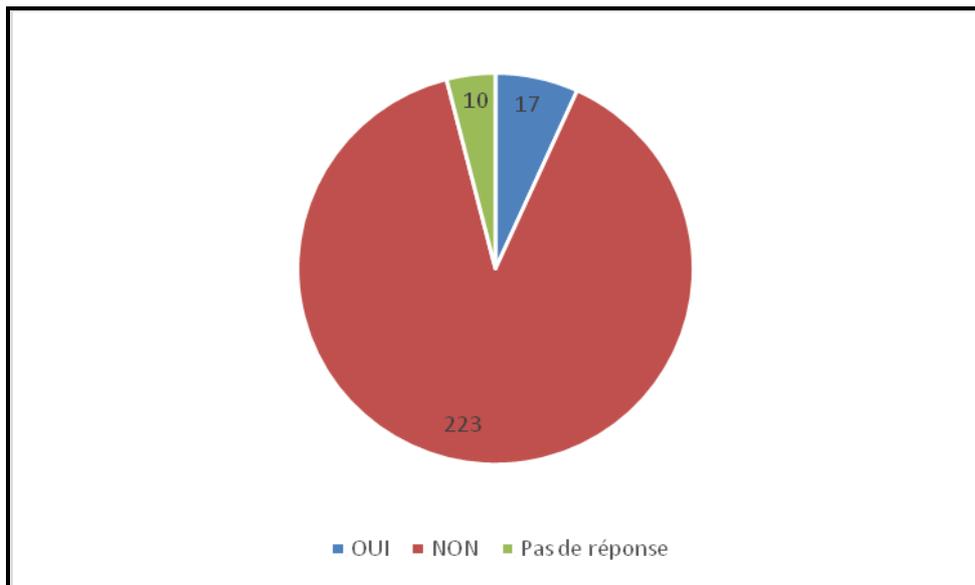


Figure 7 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? *Cité Rama*

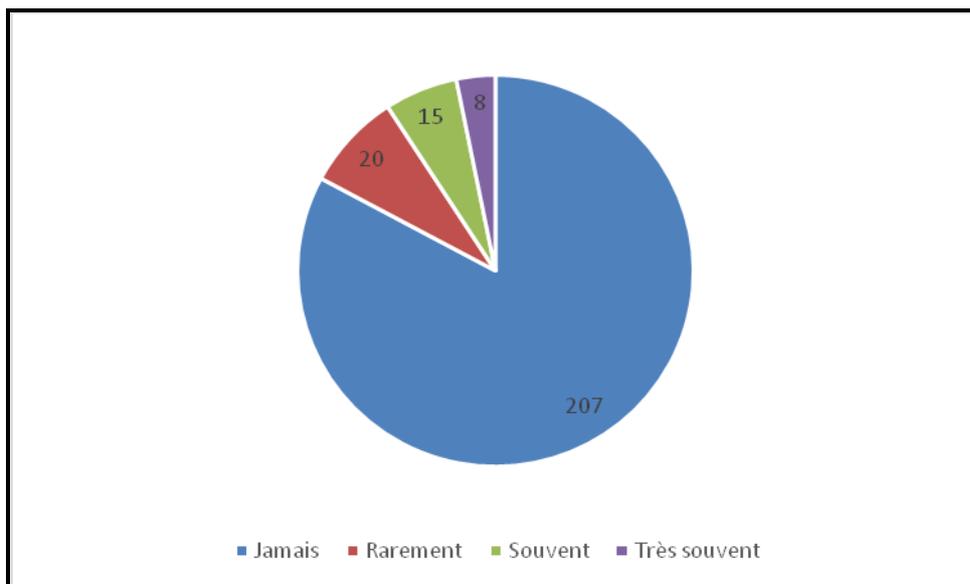


Figure 8 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? *Cité Rama*

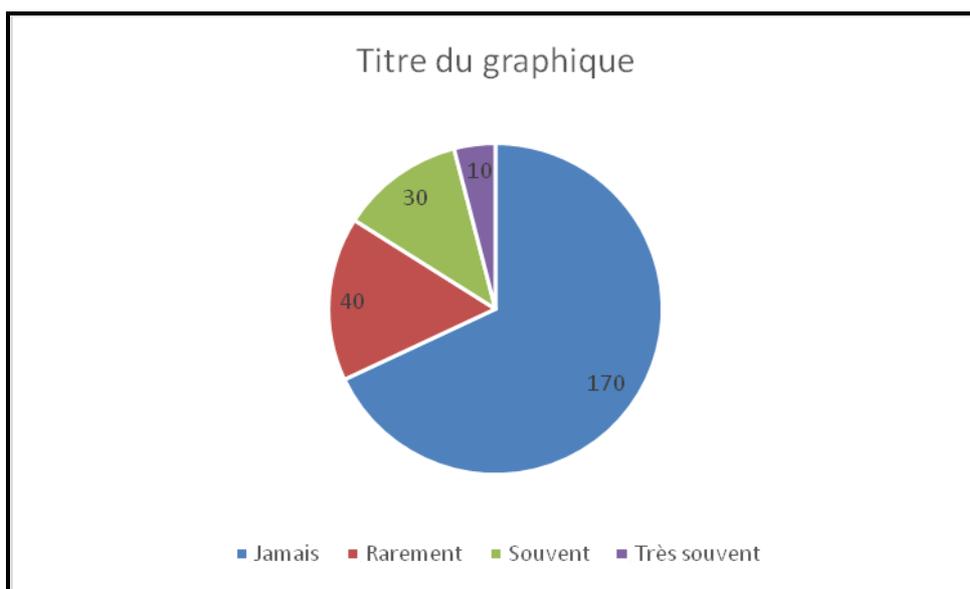


Figure 9 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? *Cité Rama*

2. Enquêtes quantitatives

Tableaux 23 : Résultats enquêtes quantitatives *Cité de Rama*

<i>Q1</i>		<i>Q2</i>		<i>Q3</i>		<i>Q4</i>		<i>Q5</i>	
Moyenne	1,93	Moyenne	1,19	Moyenne	2,13	Moyenne	1,96	Moyenne	1,17
Erreur-type	0,03	Erreur-type	0,04	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,03	Erreur-type	0,04
Médiane	2	Médiane	1	Médiane	2	Médiane	2	Médiane	1
Mode	2	Mode	1	Mode	2	Mode	2	Mode	1
Écart-type	0,48	Écart-type	0,58	Écart-type	0,74	Écart-type	0,49	Écart-type	0,60
Minimum	1								
Maximum	5								
Somme	491	Somme	303	Somme	538	Somme	499	Somme	299
Nombre d'échantillons	250								

<i>Q6</i>		<i>Q7</i>		<i>Q8</i>		<i>Q9</i>		<i>Q10</i>	
Moyenne	1,11	Moyenne	1,02	Moyenne	1,11	Moyenne	1,08	Moyenne	1,05
Erreur-type	0,03	Erreur-type	0,01	Erreur-type	0,03	Erreur-type	0,02	Erreur-type	0,02
Médiane	1								
Mode	1								
Écart-type	0,45	Écart-type	0,18	Écart-type	0,44	Écart-type	0,39	Écart-type	0,29
Minimum	1								
Maximum	4	Maximum	3	Maximum	4	Maximum	5	Maximum	4
Somme	284	Somme	261	Somme	282	Somme	275	Somme	267
Nombre d'échantillons	250								

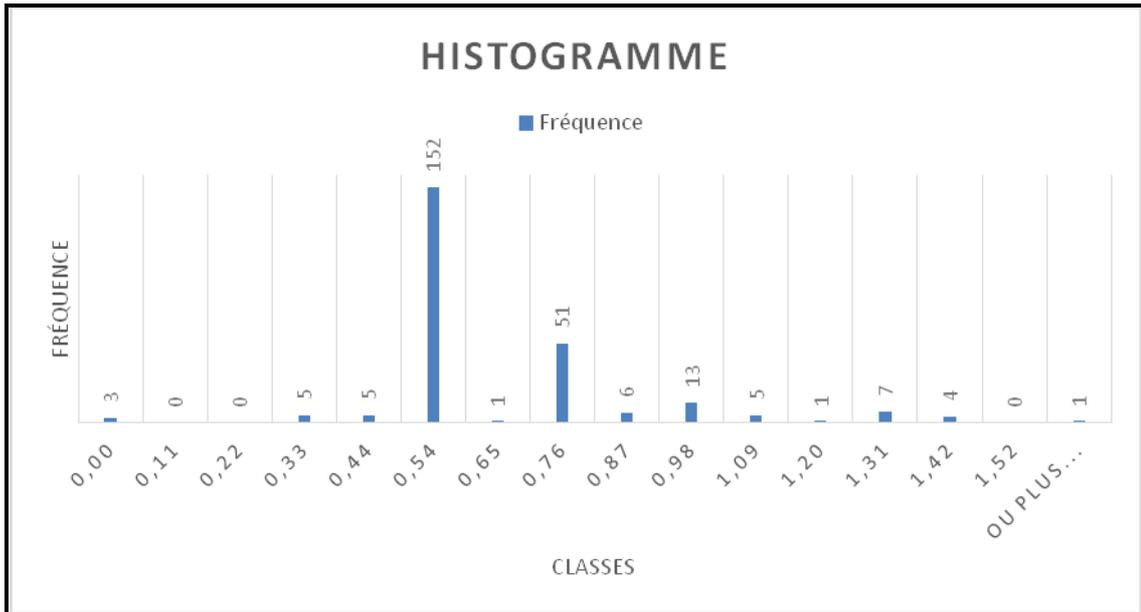


Figure 10 : Histogramme des écarts-types *Cité de Rama*

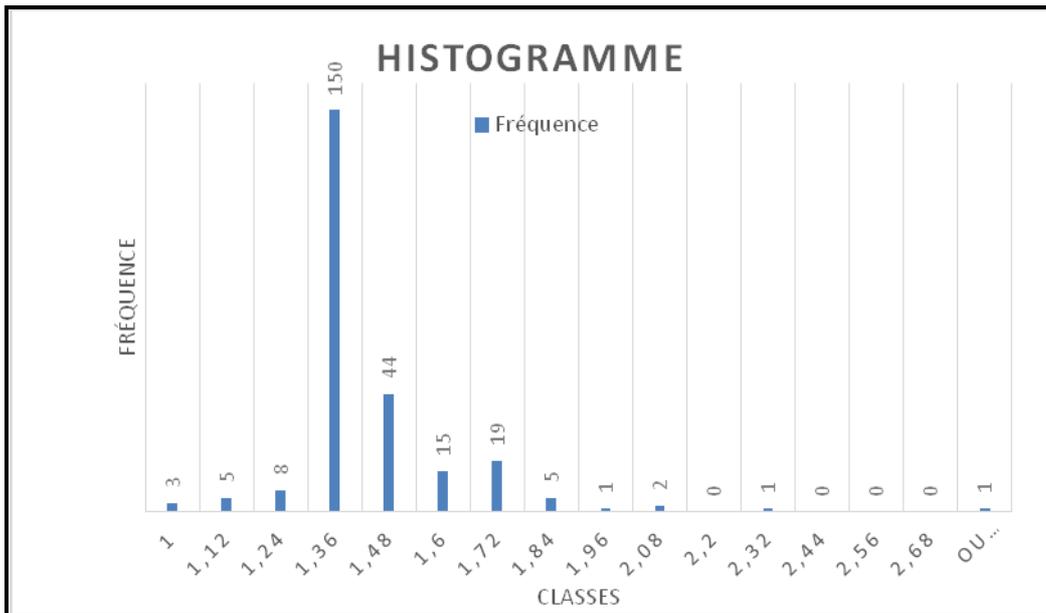


Figure 11 : Histogramme des moyennes *Cité de Rama*

B. Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour l'établissement *Lisette Moutachy*

1. Enquêtes qualitatives

Tableaux 24 : Résultats enquêtes qualitatives Lisette Moutachy

Questions	Total OUI	Total NON	PR*	Filles			Garçons			4 ^e			3 ^e		
				O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	6	132	4	2	59	0	4	73	4	4	77	0	2	55	4
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	2	140	0	0	61	0	2	79	0	1	80	0	1	60	0

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	J*	R	S	TS	Garçons				Filles				4 ^{ème}				3 ^{ème}			
					J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	120	12	8	2	66	7	6	2	54	5	2	0	70	6	4	1	50	6	4	1
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	110	17	13	2	59	10	10	2	51	7	3	0	71	6	4	0	39	11	9	2

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent ; TS= Très souvent.

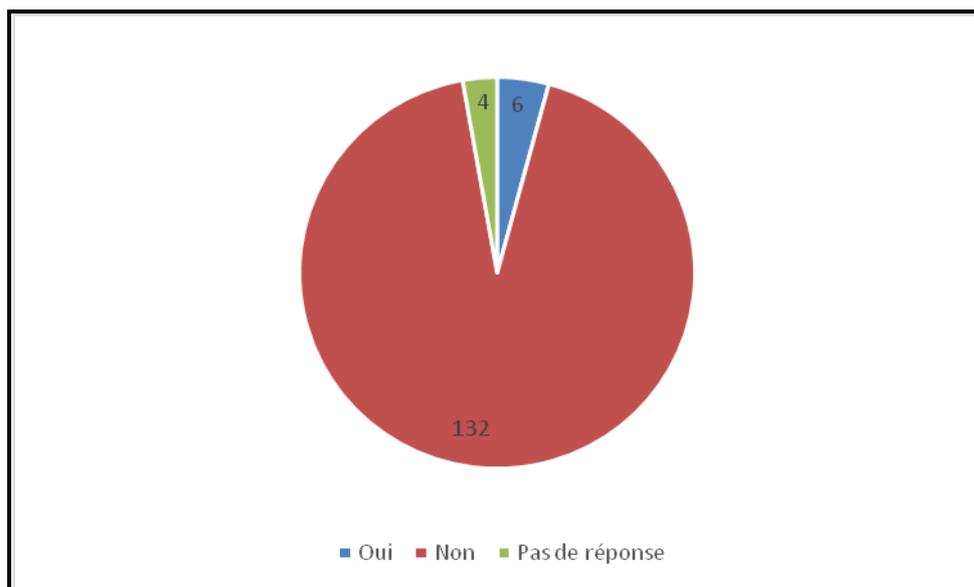


Figure 12 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? *Lisette Moutachy*

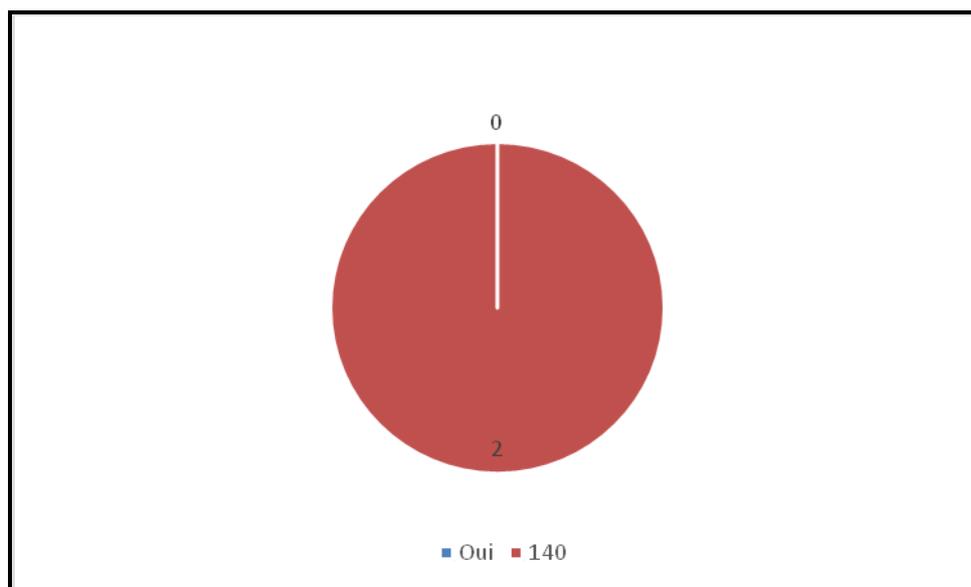


Figure 13 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? *Lisette Moutachy*

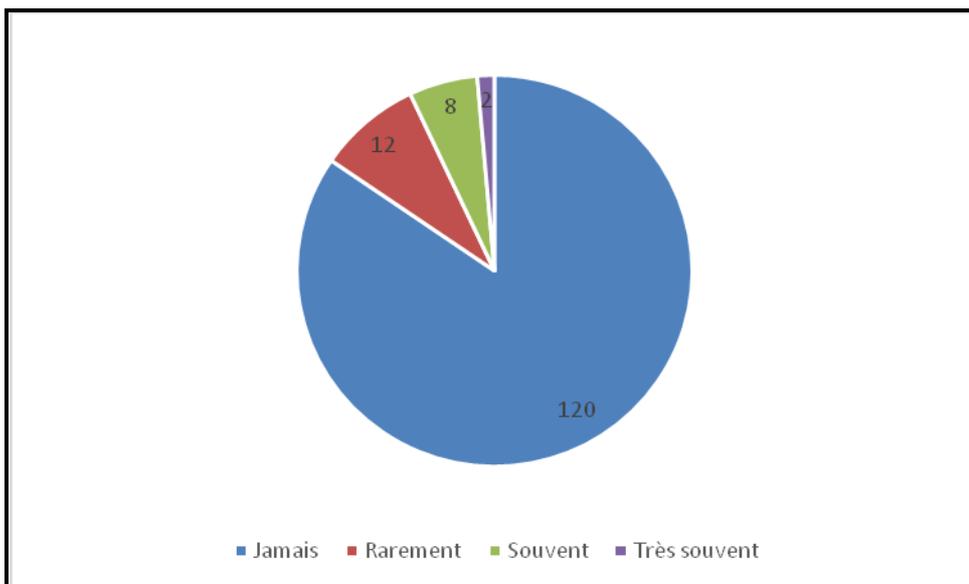


Figure 14 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? *Lisette Moutachy*

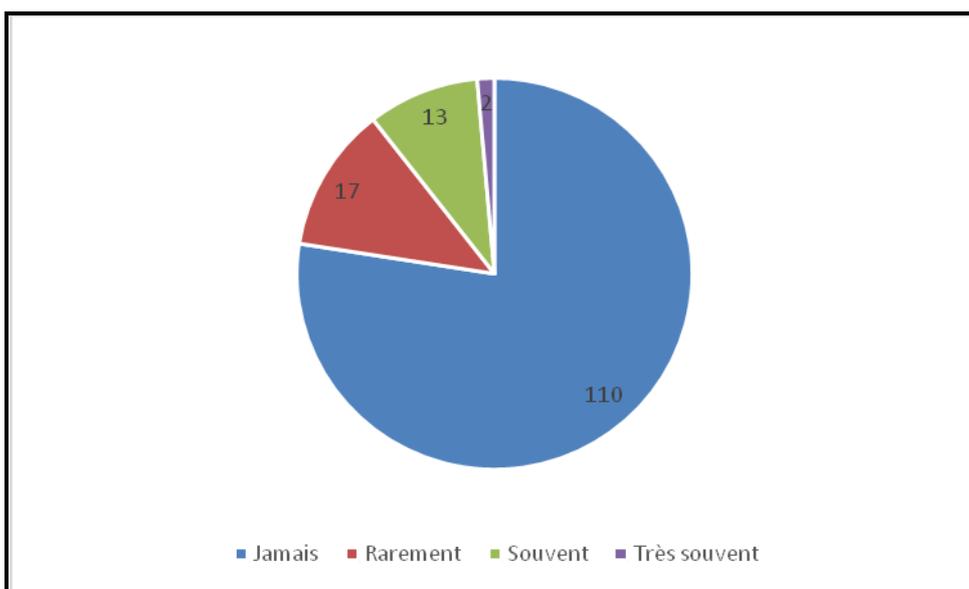


Figure 15 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? *Lisette Moutachy*

2. Enquêtes quantitatives

Tableaux 25 : Résultats enquêtes quantitatives *Lisette Moutachy*

Q1		Q2		Q3		Q4		Q5	
Moyenne	1,88	Moyenne	1,25	Moyenne	2,13	Moyenne	1,94	Moyenne	1,30
Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,07	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,06
Médiane	2	Médiane	1	Médiane	2	Médiane	2	Médiane	1
Mode	2	Mode	1	Mode	2	Mode	2	Mode	1
Écart-type	0,62	Écart-type	0,62	Écart-type	0,83	Écart-type	0,64	Écart-type	0,77
Minimum	1								
Maximum	5	Maximum	4	Maximum	5	Maximum	5	Maximum	5
Somme	267	Somme	178	Somme	302	Somme	275	Somme	184
Nombre d'échantillons	142								

Q6		Q7		Q8		Q9		Q10	
Moyenne	1,18	Moyenne	1,03	Moyenne	1,13	Moyenne	1,10	Moyenne	1,58
Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,01	Erreur-type	0,04	Erreur-type	0,03	Erreur-type	0,09
Médiane	1								
Mode	1								
Écart-type	0,57	Écart-type	0,17	Écart-type	0,43	Écart-type	0,36	Écart-type	1,13
Minimum	1								
Maximum	4	Maximum	2	Maximum	4	Maximum	3	Maximum	5
Somme	168	Somme	146	Somme	160	Somme	156	Somme	224
Nombre d'échantillons	142								

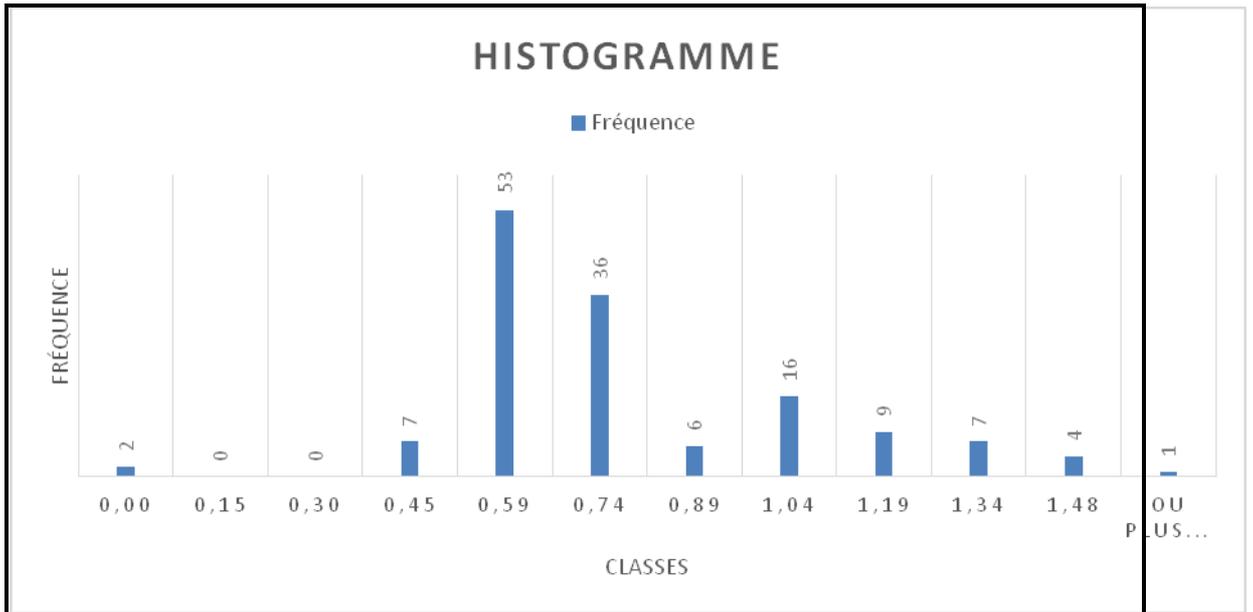


Figure 16 : Histogramme des écarts-types *Lisette Moutachy*

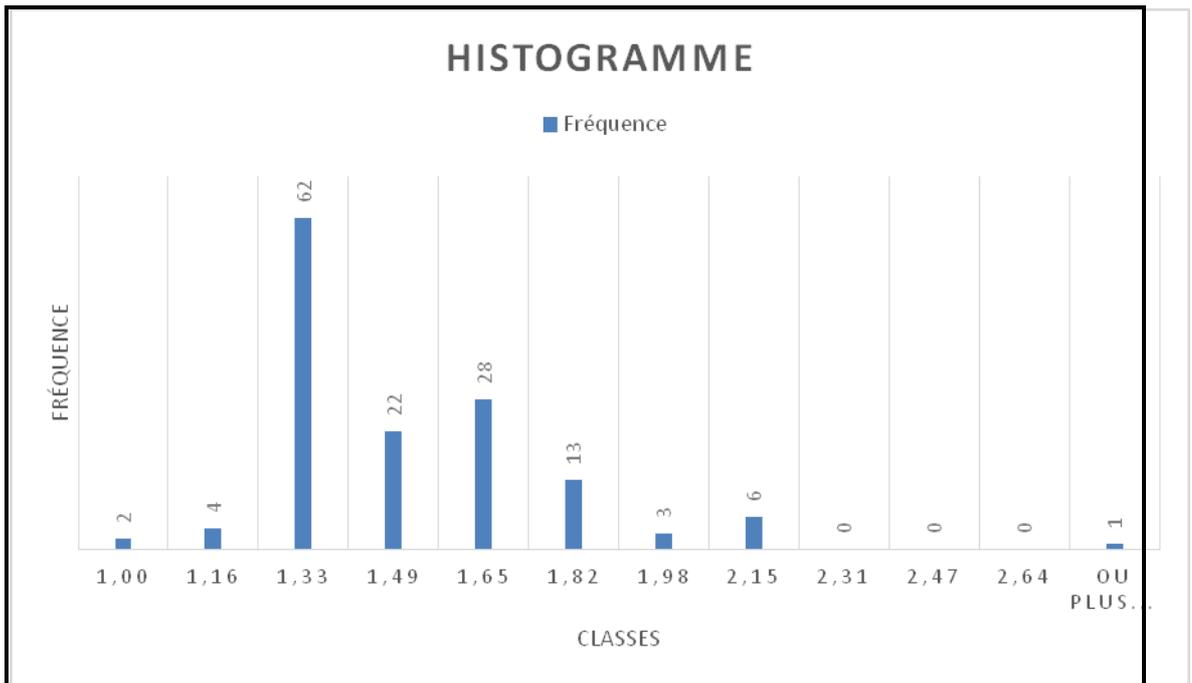


Figure 17 : Histogramme des moyennes *Lisette Moutachy*

C. Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour *Le Pensionnat de Cluny*

1. Enquêtes qualitatives

Tableaux 26 : Résultats enquêtes qualitatives Pensionnat de Cluny

Questions	Total OUI	Total NON	PR*	Filles			Garçons			4 ^e			3 ^e			2 nd e			1 ^{ère}			Tle		
				O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	8	180	10	5	179	2	3	1	8	0	69	0	0	59	0	2	38	4	4	12	2	2	6	4
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	3	180	15	0	179	7	3	1	8	0	69	0	0	53	6	1	37	2	1	7	5	1	9	2

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	J*	R	S	TS	Filles				Garçons			
					J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	173	15	5	5	170	12	2	2	3	3	3	3
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	158	17	17	6	153	14	15	4	5	3	2	2

Questions	4 ^e				3 ^e				2 nd e				1 ^{ère}				Tle			
	J*	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	68	1	0	0	58	1	0	0	28	7	2	3	9	5	2	2	10	1	1	0
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	67	1	1	0	53	3	2	1	24	5	9	2	5	6	5	2	7	2	2	1

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent : TS= Très souvent.

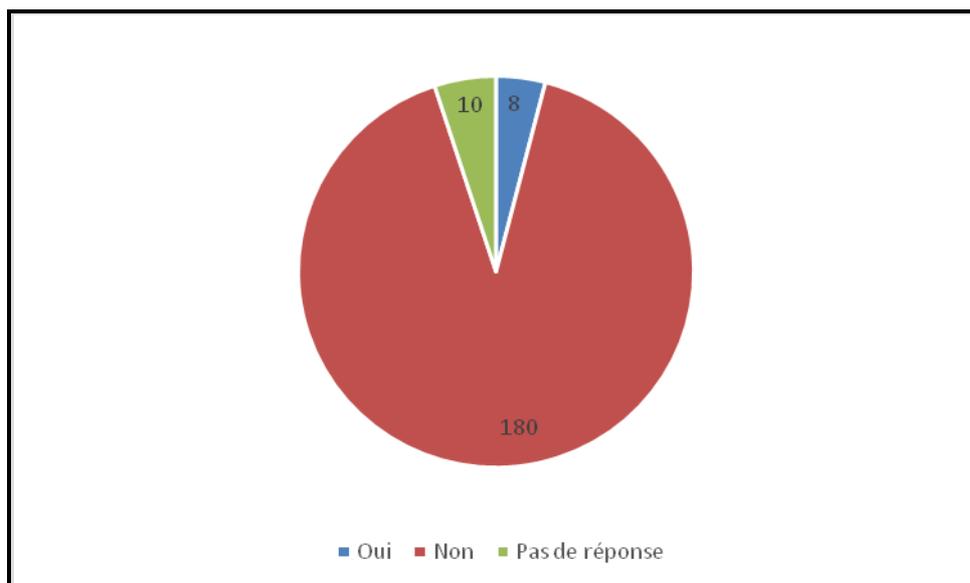


Figure 18 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? *Pensionnat de Cluny*

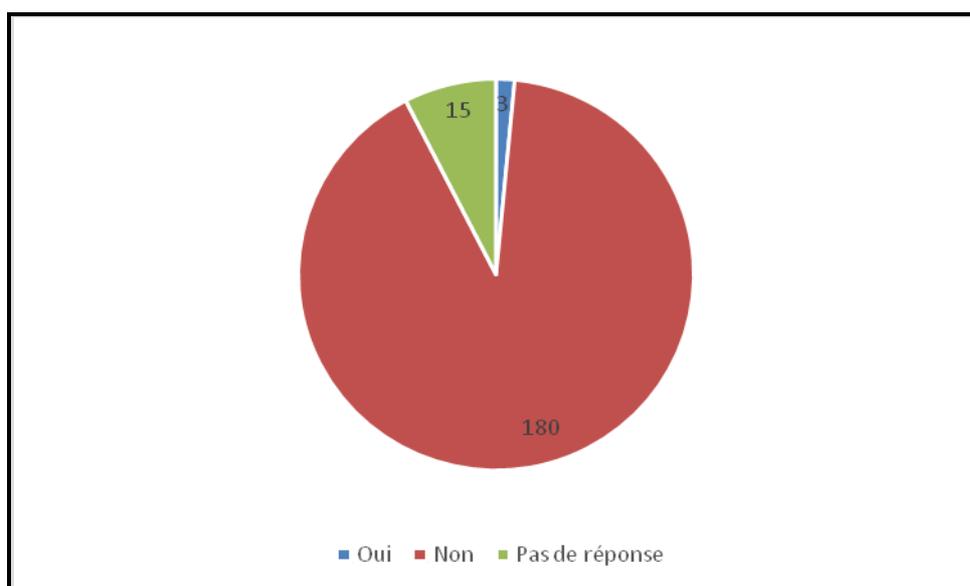


Figure 19 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? *Pensionnat de Cluny*

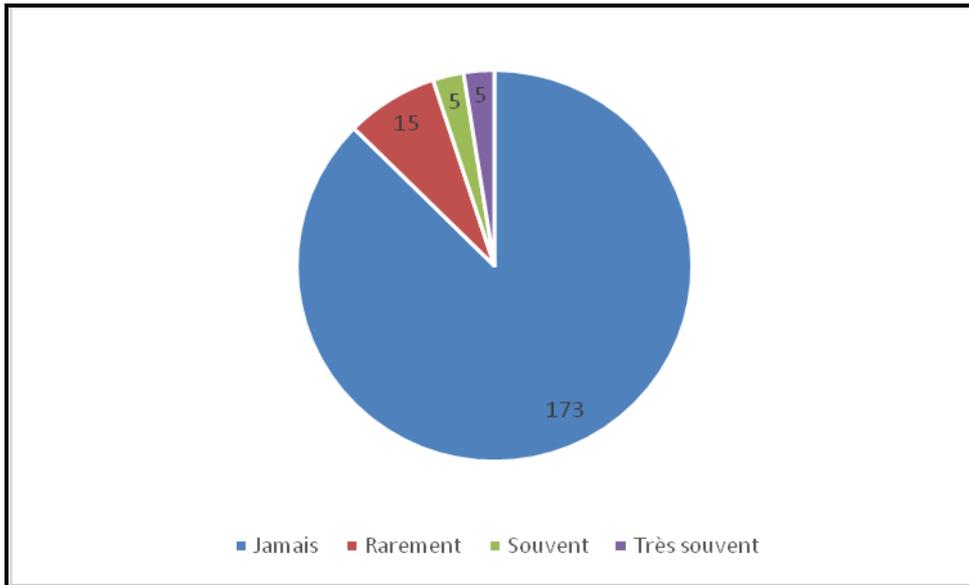


Figure 20 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? *Pensionnat de Cluny*

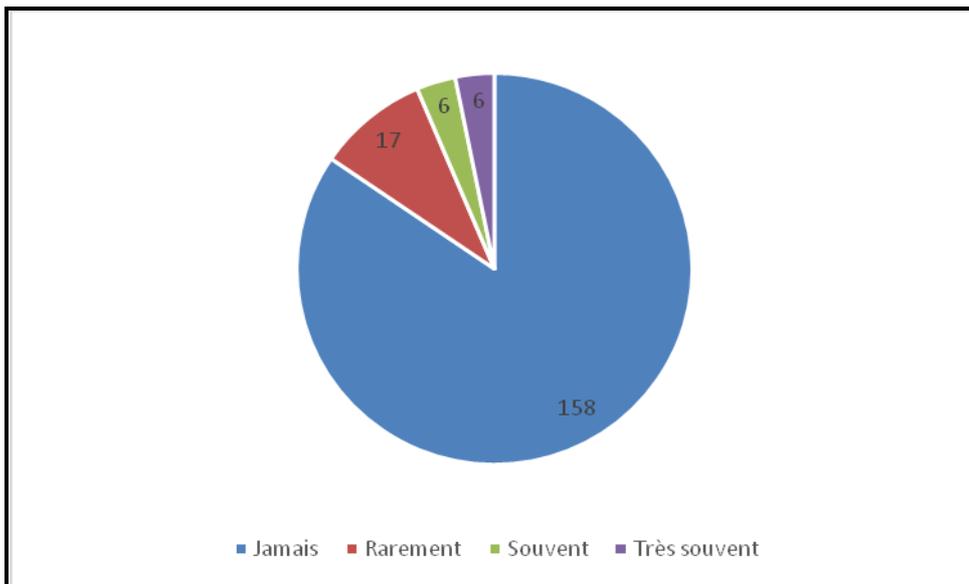


Figure 21 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? *Pensionnat de Cluny*

2. Enquêtes quantitatives

Tableaux 27 : Résultats enquêtes quantitatives *Pensionnat de Cluny*

<i>Q1</i>		<i>Q2</i>		<i>Q3</i>		<i>Q4</i>		<i>Q5</i>	
Moyenne	2,01	Moyenne	1,34	Moyenne	2,06	Moyenne	2,06	Moyenne	1,48
Erreur-type	0,07	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,07	Erreur-type	0,06	Erreur-type	0,07
Médiane	2	Médiane	1	Médiane	2	Médiane	2	Médiane	1
Mode	2	Mode	1	Mode	2	Mode	2	Mode	1
Écart-type	0,97	Écart-type	0,70	Écart-type	0,92	Écart-type	0,87	Écart-type	1,01
Minimum	1								
Maximum	5	Maximum	4	Maximum	5	Maximum	5	Maximum	5
Somme	397	Somme	266	Somme	408	Somme	408	Somme	294
Nombre d'échantillons	198								

<i>Q6</i>		<i>Q7</i>		<i>Q8</i>		<i>Q9</i>		<i>Q10</i>	
Moyenne	1,26	Moyenne	1,05	Moyenne	1,01	Moyenne	1,03	Moyenne	1,19
Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,01	Erreur-type	0,01	Erreur-type	0,01	Erreur-type	0,04
Médiane	1								
Mode	1								
Écart-type	0,65	Écart-type	0,21	Écart-type	0,07	Écart-type	0,19	Écart-type	0,63
Minimum	1								
Maximum	4	Maximum	2	Maximum	2	Maximum	3	Maximum	5
Somme	249	Somme	207	Somme	199	Somme	203	Somme	236
Nombre d'échantillons	198								

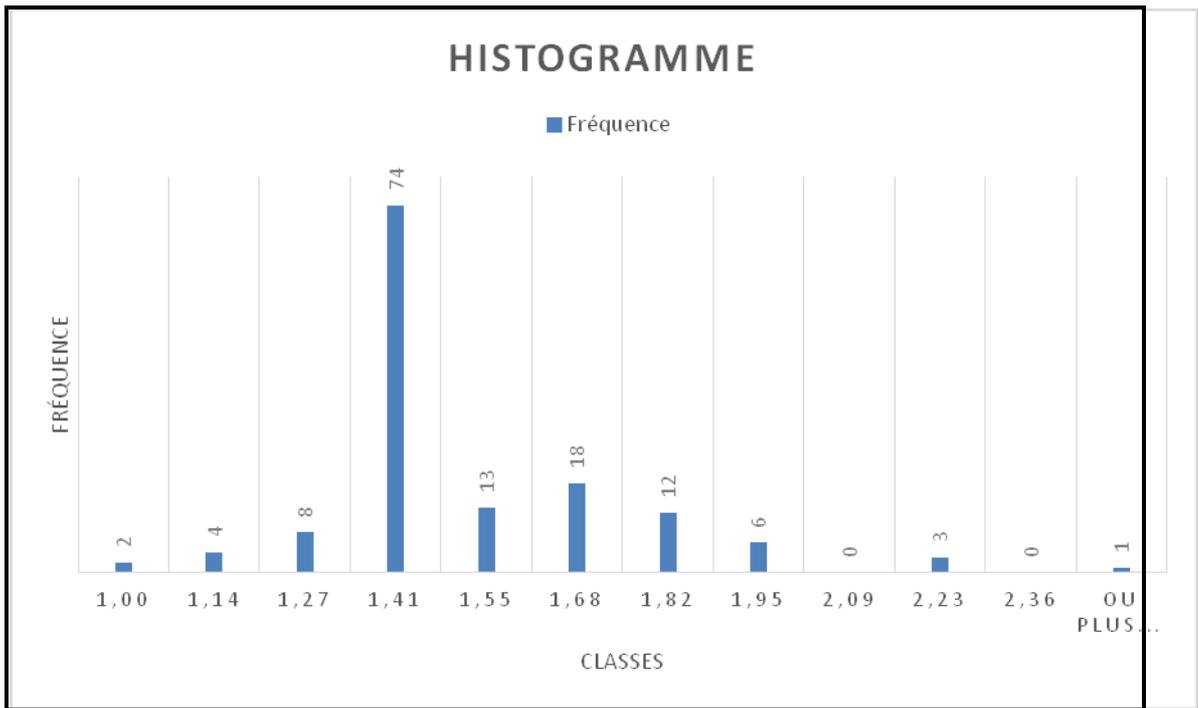


Figure 22 : Histogramme des écarts-types *Pensionnat de Cluny*

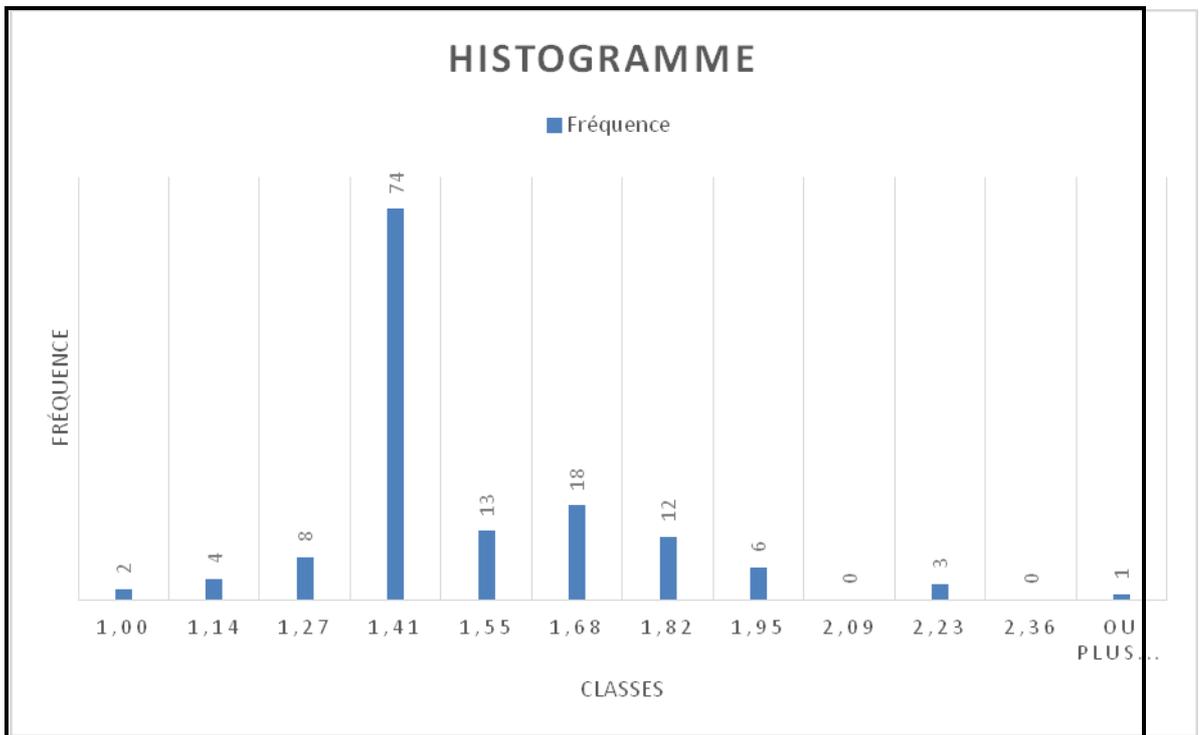


Figure 23 : Histogramme des moyennes au *Pensionnat de Cluny*

D. Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour l'établissement *Notre Dame de la Délivrande*

1. Enquêtes qualitatives

Tableaux 28 : Résultats enquêtes qualitatives l'établissement *Notre Dame de la Délivrande*

Questions	Total OUI	Total NON	PR*	4 ^e			3 ^e		
				O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	2	46	3	0	26	0	2	21	3
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	0	48	3	0	49	0	0	23	3 »

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	J*	R	S	TS	4 ^e				3 ^e			
					J*	R	S	TS	J*	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	46	3	1	1	25	1	0	0	21	2	1	1
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	39	9	2	1	20	6	0	0	19	3	2	1

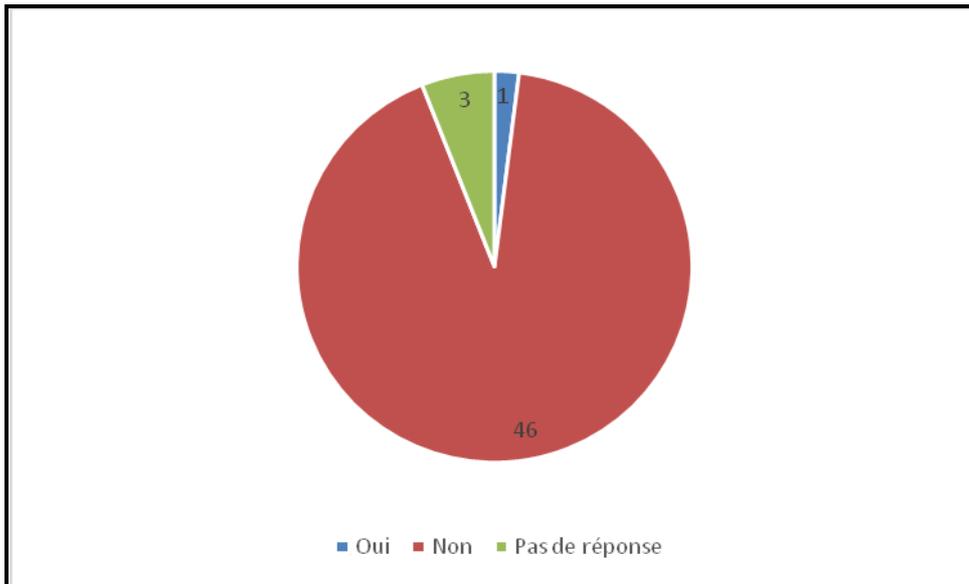


Figure 24 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Établissement *Notre Dame de la Délivrande*.

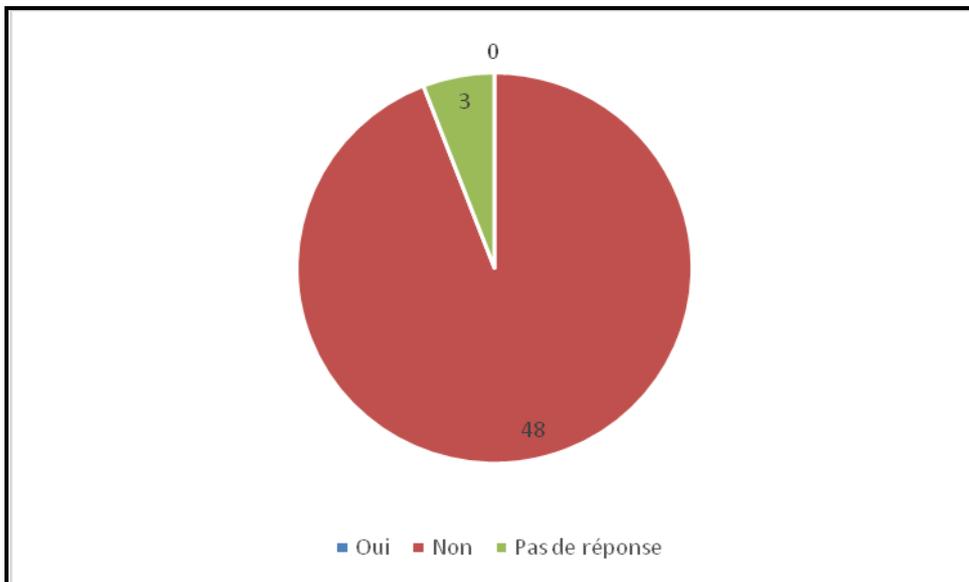


Figure 25 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? Établissement *Notre Dame de la Délivrande*

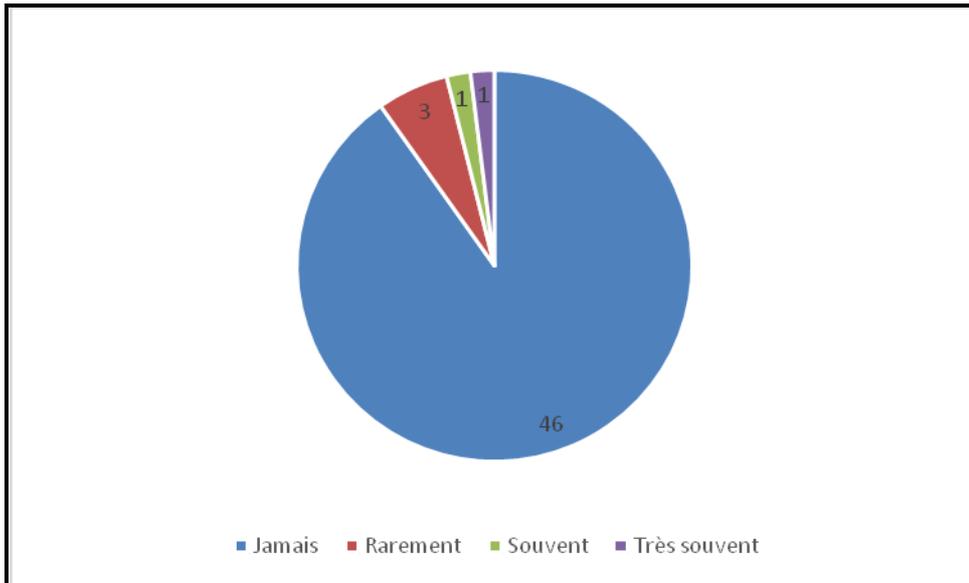


Figure 26 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? *Notre Dame de la Délivrande.*

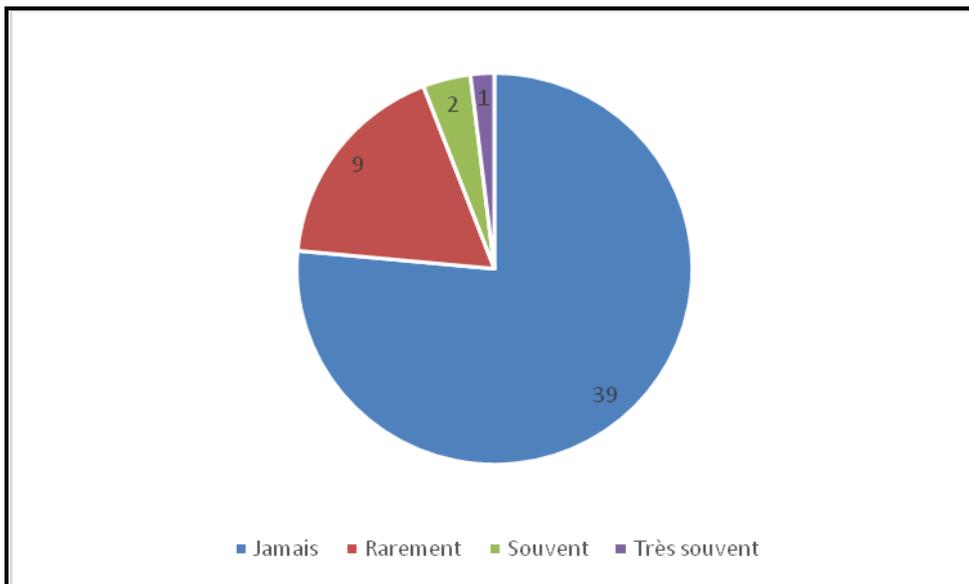


Figure 27 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? *Notre Dame de la Délivrande.*

2. Enquêtes quantitatives

Tableaux 29 : Résultats enquêtes quantitatives *Notre Dame de la Délivrante*

<i>Q1</i>		<i>Q2</i>		<i>Q3</i>		<i>Q4</i>		<i>Q5</i>	
Moyenne	1,27	Moyenne	1,65	Moyenne	1,88	Moyenne	1,55	Moyenne	1,71
Erreur-type	0,06	Erreur-type	0,11	Erreur-type	0,16	Erreur-type	0,1	Erreur-type	0,15
Médiane	1	Médiane	1	Médiane	2	Médiane	1	Médiane	1
Mode	1								
Écart-type	0,45	Écart-type	0,82	Écart-type	1,16	Écart-type	0,7	Écart-type	1,04
Minimum	1								
Maximum	2	Maximum	4	Maximum	5	Maximum	5	Maximum	5
Somme	65	Somme	84	Somme	96	Somme	79	Somme	87
Nombre d'échantillons	51								

<i>Q6</i>		<i>Q7</i>		<i>Q8</i>		<i>Q9</i>		<i>Q10</i>	
Moyenne	1,82	Moyenne	1,08	Moyenne	1	Moyenne	1	Moyenne	1
Erreur-type	0,14	Erreur-type	0,04	Erreur-type	0	Erreur-type	0	Erreur-type	0
Médiane	2	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1
Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	1
Écart-type	1,01	Écart-type	0,27	Écart-type	0	Écart-type	0	Écart-type	0
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1
Maximum	4	Maximum	2	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1
Somme	93	Somme	55	Somme	51	Somme	51	Somme	51
Nombre d'échantillons	51	Nombre d'échantillons	51	Nombre d'échantillons	51	Nombre d'échantillons	51	Nombre d'échantillons	51

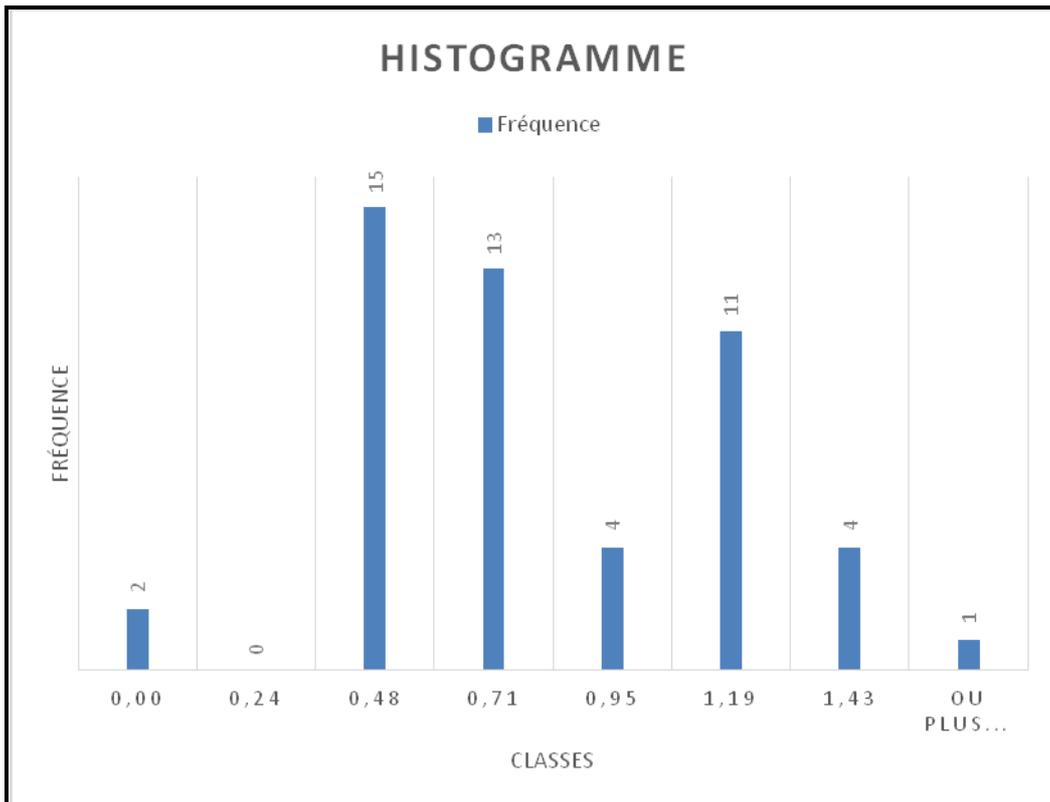


Figure 28 : Histogramme des écarts-types *Notre de la Délivrante*.

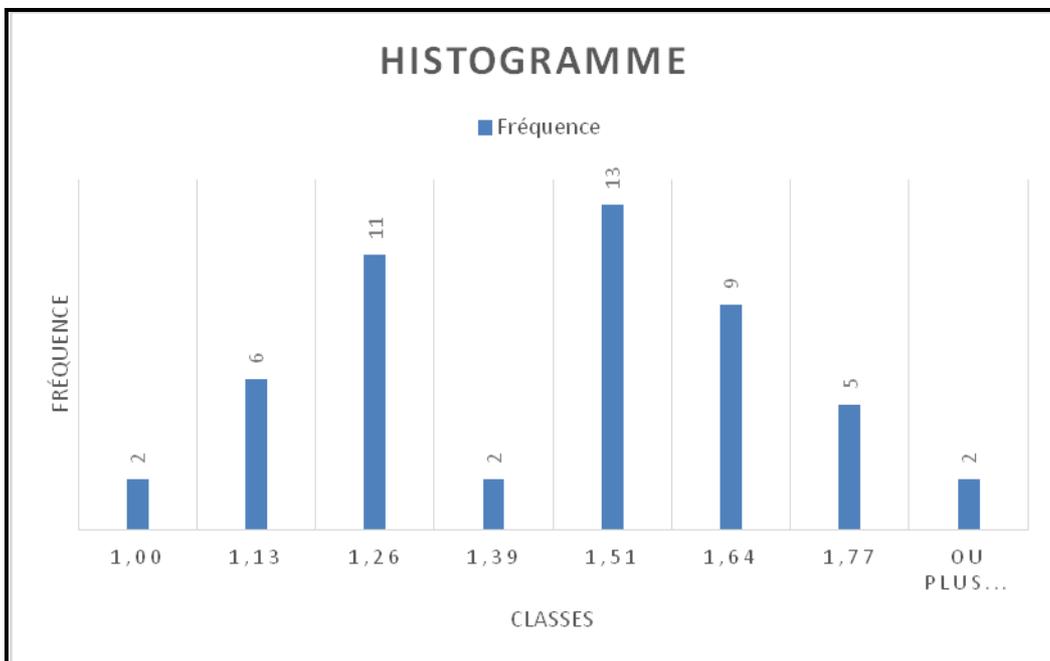


Figure 29 : Histogramme des moyennes *Notre Dame de la Délivrante*.

E. Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour le *Séminaire Collège Sainte Marie.*

1. Enquêtes qualitatives

Tableaux 30 : Résultats enquêtes qualitatives Séminaire Collège Sainte Marie

Questions	Total OUI	Total NON	PR*	4 ^e			3 ^e			2 nd e			1 ^{ère}			Tle		
				O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	50	150	20	15	58	5	9	66	4	12	11	5	5	10	5	9	5	1
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	8	190	22	0	70	8	1	71	7	2	21	5	2	16	2	3	12	0

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	J*	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	103	51	43	23
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	115	60	35	10

Questions	4 ^e				3 ^e				2 nd e				1 ^{ère}				Tle			
	J*	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	40	15	15	8	49	18	10	2	8	10	5	5	2	3	10	5	4	5	3	3
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	58	15	3	2	47	25	5	2	4	10	12	2	2	6	10	2	4	4	5	2

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent : TS= Très souvent.

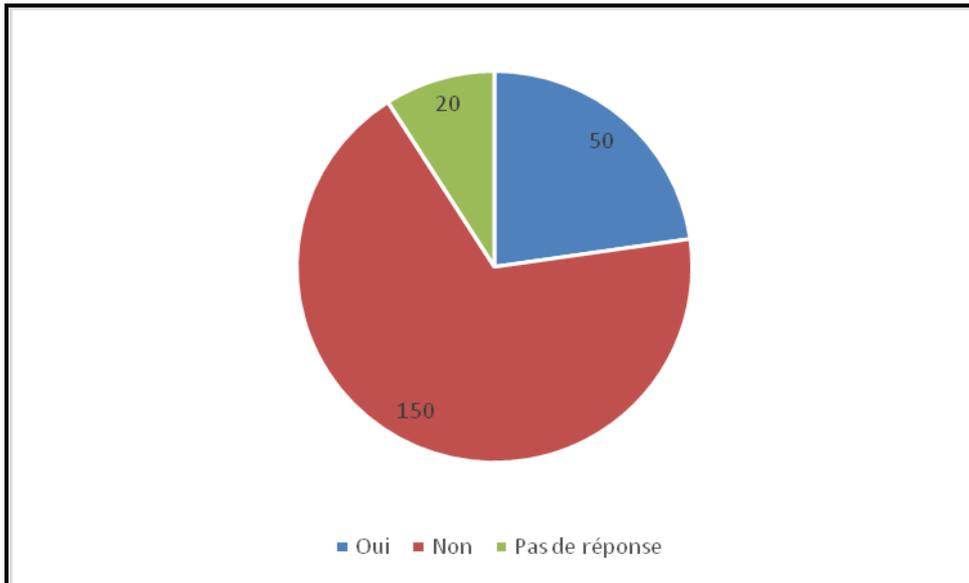


Figure 30 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? *Séminaire Collège Sainte Marie*

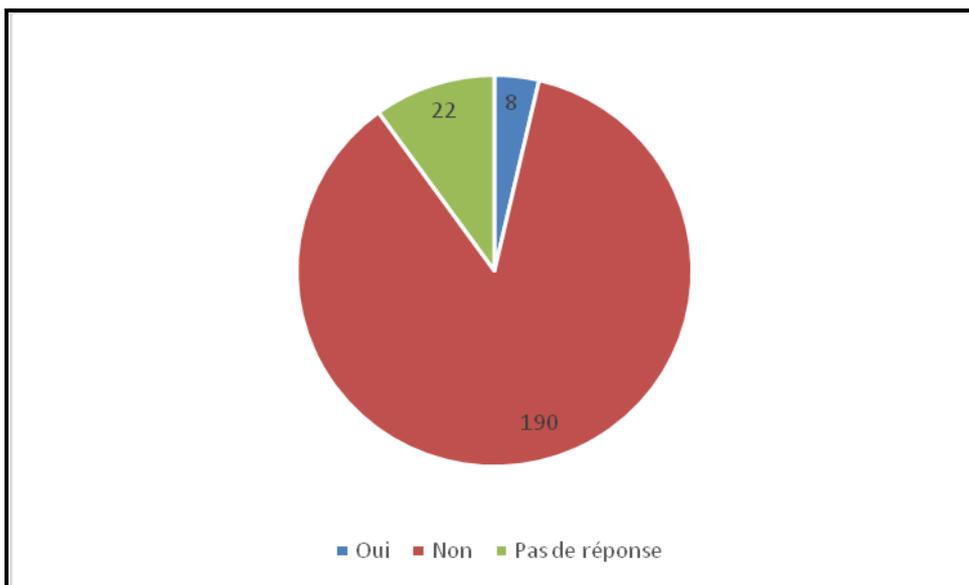


Figure 31 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? *Séminaire Collège Sainte Marie.*

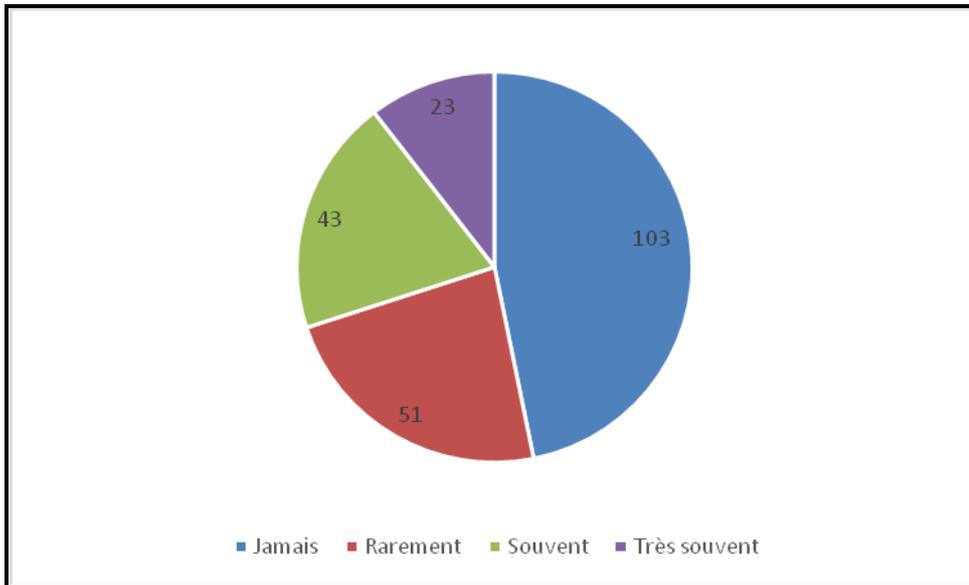


Figure 32 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? *Séminaire Collège Sainte Marie.*

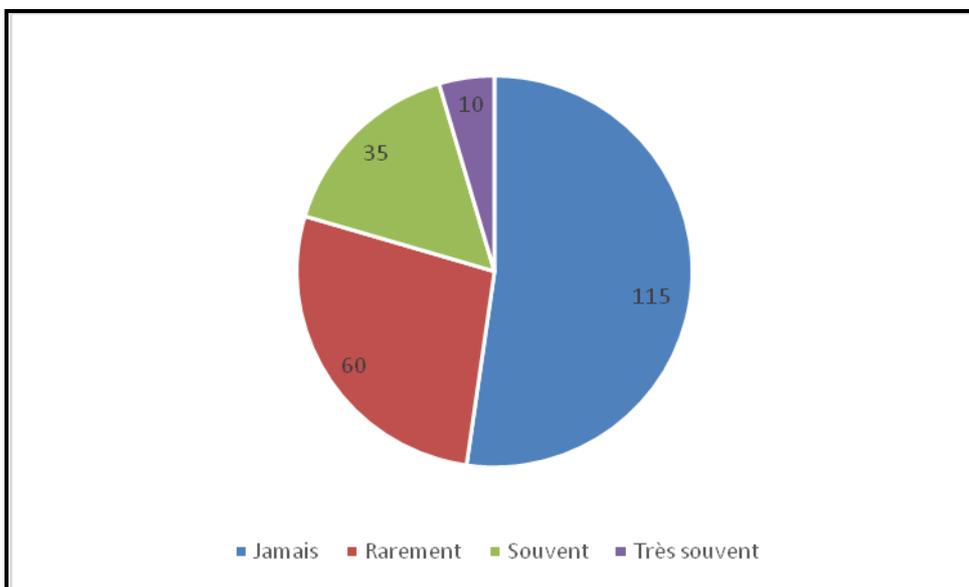


Figure 33 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? *Séminaire Collège Sainte Marie.*

2. Enquêtes quantitatives

Tableau 31 : Résultats enquêtes quantitatives *Séminaire collège Sainte Marie*

<i>Q1</i>		<i>Q2</i>		<i>Q3</i>		<i>Q4</i>		<i>Q5</i>	
Moyenne	1,91	Moyenne	1,35	Moyenne	2,12	Moyenne	2	Moyenne	1,44
Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,07	Erreur-type	0,06	Erreur-type	0,07
Médiane	2	Médiane	1	Médiane	2	Médiane	2	Médiane	1
Mode	2	Mode	1	Mode	2	Mode	2	Mode	1
Écart-type	0,8	Écart-type	0,68	Écart-type	0,99	Écart-type	0,89	Écart-type	1,01
Minimum	1								
Maximum	5	Maximum	4	Maximum	5	Maximum	5	Maximum	5
Somme	421	Somme	297	Somme	467	Somme	440	Somme	316
Nombre d'échantillons	220								

<i>Q6</i>		<i>Q7</i>		<i>Q8</i>		<i>Q9</i>		<i>Q10</i>	
Moyenne	1,30	Moyenne	1,05	Moyenne	1,16	Moyenne	1,36	Moyenne	1,05
Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,01	Erreur-type	0,03	Erreur-type	0,06	Erreur-type	0,02
Médiane	1								
Mode	1								
Écart-type	0,68	Écart-type	0,21	Écart-type	0,5	Écart-type	0,84	Écart-type	0,31
Minimum	1								
Maximum	4	Maximum	2	Maximum	4	Maximum	5	Maximum	4
Somme	286	Somme	230	Somme	255	Somme	300	Somme	231
Nombre d'échantillons	220								

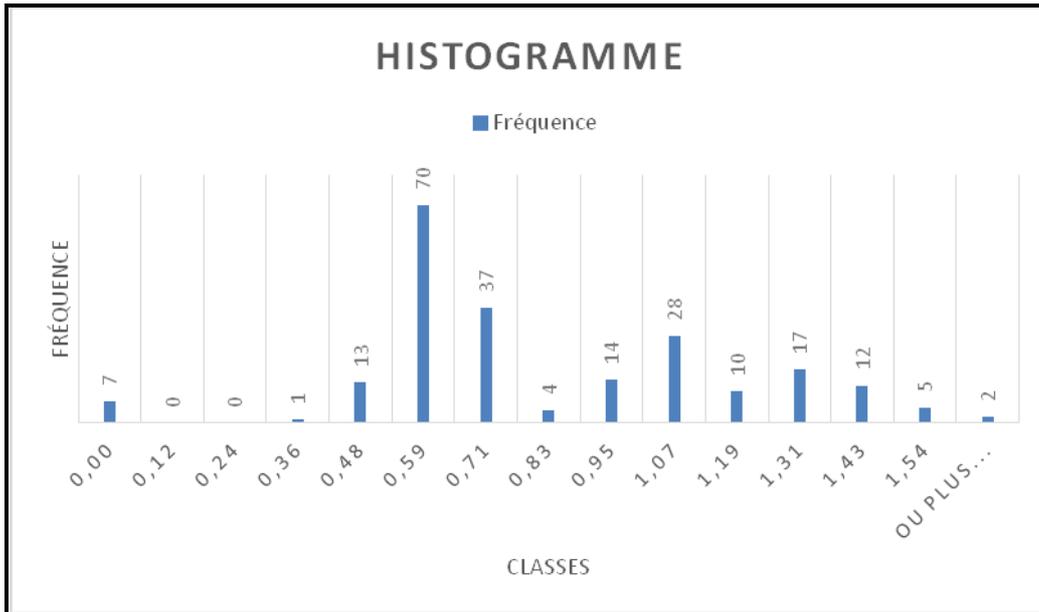


Figure 34 : Histogramme des écarts-Types *Séminaire collège Sainte Marie*

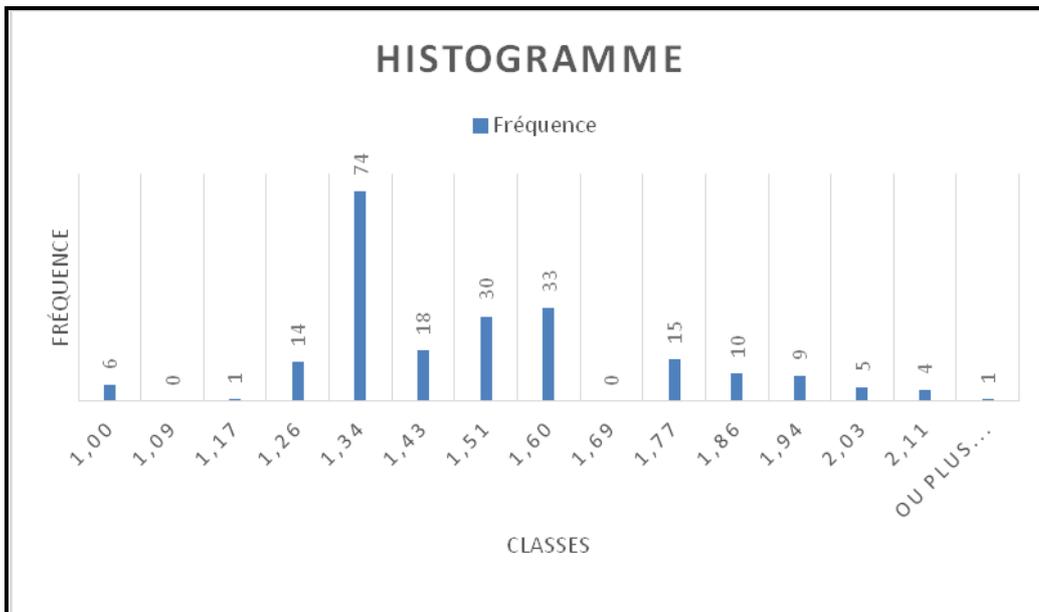


Figure 35 : Histogramme des moyennes *Séminaire collège Sainte Marie*

F. Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour le Cours secondaire *Notre Dame des Apôtres Cotonou*

1. Enquêtes qualitatives

Tableaux 32 : Résultats enquêtes qualitatives Cours secondaire Notre des Apôtres Cotonou

Questions	Total OUI	Total NON	PR*	4 ^e			3 ^e			2 nd e			1 ^{ère}			Tle		
				O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	17	288	10	0	70	0	1	73	2	2	65	3	7	50	2	7	30	3
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'une de vos amies ?	0	308	7	0	70	0	0	75	0	0	68	2	0	58	2	0	37	3

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	J*	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	225	45	25	20
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	280	15	10	10

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent : TS= Très souvent.

Questions	4 ^e				3 ^e				2 nd e				1 ^{ère}				Tle			
	J*	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	49	10	8	3	58	11	5	1	41	12	8	9	43	9	3	5	34	3	1	2
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	61	5	2	2	65	4	2	2	62	3	3	2	55	1	2	2	3528	2	1	2

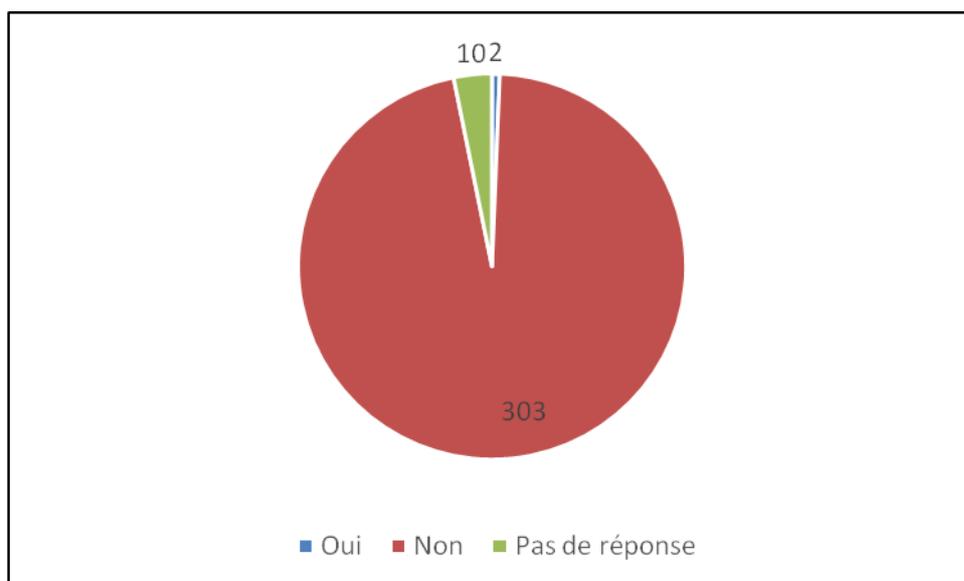


Figure 36 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? *Cours Secondaire Notre Dame Cotonou*

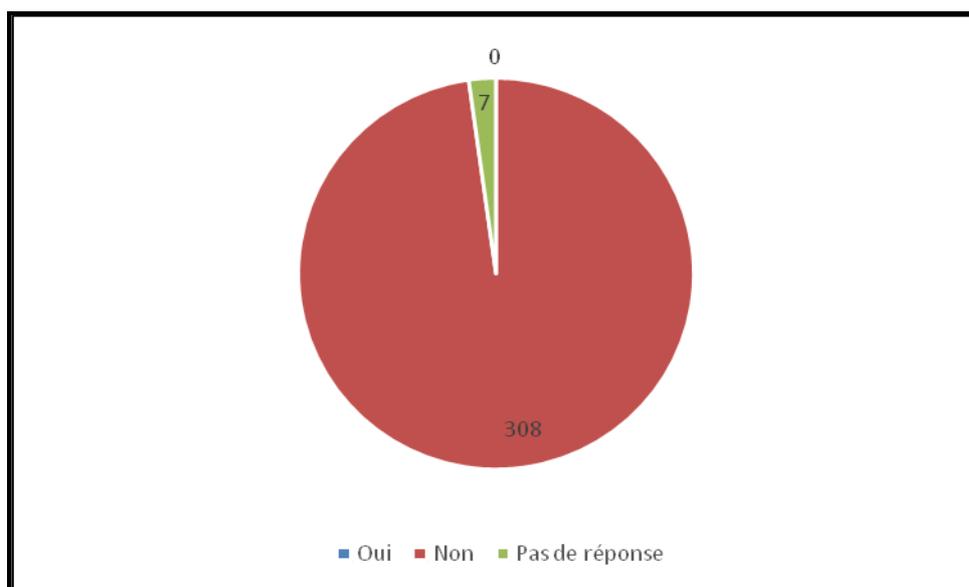


Figure 37 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'une de vos amies ? *Cours Secondaire Notre Dame Cotonou*

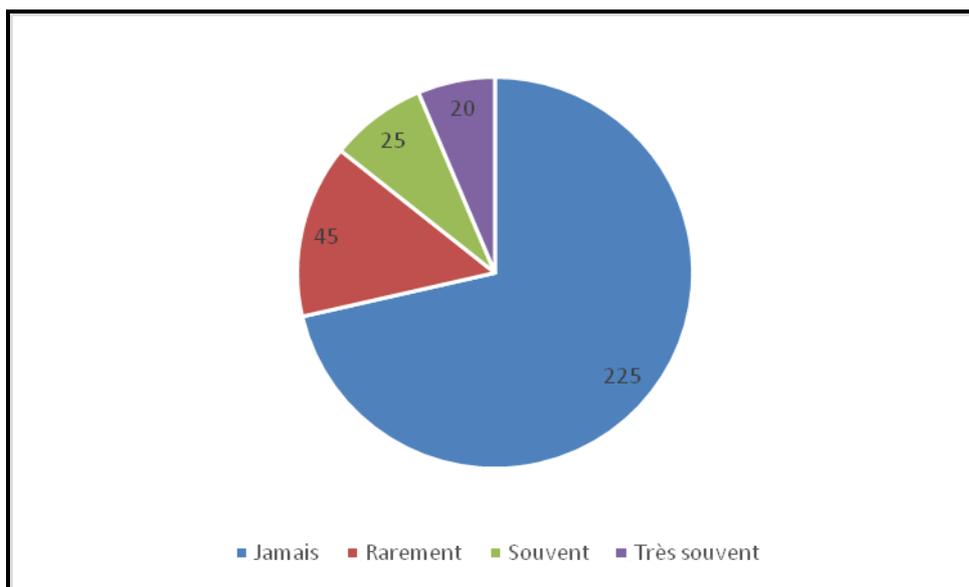


Figure 38 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Cours Secondaire *Notre Dame Cotonou*

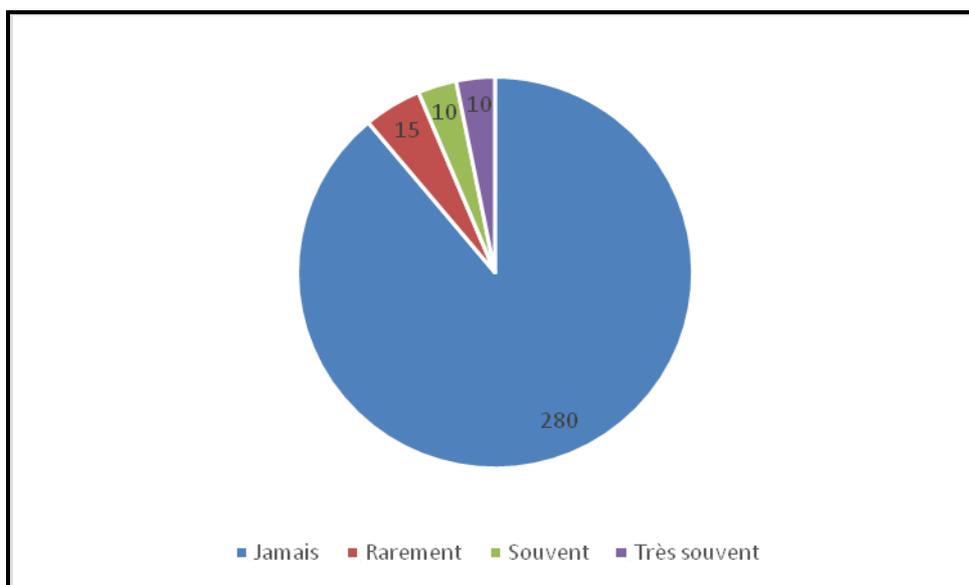


Figure 39 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Cours Secondaire *Notre Dame Cotonou*.

2. Enquêtes quantitatives

Tableau 33 : Résultats enquêtes quantitatives Cours Secondaire Notre Dame Cotonou.

<i>Q1</i>		<i>Q2</i>		<i>Q3</i>		<i>Q4</i>		<i>Q5</i>	
Moyenne	1	Moyenne	1,73	Moyenne	2,03	Moyenne	1,63	Moyenne	1,86
Erreur-type	0	Erreur-type	0,04	Erreur-type	0,06	Erreur-type	0,04	Erreur-type	0,06
Médiane	1	Médiane	1	Médiane	2	Médiane	2	Médiane	1
Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	2	Mode	1
Écart-type	0	Écart-type	0,88	Écart-type	1,17	Écart-type	0,74	Écart-type	1,11
Plage	0	Plage	3	Plage	4	Plage	4	Plage	4
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1
Maximum	1	Maximum	4	Maximum	5	Maximum	5	Maximum	5
Somme	315	Somme	545	Somme	642	Somme	515	Somme	586
Nombre d'échantillons	315	Nombre d'échantillons	315	Nombre d'échantillons	315	Nombre d'échantillons	315	Nombre d'échantillons	315

<i>Q6</i>		<i>Q7</i>		<i>Q8</i>		<i>Q9</i>		<i>Q10</i>	
Moyenne	1,78	Moyenne	1,06	Moyenne	1	Moyenne	1	Moyenne	1
Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,01	Erreur-type	0	Erreur-type	0	Erreur-type	0
Médiane	2	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1
Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	1
Écart-type	0,96	Écart-type	0,23	Écart-type	0	Écart-type	0	Écart-type	0
Plage	3	Plage	1	Plage	0	Plage	0	Plage	0
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1
Maximum	4	Maximum	2	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1
Somme	561	Somme	334	Somme	315	Somme	315	Somme	315
Nombre d'échantillons	315	Nombre d'échantillons	315	Nombre d'échantillons	315	Nombre d'échantillons	315	Nombre d'échantillons	315

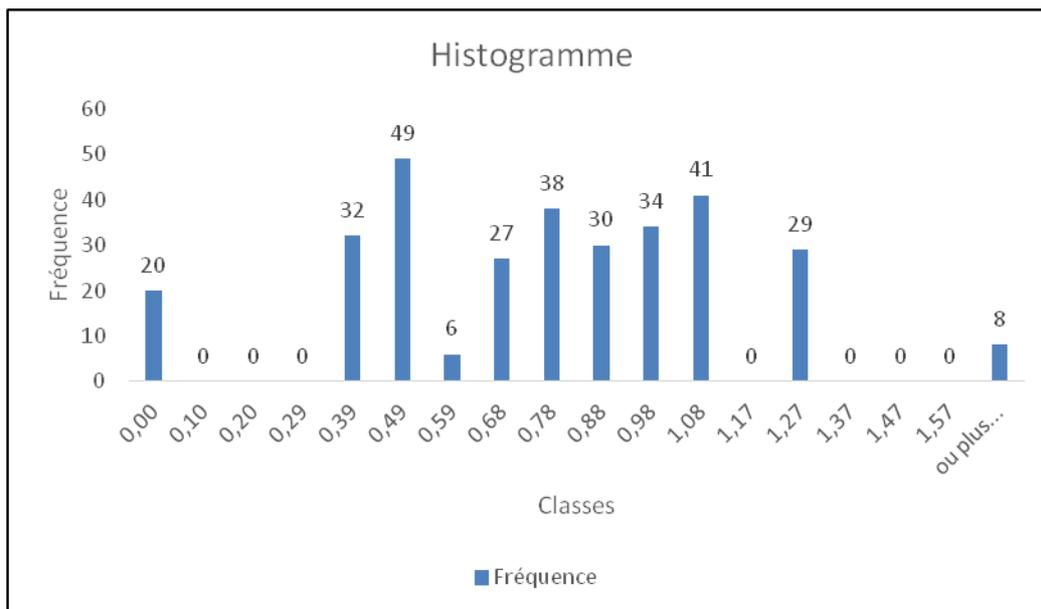


Figure 40 : Histogramme des écarts-Types Cours Secondaire *Notre Dame* Cotonou



Figure 41 : Histogramme des moyennes Cours Secondaire *Notre Dame* Cotonou

G. Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour le Collège Père Aupiais Cotonou

1. Enquêtes qualitatives

Tableaux 34 : Résultats enquêtes qualitatives Collège Père Aupiais Cotonou

Questions	Total OUI	Total NON	PR*	4 ^e			3 ^e			2 nd e			1 ^{ère}			Tle		
				O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	51	259	21	1	80	1	3	65	2	7	50	8	14	32	4	26	32	6
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	6	325	0	0	82	0	0	70	0	0	65	0	0	50	0	6	58	0

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	J*	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	262	30	18	5
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	240	43	38	10

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent ; TS= Très souvent.

Questions	4 ^e				3 ^e				2 nd e				1 ^{ère}				Tle			
	J*	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	75	5	2	0	59	8	3	0	52	8	2	3	40	5	5	0	49	7	6	2
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	726	6	5	1	51	10	8	1	46	9	7	3	27	11	10	2	46	7	8	3

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent : TS= Très souvent.

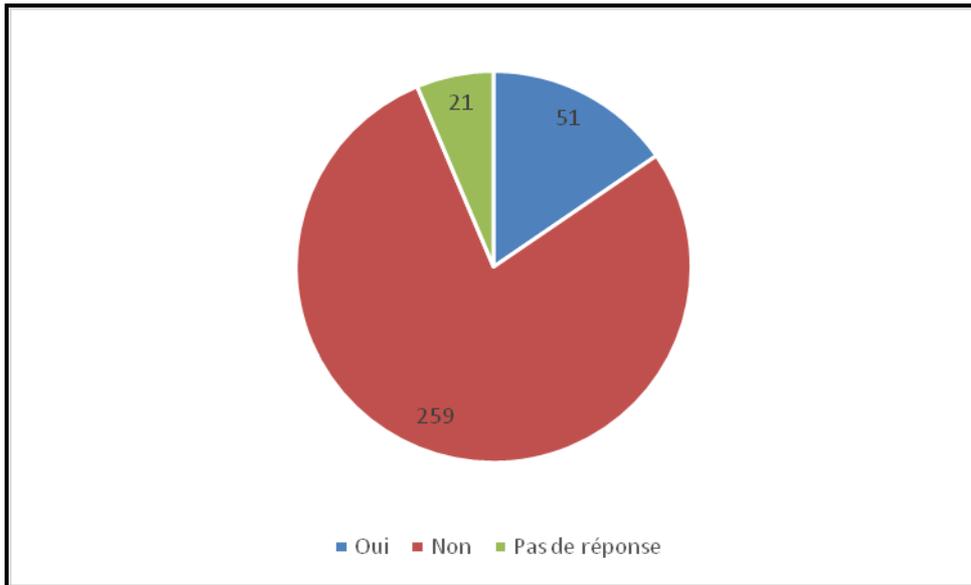


Figure 42 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Collège Père Aupiais Cotonou

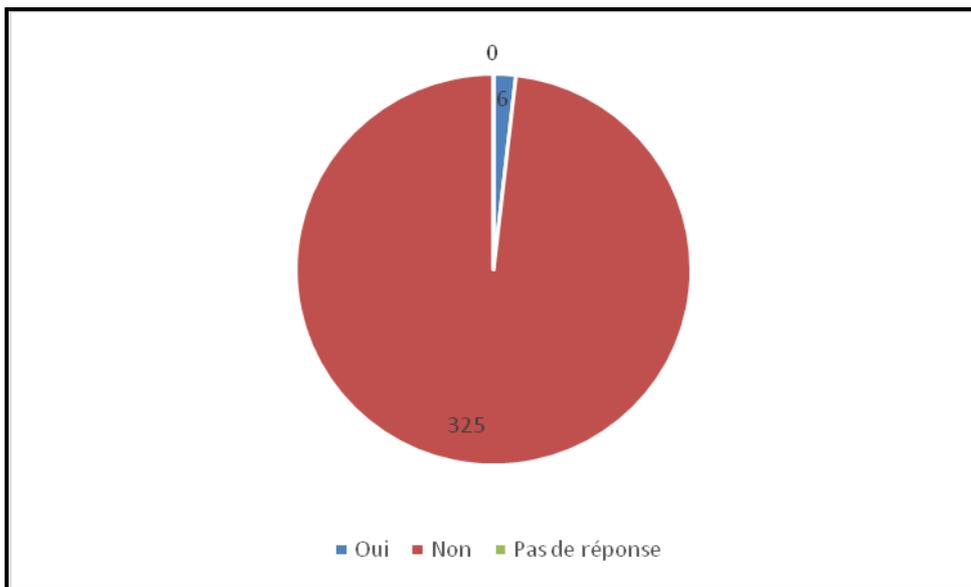


Figure 43 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? Collège Père Aupiais Cotonou

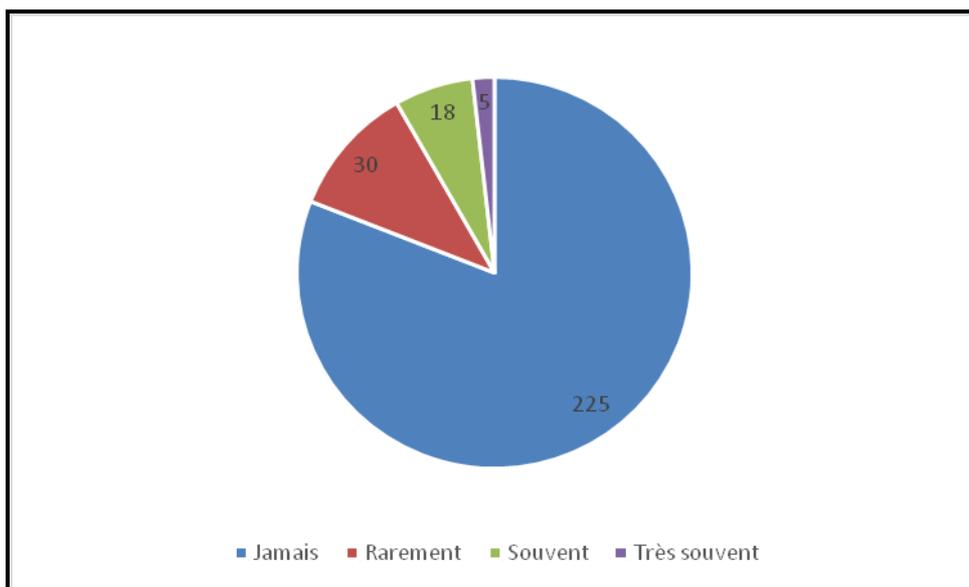


Figure 44 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Collège Père *Aupiais* Cotonou

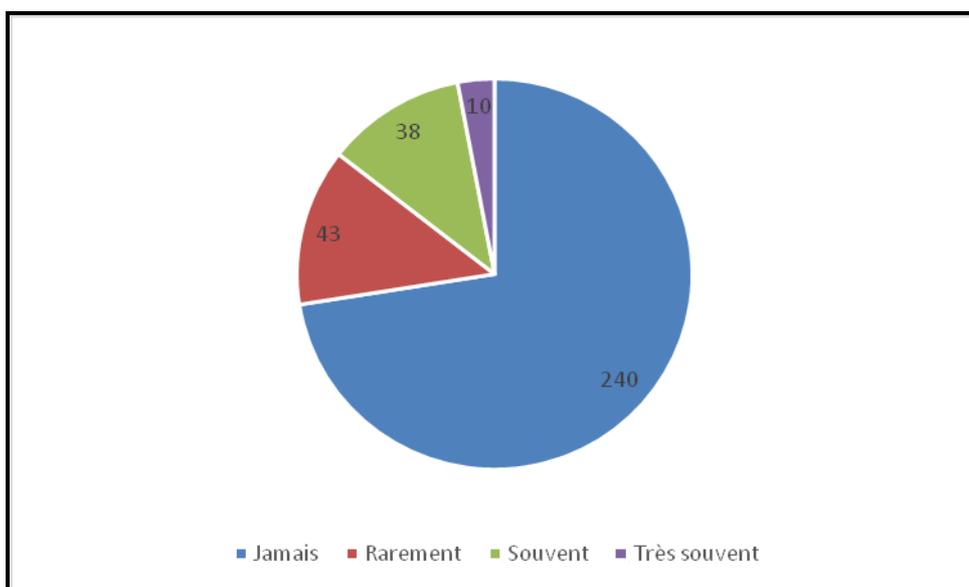


Figure 45 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Collège Père *Aupiais* Cotonou

2. Enquêtes quantitatives

Tableau 35 : Résultats enquêtes quantitatives Collège Père Aupiais Cotonou

<i>Q1</i>		<i>Q2</i>		<i>Q3</i>		<i>4</i>		<i>Q5</i>	
Moyenne	1,4	Moyenne	1,75	Moyenne	2,02	Moyenne	1,7	Moyenne	1,86
Erreur-type	0,04	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,06	Erreur-type	0,04	Erreur-type	0,06
Médiane	1	Médiane	2	Médiane	2	Médiane	2	Médiane	1
Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	2	Mode	1
Écart-type	0,75	Écart-type	0,89	Écart-type	1,17	Écart-type	0,8	Écart-type	1,1
Minimum	1								
Maximum	5	Maximum	4	Maximum	5	Maximum	5	Maximum	5
Somme	464	Somme	579	Somme	670	Somme	562	Somme	616
Nombre d'échantillons	331	Nombre d'échantillons	331	Nombre d'échantillons	33	Nombre d'échantillons	331	Nombre d'échantillons	331

<i>Q6</i>		<i>Q7</i>		<i>Q8</i>		<i>Q9</i>		<i>Q10</i>	
Moyenne	1,77	Moyenne	1,35	Moyenne	1,24	Moyenne	1	Moyenne	1
Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,04	Erreur-type	0,03	Erreur-type	0	Erreur-type	0
Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1
Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	1
Écart-type	0,95	Écart-type	0,84	Écart-type	0,56	Écart-type	0	Écart-type	0
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	3	Maximum	1	Maximum	1
Somme	586	Somme	450	Somme	411	Somme	331	Somme	331
Nombre d'échantillons	331	Nombre d'échantillons	331	Nombre d'échantillons	331	Nombre d'échantillons	331	Nombre d'échantillons	331

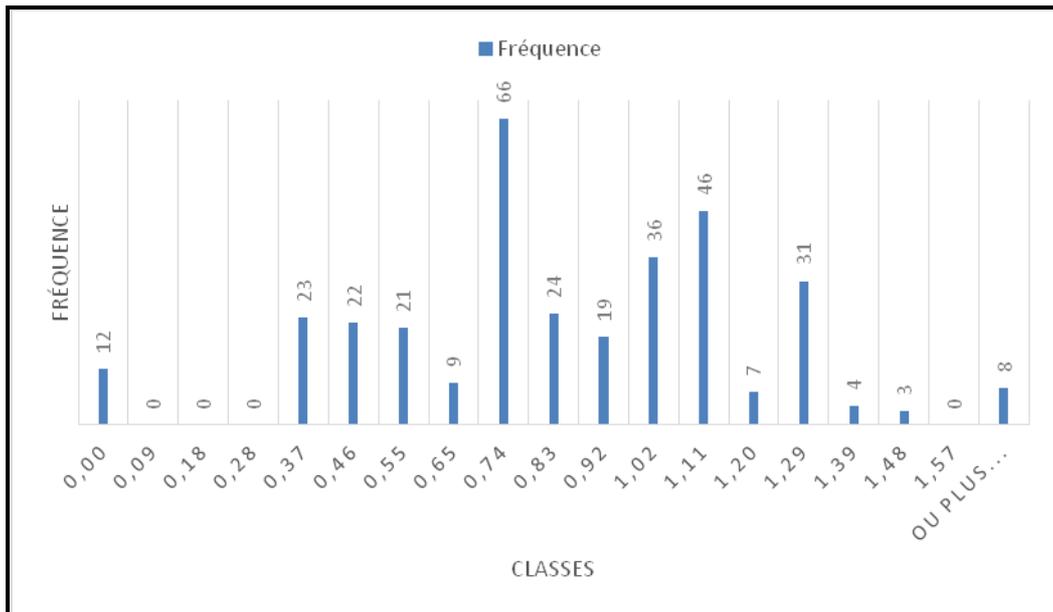


Figure 46 : Histogramme des écarts-Types Collège Père Aupiais Cotonou

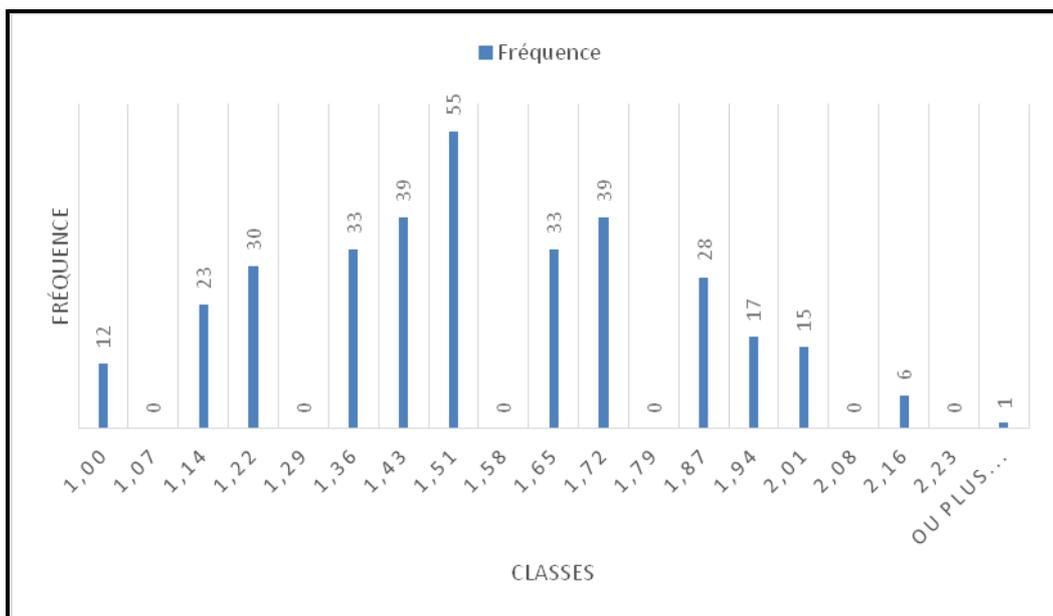


Figure 47 : Histogramme des moyennes Collège Père Aupiais Cotonou

H- Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour le Collège *Catholique Lokossa*

1. Enquêtes qualitatives

Tableaux 36 : Résultats enquêtes qualitatives *Collège Catholique* de Lokossa

Questions	Total OUI	Total NON	Total PR*	Filles			Garçons			4 ^e			3 ^e			2 nd e			1 ^{ère}			Tle		
				O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	8	162	3	0	96	1	8	66	2	0	46	0	0	39	1	2	36	0	5	25	2	1	16	0
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	1	170	2	0	97	0	1	73	2	0	46	0	0	40	0	1	36	1	0	32	0	0	17	0
Questions	4 ^e				3 ^e				2 nd e				1 ^{ère}				Tle							
	J*	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	44	1	1	0	38	1	1	0	34	2	2	0	29	1	2	0	11	2	2	2				
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	44	0	2	0	37	1	2	0	29	3	2	4	26	4	2	0	10	5	2	0				

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	Total J*	Total R	Total S	Total TS	Filles				Garçons			
					J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	156	7	8	2	93	2	2	0	63	5	6	2
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	146	13	10	4	90	3	2	2	55	10	8	3

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent : TS= Très souvent.

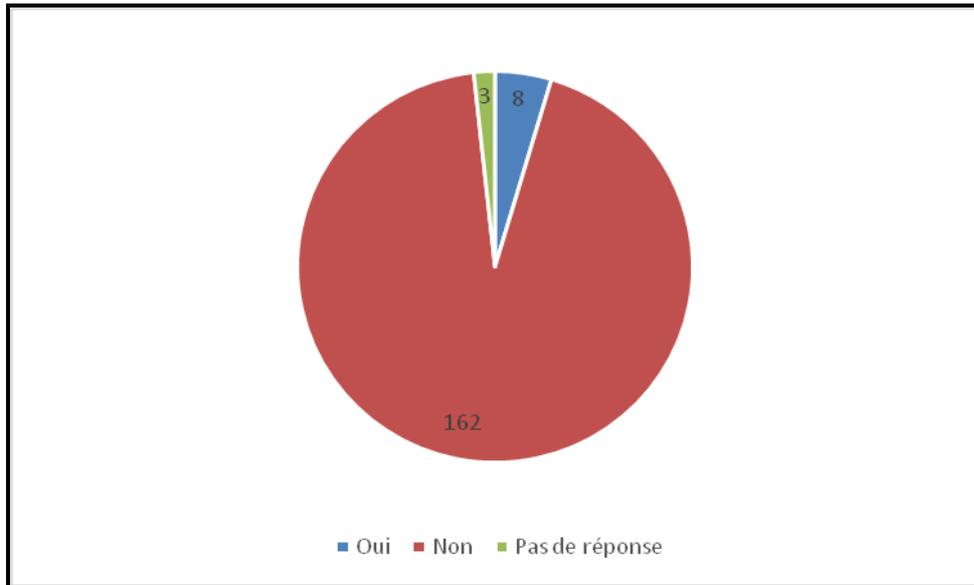


Figure 48 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? *Collège Catholique de Lokossa*

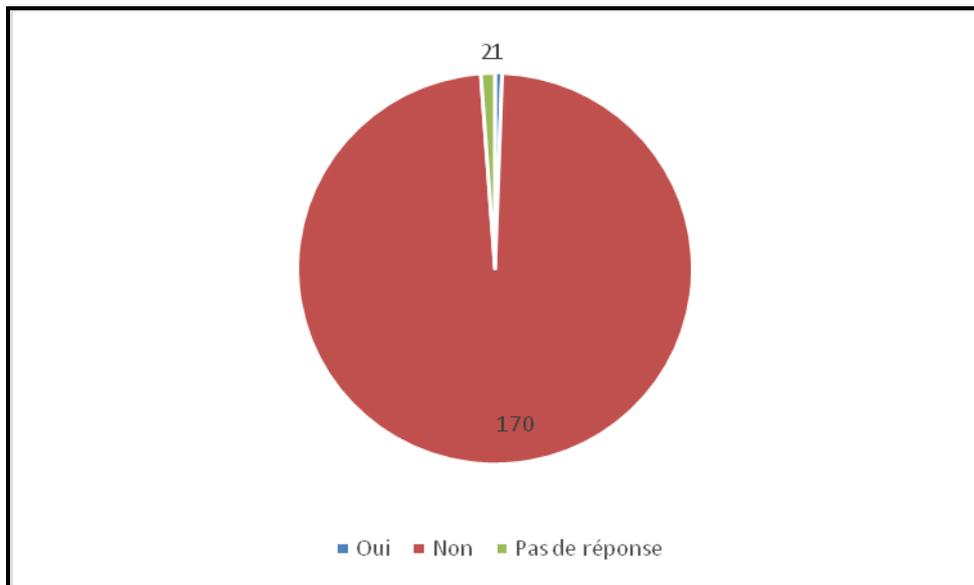


Figure 49 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? *Collège Catholique de Lokossa*

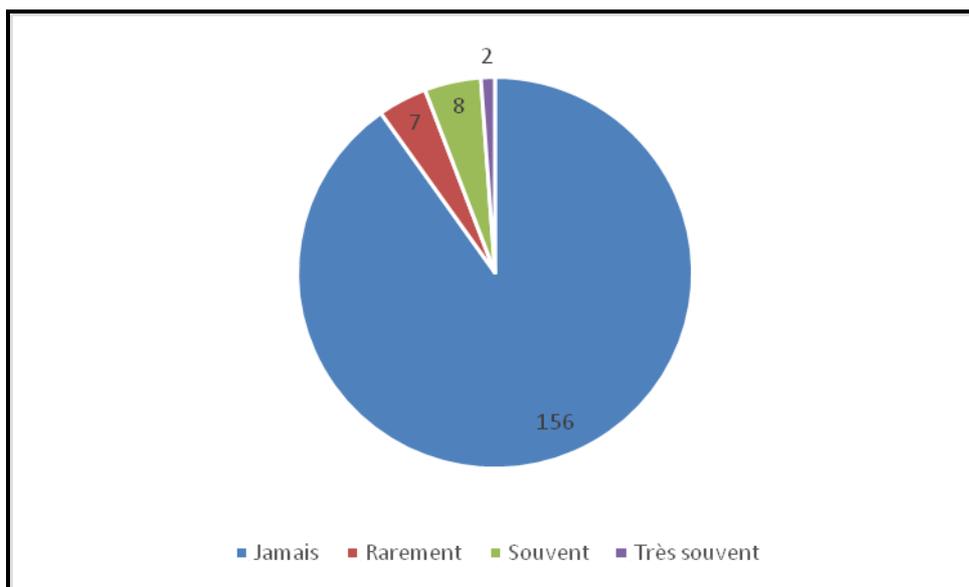


Figure 50 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Collège *Catholique de Lokossa*

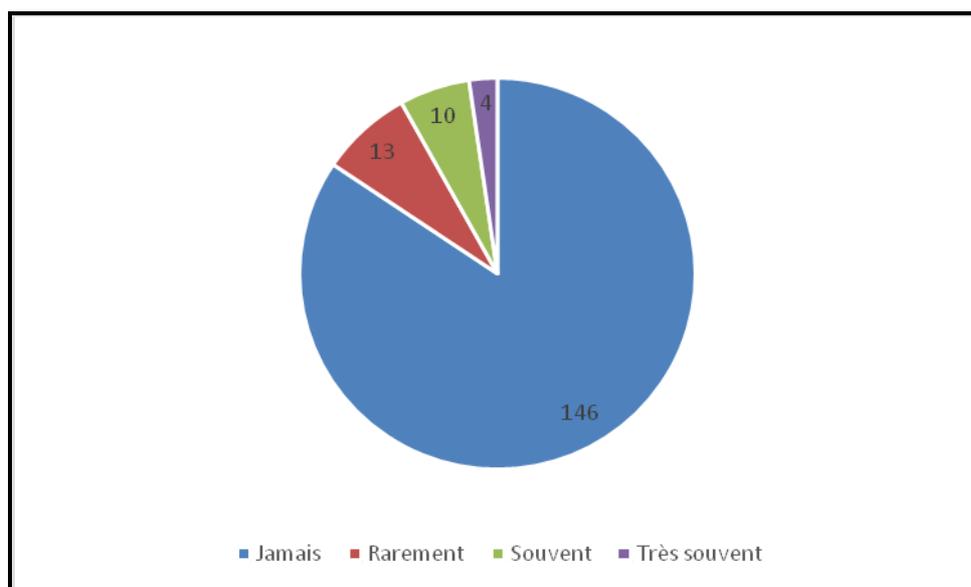


Figure 51 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Collège *Catholique de Lokossa*

2. Enquêtes quantitatives

Tableau 37 : Résultats enquêtes quantitatives *Collège Catholique* de Lokossa

<i>Q1</i>		<i>Q2</i>		<i>Q3</i>		<i>Q4</i>		<i>Q5</i>	
Moyenne	1	Moyenne	1,65	Moyenne	1,62	Moyenne	1,7	Moyenne	1,79
Erreur-type	0	Erreur-type	0,06	Erreur-type	0,06	Erreur-type	0,06	Erreur-type	0,08
Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	2	Médiane	1
Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	2	Mode	1
Écart-type	0	Écart-type	0,8	Écart-type	0,89	Écart-type	0,89	Écart-type	1,13
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1
Maximum	1	Maximum	4	Maximum	5	Maximum	5	Maximum	5
Somme	173	Somme	286	Somme	281	Somme	295	Somme	310
Nombre d'échantillons	173	Nombre d'échantillons	173	Nombre d'échantillons	173	Nombre d'échantillons	173	Nombre d'échantillons	173

<i>Q6</i>		<i>Q7</i>		<i>Q8</i>		<i>Q9</i>		<i>Q10</i>	
Moyenne	1,76	Moyenne	1,06	Moyenne	1,01	Moyenne	1	Moyenne	1
Erreur-type	0,07	Erreur-type	0,01	Erreur-type	0	Erreur-type	0	Erreur-type	0
Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1
Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	1
Écart-type	1	Écart-type	0,24	Écart-type	0,10	Écart-type	0	Écart-type	0
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1
Maximum	4	Maximum	2	Maximum	2	Maximum	1	Maximum	1
Somme	305	Somme	184	Somme	175	Somme	173	Somme	173
Nombre d'échantillons	173	Nombre d'échantillons	173	Nombre d'échantillons	173	Nombre d'échantillons	173	Nombre d'échantillons	173

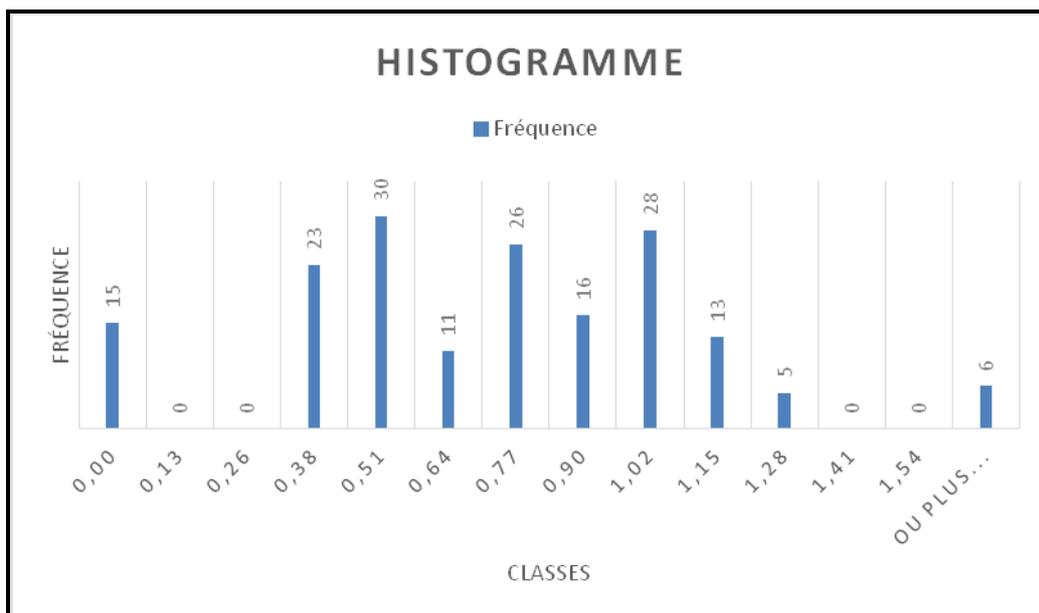


Figure 52 : Histogramme des écarts-Types *Collège Catholique* de Lokossa

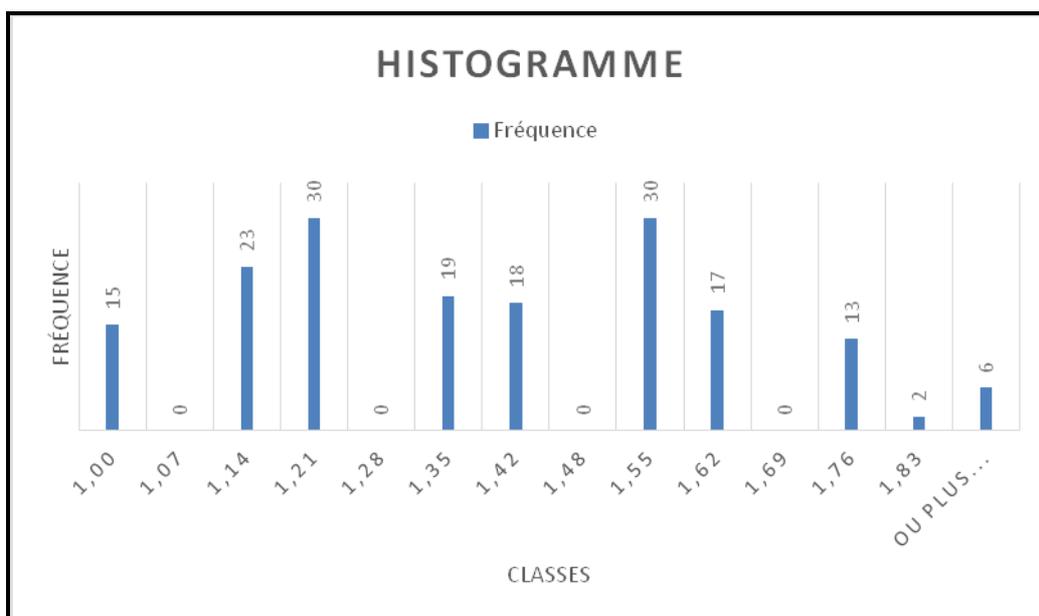


Figure 53 : Histogramme des moyennes *Collège Catholique* de Lokossa

I- Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour le Complexe Scolaire *Thomas Mouléro de Takon*

1. Enquêtes qualitatives

Tableaux 38 : Résultats enquêtes qualitatives Complexe Scolaire *Thomas Mouléro*

Questions	Total OUI	Total NON	Total PR*	Filles			Garçons			4 ^e			3 ^e			2 nd e			1 ^{ère}			Tle		
				O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	2	93	3	0	42	0	2	51	3	0	24	0	0	23	0	0	12	0	2	22	0	0	12	3
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	0	98	0	0	42	0	0	56	0	0	24	0	0	23	0	0	12	0	0	24	0	0	15	0

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	Total J*	Total R	Total S	Total TS	Filles				Garçons			
					J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	74	12	8	4	38	2	2	1	37	10	6	3
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	71	8	10	9	34	2	2	4	37	6	8	5

Questions	4 ^e				3 ^e				2 nd e				1 ^{ère}				Tle			
	J*	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	23	0	1	0	20	2	1	0	1	6	3	2	17	3	2	2	13	1	1	0
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	23	1	0	0	21	1	1	0	2	5	3	2	16	4	2	2	9	1	2	0

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent : TS= Très souvent.

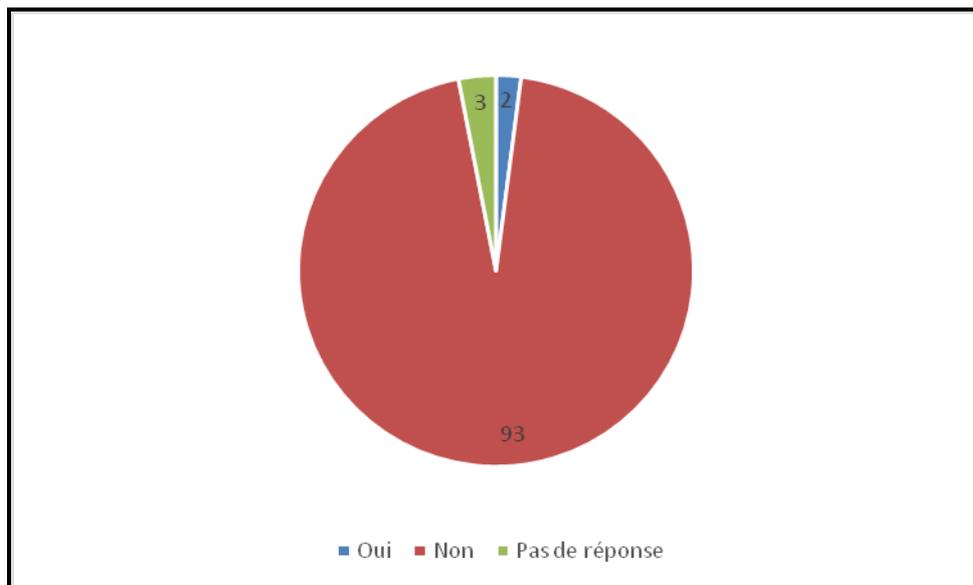


Figure 54 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? *Complexe Scolaire Thomas Mouléro*

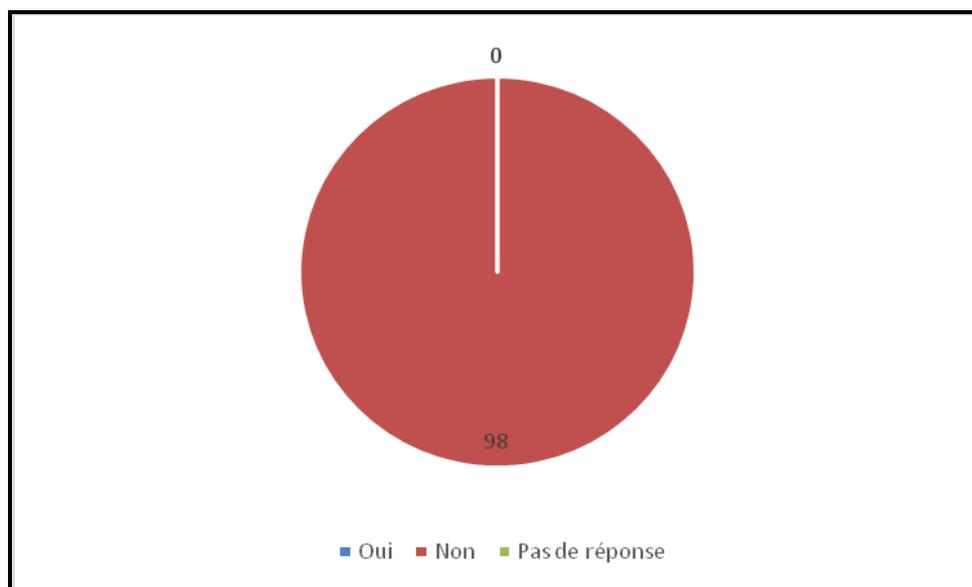


Figure 55 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? *Complexe Scolaire Thomas Mouléro*

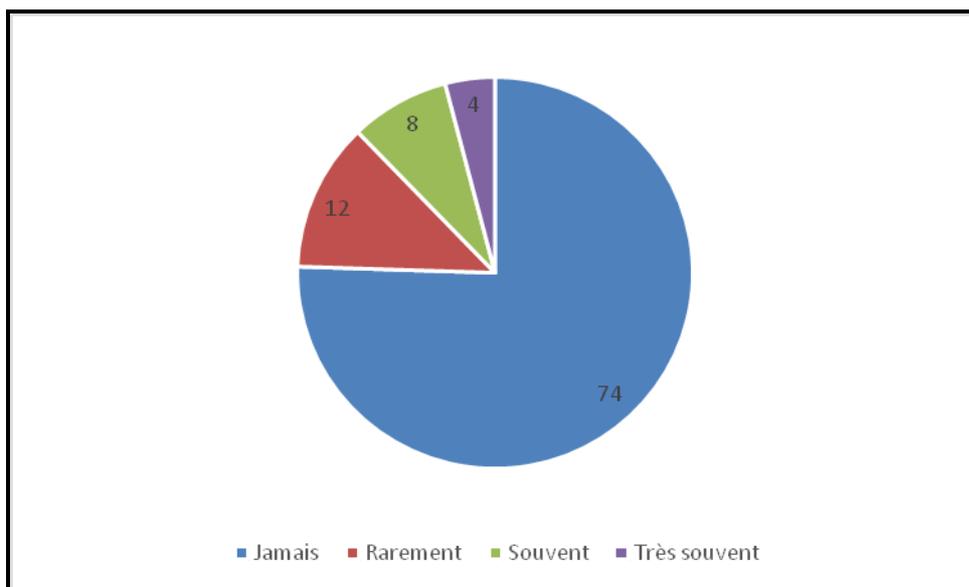


Figure 56 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? *Complexe Scolaire Thomas Mouléro*

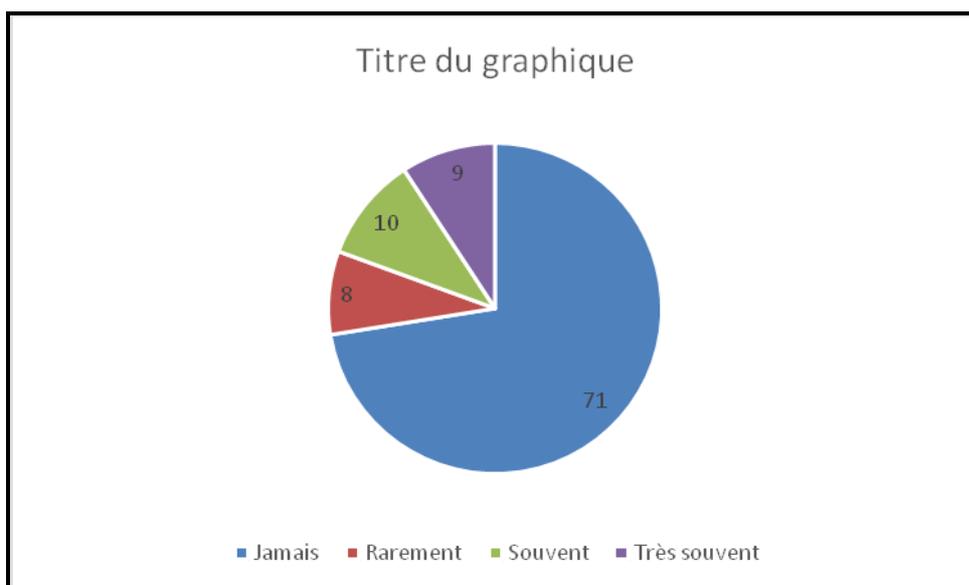


Figure 57 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? *Complexe Scolaire Thomas Mouléro*

2. Enquêtes quantitatives

Tableau 39 : Résultats enquêtes quantitatives Complexe Scolaire *Thomas Mouléro*

<i>Q1</i>		<i>Q2</i>		<i>Q3</i>		<i>Q4</i>		<i>Q5</i>	
Moyenne	1	Moyenne	1,63	Moyenne	1,87	Moyenne	1,72	Moyenne	1,86
Erreur-type	0	Erreur-type	0,08	Erreur-type	0,11	Erreur-type	0,08	Erreur-type	0,12
Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	2	Médiane	1
Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	2	Mode	1
Écart-type	0	Écart-type	0,82	Écart-type	1,12	Écart-type	0,87	Écart-type	1,19
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1
Maximum	1	Maximum	4	Maximum	5	Maximum	5	Maximum	5
Somme	98	Somme	160	Somme	184	Somme	169	Somme	183
Nombre d'échantillons	98	Nombre d'échantillons	98	Nombre d'échantillons	98	Nombre d'échantillons	98	Nombre d'échantillons	98

<i>Q6</i>		<i>Q7</i>		<i>Q8</i>		<i>Q9</i>		<i>Q10</i>	
Moyenne	1,87	Moyenne	1,05	Moyenne	1	Moyenne	1	Moyenne	1,41
Erreur-type	0,10	Erreur-type	0,02	Erreur-type	0	Erreur-type	0	Erreur-type	0,06
Médiane	2	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1
Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	1
Écart-type	1,02	Écart-type	0,22	Écart-type	0	Écart-type	0	Écart-type	0,64
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1
Maximum	4	Maximum	2	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	3
Somme	184	Somme	103	Somme	98	Somme	98	Somme	139
Nombre d'échantillons	98	Nombre d'échantillons	98	Nombre d'échantillons	98	Nombre d'échantillons	98	Nombre d'échantillons	98

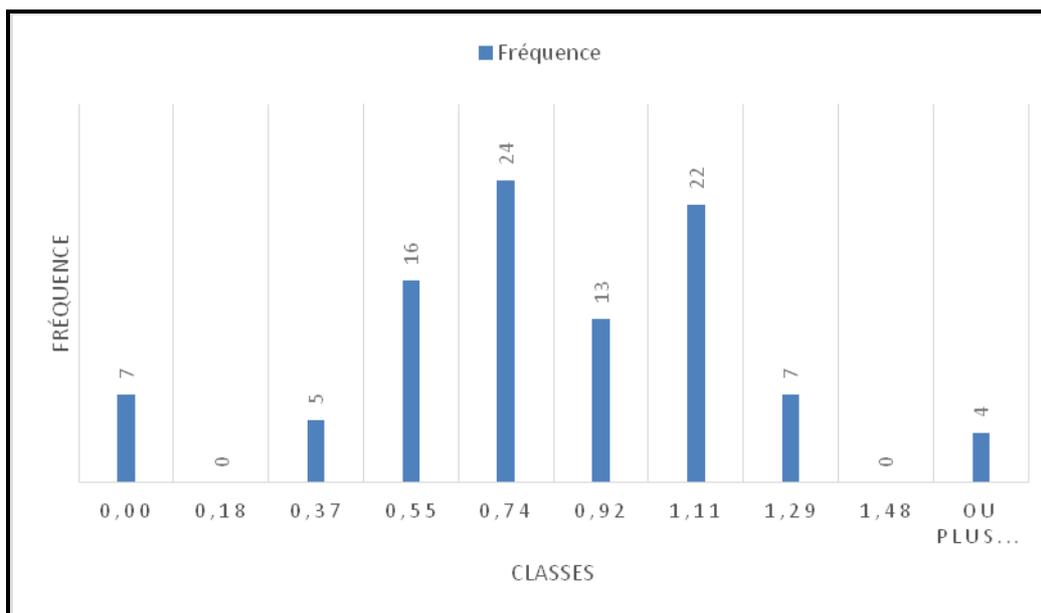


Figure 58 : Histogramme des écarts-Types Complexé Scolaire *Thomas Mouléro*.

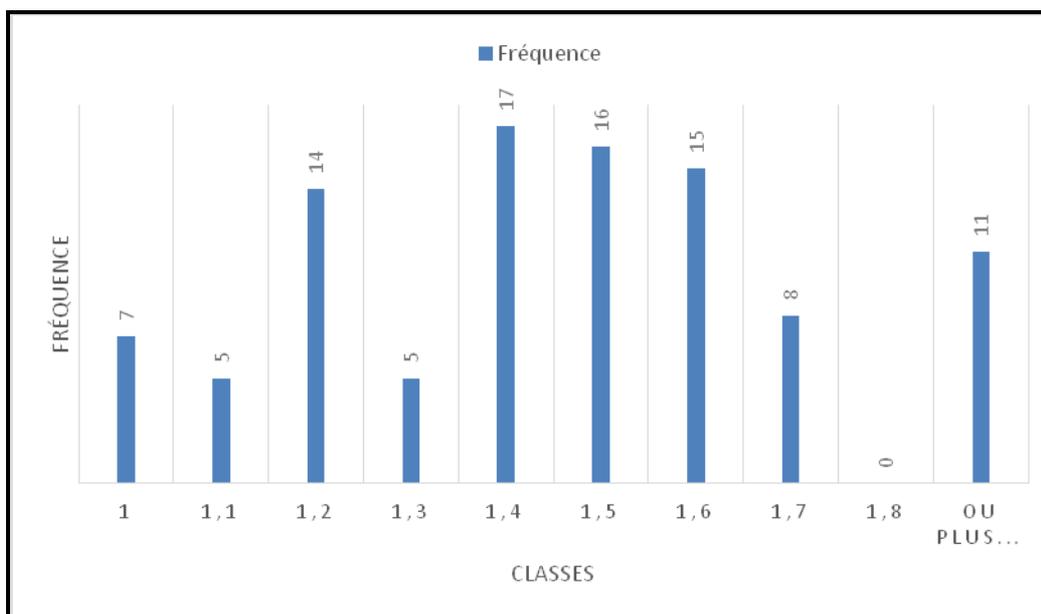


Figure 59 : Histogramme des moyennes Complexé Scolaire *Thomas Mouléro*

J- Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour le *Cours Secondaire Protestant*

1. Enquêtes qualitatives

Tableaux 40 : Résultats enquêtes qualitatives Cours secondaire Protestant

Questions	Total OUI	Total NON	Total PR*	Filles			Garçons			4 ^e			3 ^e			2 nd e			1 ^{ère}			Tle		
				O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	10	180	6	3	95	2	7	85	4	0	54	0	1	49	0	3	30	2	3	21	2	3	26	2
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	0	191	5	0	100	0	0	91	5	0	54	0	0	50	0	0	32	3	0	26	0	0	29	2
Questions	4 ^e				3 ^e				2 nd e				1 ^{ère}				Tle							
	J*	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS				
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	53	1	0	0	48	2	0	0	27	6	0	2	21	3	2	0	28	2	1	0				
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	47	4	3	0	42	4	4	0	24	6	5	0	20	3	1	2	271	2	2	0				

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	Total J*	Total R	Total S	Total TS	Filles				Garçons			
					J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	177	14	3	2	94	4	0	2	83	10	3	0
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	160	19	15	2	85	10	5	0	75	9	10	2

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent ; TS = Très souvent.

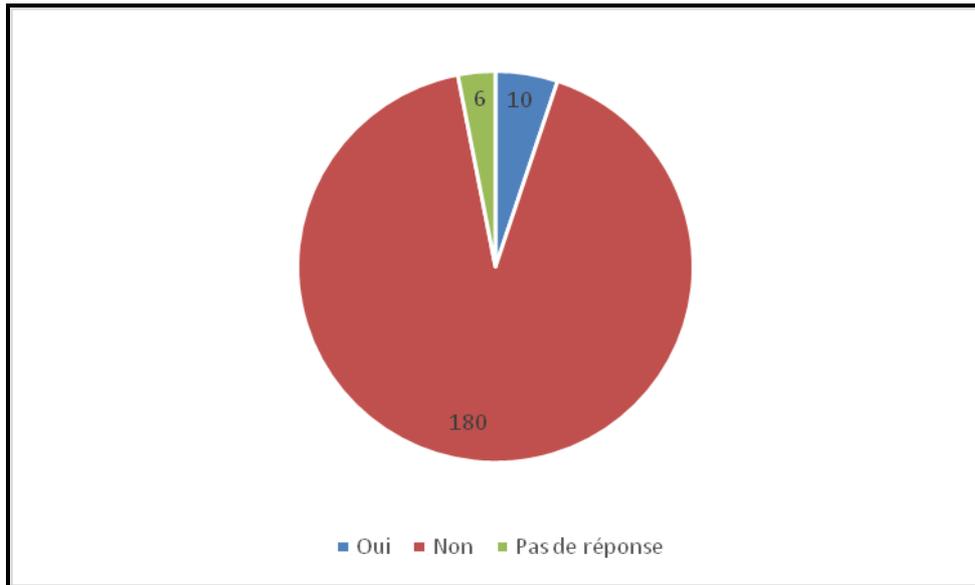


Figure 60 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Cours *Secondaire Protestant*

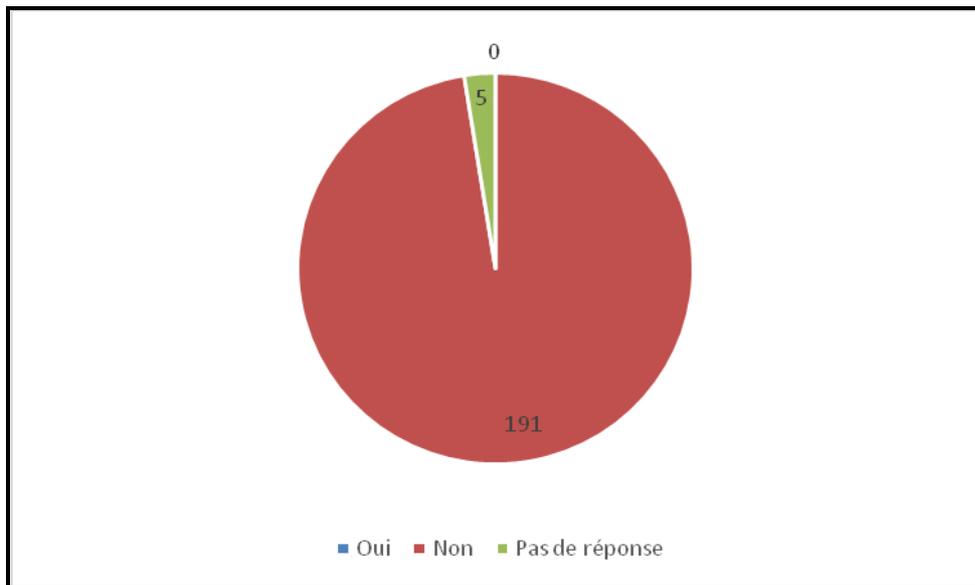


Figure 61 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? Cours *Secondaire Protestant*

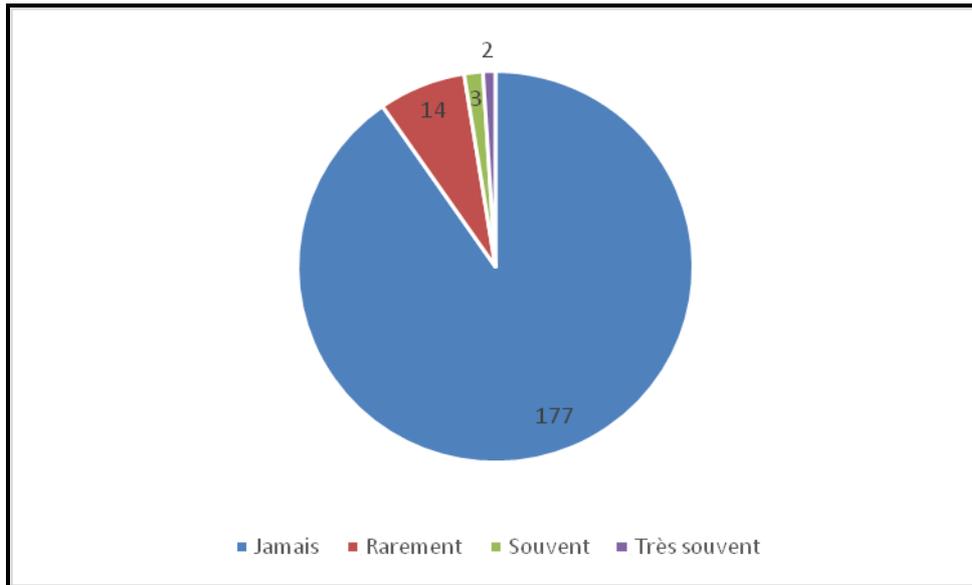


Figure 62 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? *Cours Secondaire Protestant*

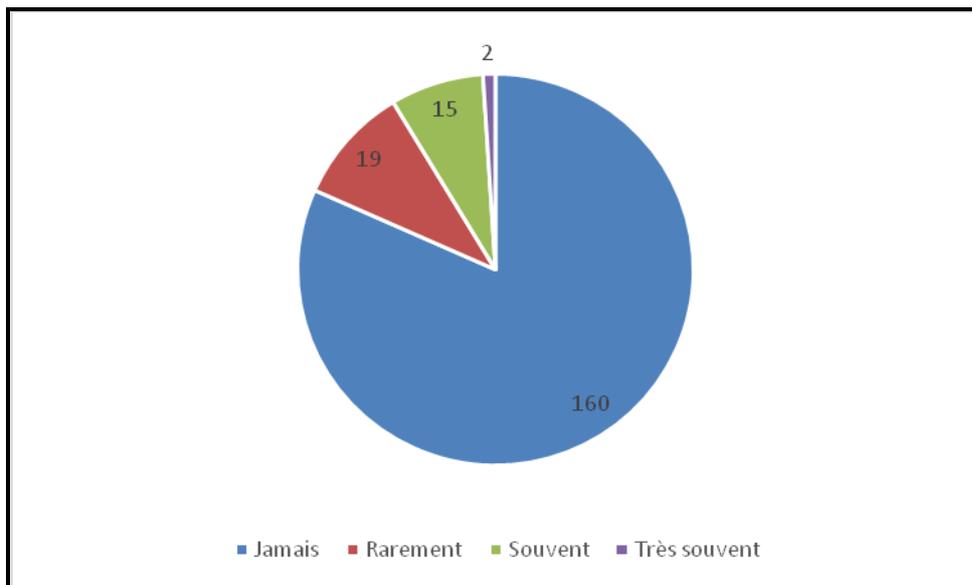


Figure 63 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? *Cours Secondaire Protestant*

2. Enquêtes quantitatives

Tableau 41 : Résultats enquêtes quantitatives *Cours Secondaire Protestant*

<i>Q1</i>		<i>Q2</i>		<i>Q3</i>		<i>Q4</i>		<i>Q5</i>	
Moyenne	1,34	Moyenne	1,76	Moyenne	2,29	Moyenne	1,74	Moyenne	1,65
Erreur-type	0,03	Erreur-type	0,06	Erreur-type	0,08	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,06
Médiane	1	Médiane	1,5	Médiane	2	Médiane	2	Médiane	1
Mode	1	Mode	1	Mode	2	Mode	2	Mode	1
Écart-type	0,49	Écart-type	0,92	Écart-type	1,2	Écart-type	0,8	Écart-type	0,95
Minimum	1								
Maximum	3	Maximum	4	Maximum	5	Maximum	4	Maximum	4
Somme	264	Somme	346	Somme	450	Somme	342	Somme	324
Nombre d'échantillons	196								

<i>Q6</i>		<i>Q7</i>		<i>Q8</i>		<i>Q9</i>		<i>Q10</i>	
Moyenne	2,04	Moyenne	1,33	Moyenne	1,28	Moyenne	1,02	Moyenne	1,03
Erreur-type	0,07	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,03	Erreur-type	0,01	Erreur-type	0,01
Médiane	2	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1
Mode	1								
Écart-type	1,1	Écart-type	0,82	Écart-type	0,5	Écart-type	0,15	Écart-type	0,18
Minimum	1								
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	3	Maximum	2	Maximum	2
Somme	400	Somme	261	Somme	251	Somme	201	Somme	203
Nombre d'échantillons	196								

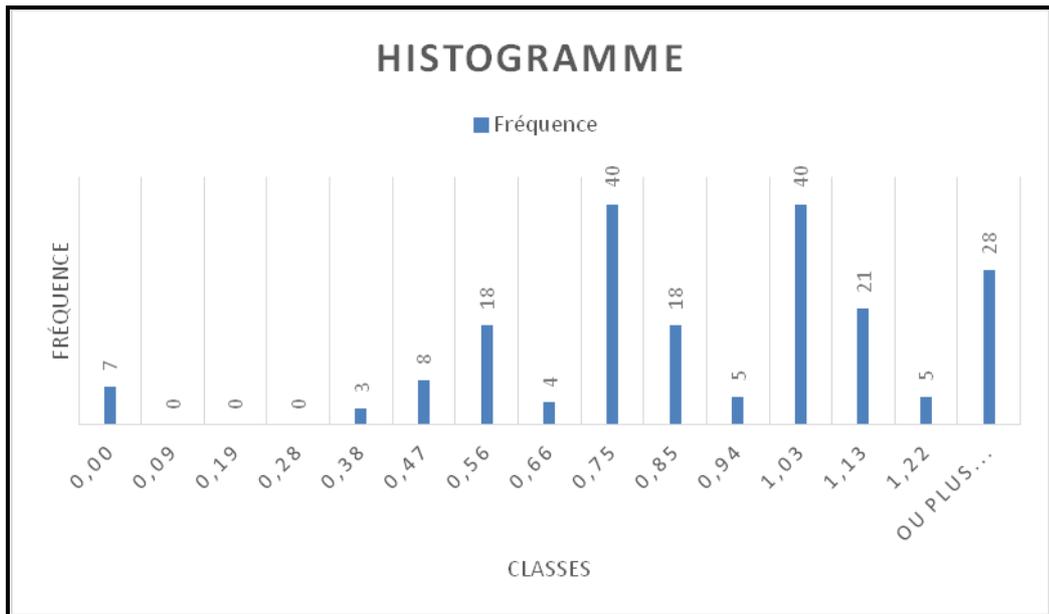


Figure 64 : Histogramme des écarts-Types Cours *secondaire Protestant*

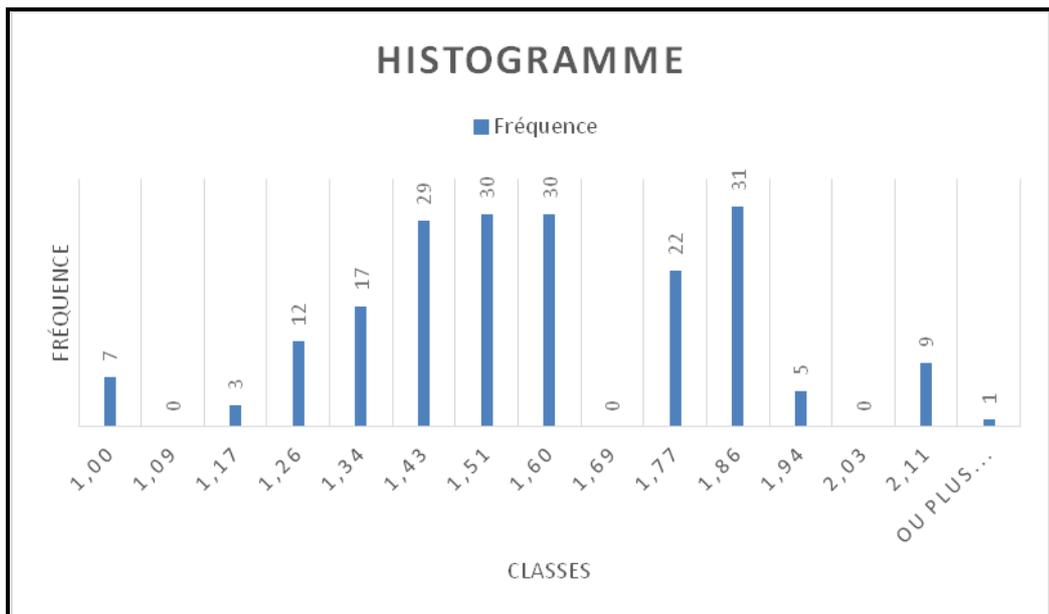


Figure 65 : Histogramme des moyennes Cours *secondaire Protestant*

K. Résultats des enquêtes groupe contrôle Numéro 1

1- Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe

1.1 Enquêtes qualitatives

Tableaux 42 : Résultats enquêtes qualitatives Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe

Questions	Total OUI	Total NON	Total PR*	Filles			Garçons			4 ^e			3 ^e		
				O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	10	25	0	2	18	0	8	7	0	3	7	0	7	18	0
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	8	27	0	0	20	0	8	7	0	2	8	0	6	19	0

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	Total J*	Total R	Total S	Total TS	Filles				Garçons			
					J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	19	6	5	5	14	4	2	0	5	2	3	5
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	20	5	5	5	11	3	5	1	4	2	0	4

Questions	4 ^e				3 ^e			
	J*	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	3	2	3	2	17	4	2	3
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	6	1	1	2	15	3	4	3

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent : TS= Très souvent.

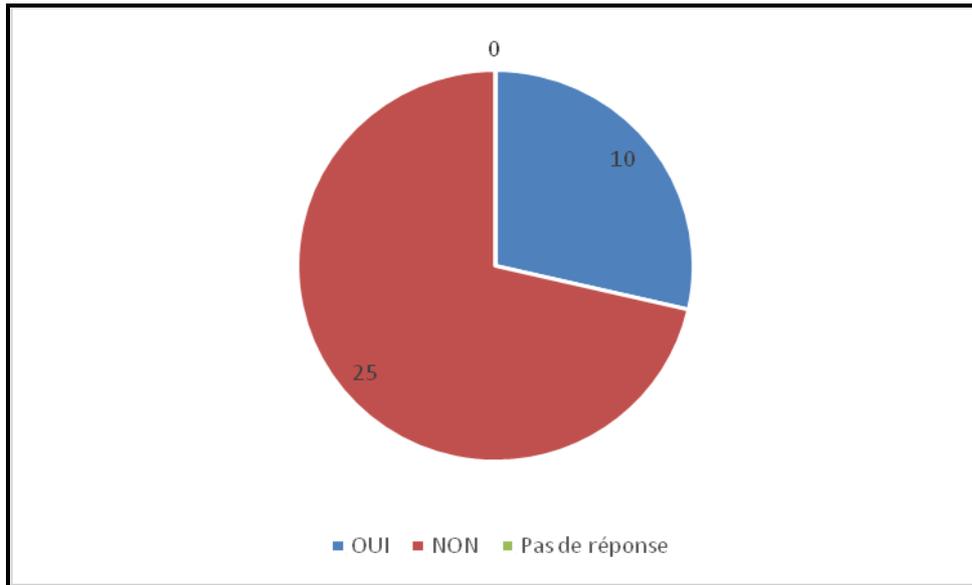


Figure 66 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? *Collège Aimé Césaire* de Basse-Pointe

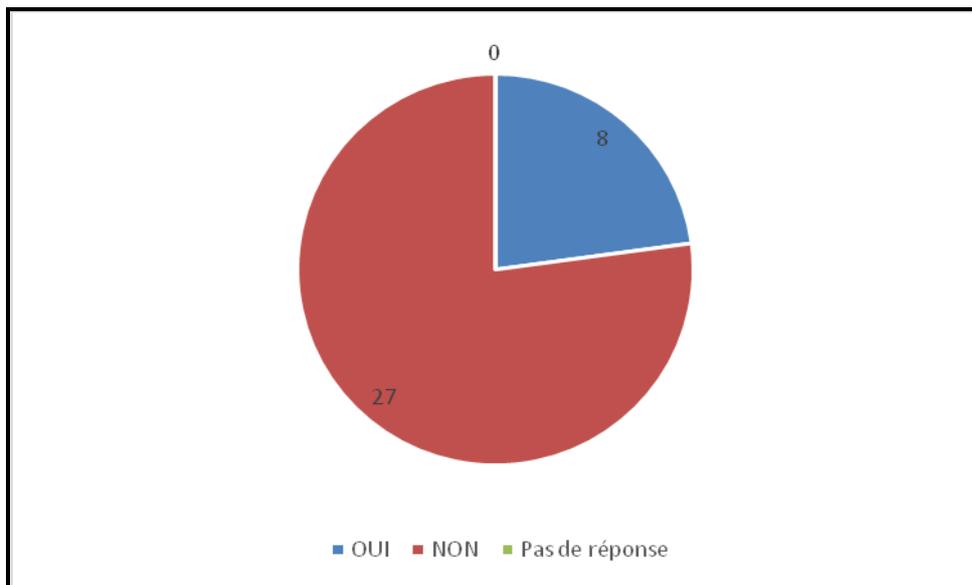


Figure 67 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? *Collège Aimé Césaire* de Basse-Pointe

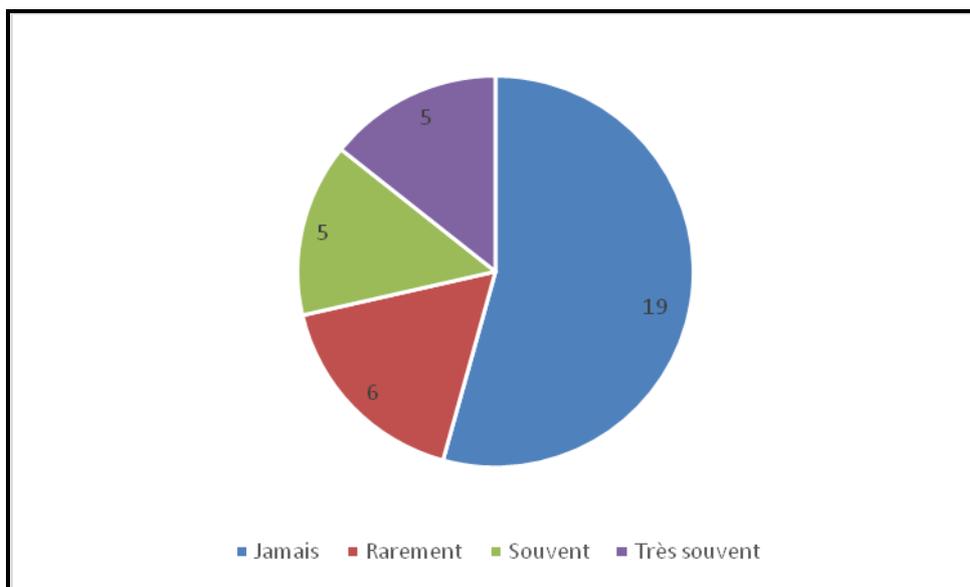


Figure 68 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? *Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe*

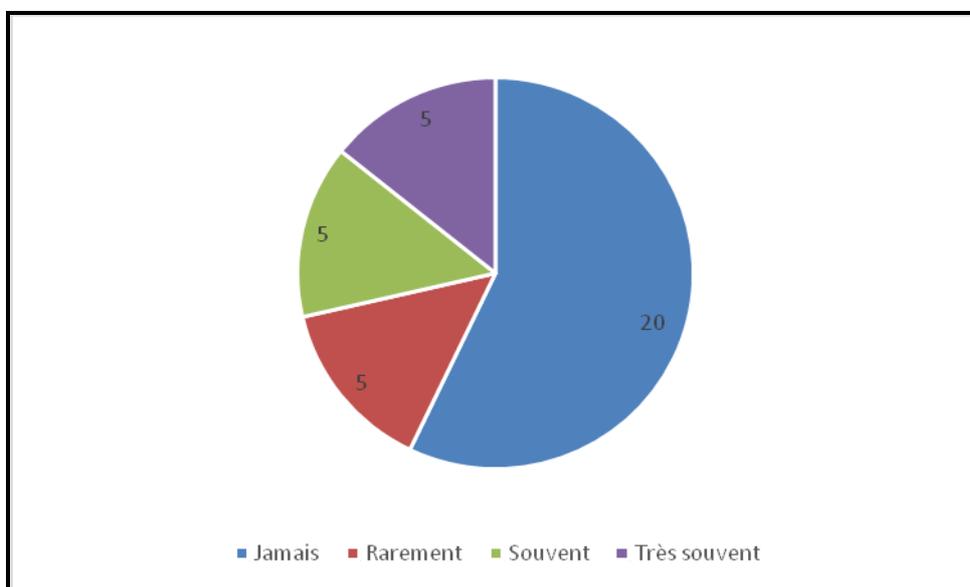


Figure 69 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? *Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe*

1.2 Enquêtes quantitatives

Tableau 43 : Résultats enquêtes quantitatives *Collège Aimé Césaire* de Basse-Pointe

<i>Q1</i>		<i>Q2</i>		<i>Q3</i>		<i>Q4</i>		<i>Q5</i>	
Moyenne	1,64	Moyenne	1,72	Moyenne	1,48	Moyenne	2,16	Moyenne	1,96
Erreur-type	0,18	Erreur-type	0,18	Erreur-type	0,14	Erreur-type	0,25	Erreur-type	0,24
Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	2	Médiane	1
Mode	1								
Écart-type	0,90	Écart-type	0,95	Écart-type	0,71	Écart-type	1,26	Écart-type	1,18
Plage	4	Plage	3	Plage	2	Plage	4	Plage	4
Minimum	1								
Maximum	5	Maximum	4	Maximum	3	Maximum	5	Maximum	5
Somme	41	Somme	43	Somme	37	Somme	54	Somme	49
Nombre d'échantillons	25								

<i>Q6</i>		<i>Q7</i>		<i>Q8</i>		<i>Q9</i>		<i>Q10</i>	
Moyenne	1,84	Moyenne	1,04	Moyenne	1,36	Moyenne	1,36	Moyenne	1
Erreur-type	0,2	Erreur-type	0,04	Erreur-type	0,17	Erreur-type	0,17	Erreur-type	0
Médiane	2	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1
Mode	1								
Écart-type	1,01	Écart-type	0,27	Écart-type	0,85	Écart-type	0,85	Écart-type	0,39
Plage	3	Plage	1	Plage	3	Plage	3	Plage	0
Minimum	1								
Maximum	4	Maximum	2	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	1
Somme	46	Somme	26	Somme	34	Somme	34	Somme	25
Nombre d'échantillons	25								

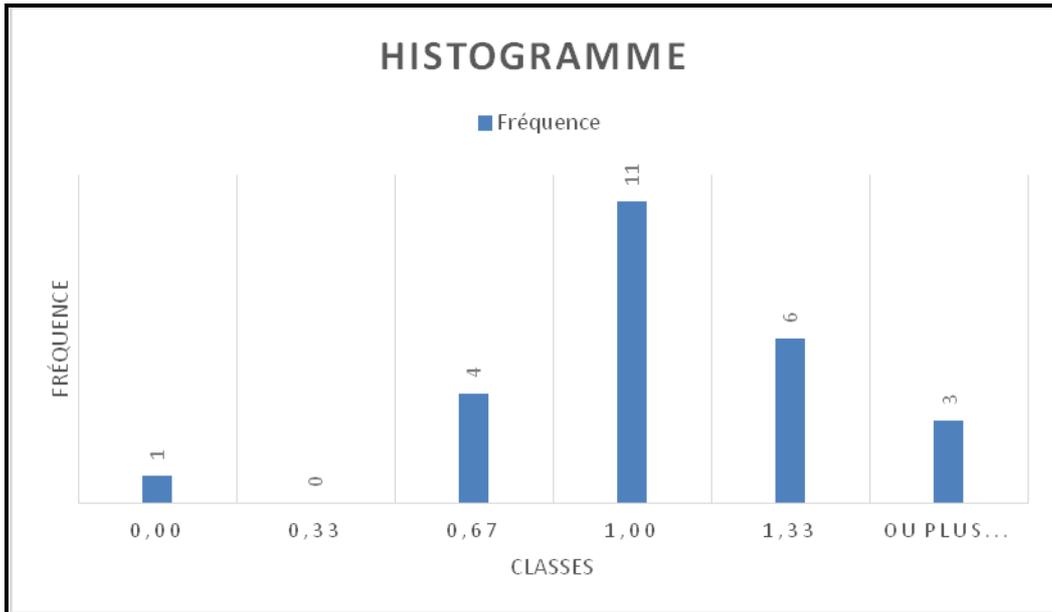


Figure 70 : Histogramme des écarts-Types *Collège Aimé Césaire* de Basse-Pointe

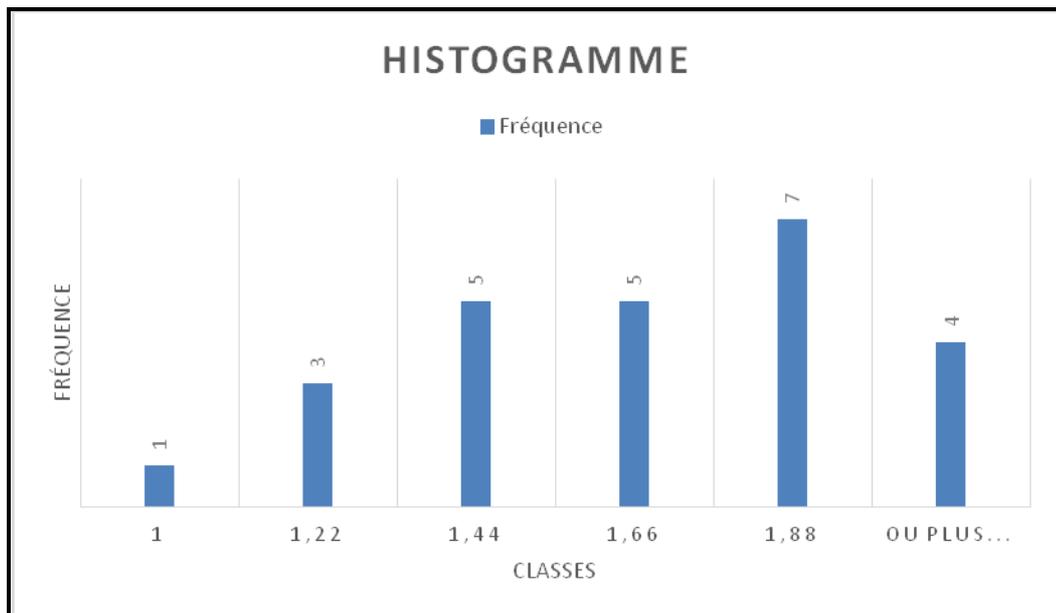


Figure 71 : Histogramme des moyennes *Collège Aimé Césaire* de Basse-Pointe

2- Lycée du Lorrain
2.1 Enquêtes qualitatives

Tableaux 44 : Résultats enquêtes qualitatives Lycée du Lorrain

Questions	Total OUI	Total NON	Total PR*	Filles			Garçons			2 nd e			1 ^{ère}			Tle		
				O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	18	29	3	6	23	1	13	5	2	24	10	1	3	5	2	2	3	0
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	8	42	0	1	29	0	7	13	0	5	30	0	1	9	0	2	3	0

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	Total J*	Total R	Total S	Total TS	Filles				Garçons			
					J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	32	5	6	7	20	5	3	2	10	2	3	5
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	26	8	7	9	18	4	4	4	8	4	3	5

Questions	2 ^{nde}				1 ^{ère}				Tle			
	J*	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	21	5	4	5	7	0	1	2	4	0	1	0
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	18	5	5	7	5	3	1	1	3	0	1	1

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent : TS= Très souvent

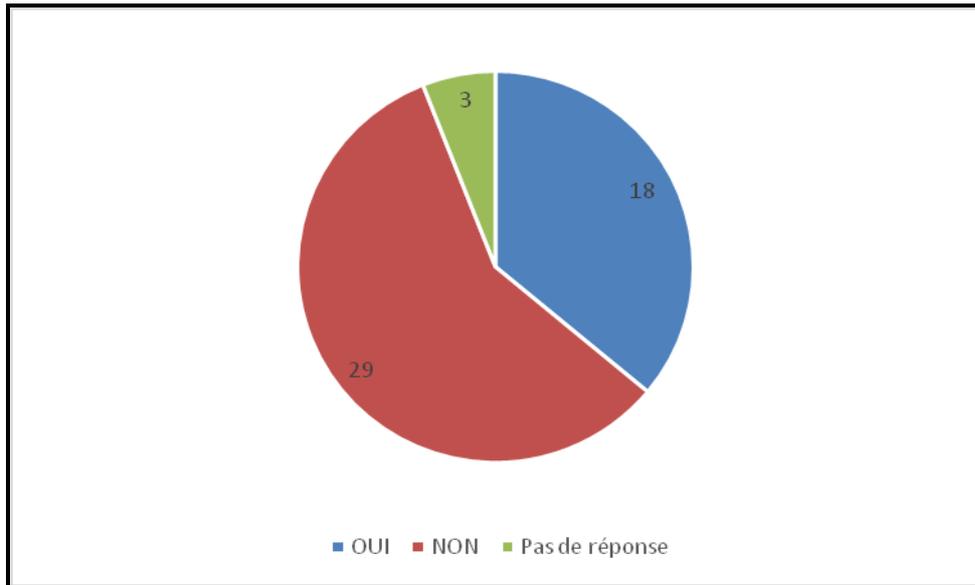


Figure 72 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? *Lycée du Lorrain*

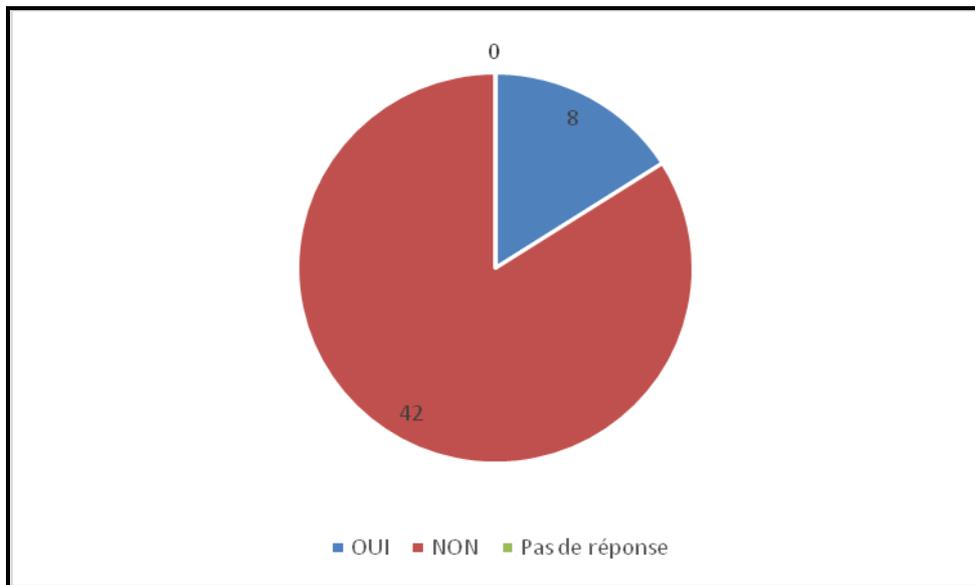


Figure 73 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? *Lycée du Lorrain*

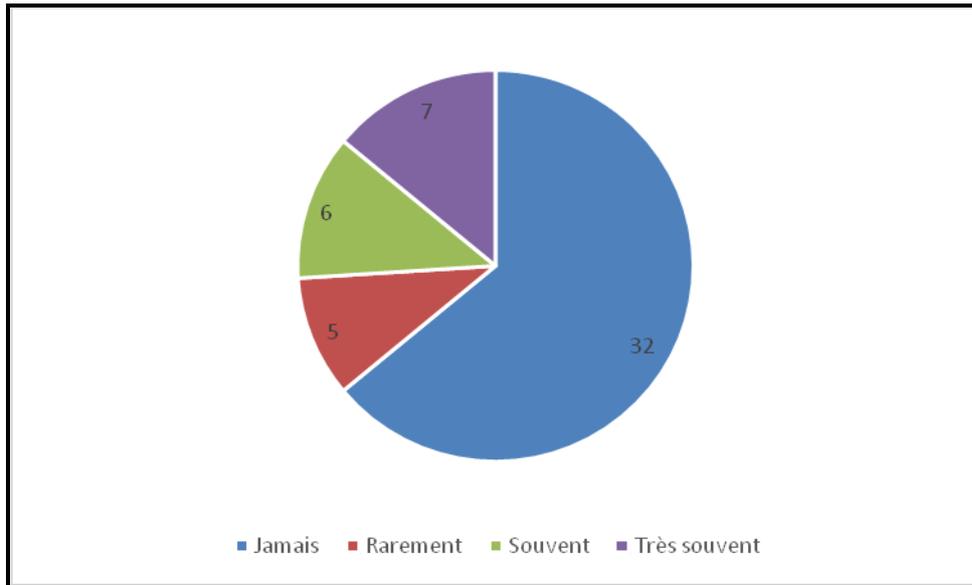


Figure 74 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? *Lycée du Lorrain*

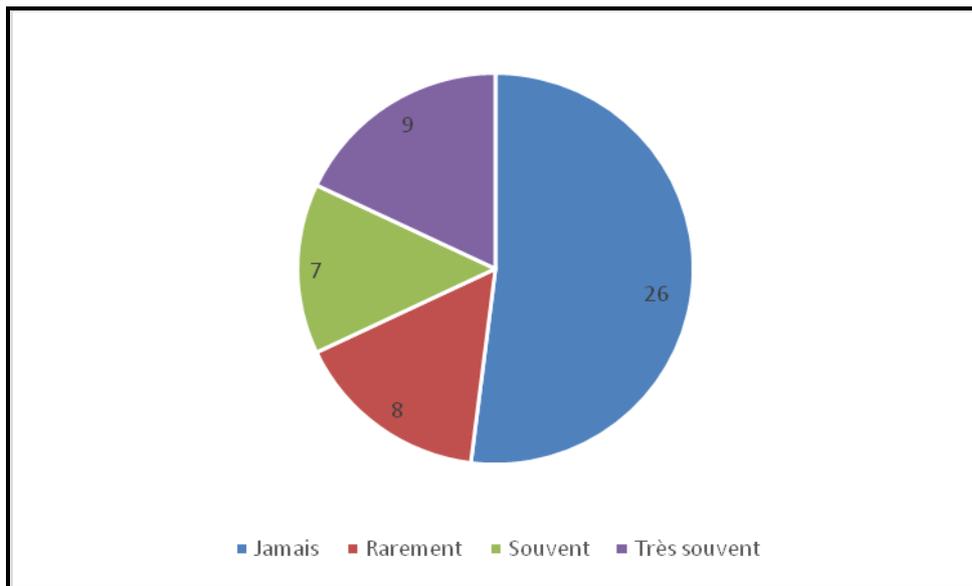


Figure 75 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? *Lycée du Lorrain*

2.2 Enquêtes quantitatives

Tableau 45 : Résultats enquêtes quantitatives *Lycée du Lorrain*

<i>Q1</i>		<i>Q2</i>		<i>Q3</i>		<i>Q4</i>		<i>Q5</i>	
Moyenne	1,6	Moyenne	1,68	Moyenne	2,28	Moyenne	1,74	Moyenne	1,6
Erreur-type	0,08	Erreur-type	0,11	Erreur-type	0,15	Erreur-type	0,09	Erreur-type	0,13
Médiane	2	Médiane	1,5	Médiane	2,5	Médiane	2	Médiane	1
Mode	2	Mode	1	Mode	3	Mode	2	Mode	1
Écart-type	0,6	Écart-type	0,79	Écart-type	1,12	Écart-type	0,66	Écart-type	0,94
Plage	2	Plage	3	Plage	4	Plage	4	Plage	4
Minimum	1								
Maximum	3	Maximum	4	Maximum	5	Maximum	5	Maximum	5
Somme	80	Somme	84	Somme	114	Somme	87	Somme	80
Nombre d'échantillons	50								

<i>Q6</i>		<i>Q7</i>		<i>Q8</i>		<i>Q9Q 10</i>			
Moyenne	1,44	Moyenne	1,04	Moyenne	1,5	Moyenne	1,1	Moyenne	1,42
Erreur-type	0,11	Erreur-type	0,02	Erreur-type	0,09	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,14
Médiane	1								
Mode	1								
Écart-type	0,83	Écart-type	0,19	Écart-type	0,64	Écart-type	0,36	Écart-type	0,99
Plage	3	Plage	1	Plage	3	Plage	2	Plage	3
Minimum	1								
Maximum	4	Maximum	2	Maximum	4	Maximum	3	Maximum	4
Somme	72	Somme	52	Somme	75	Somme	55	Somme	71
Nombre d'échantillons	50								

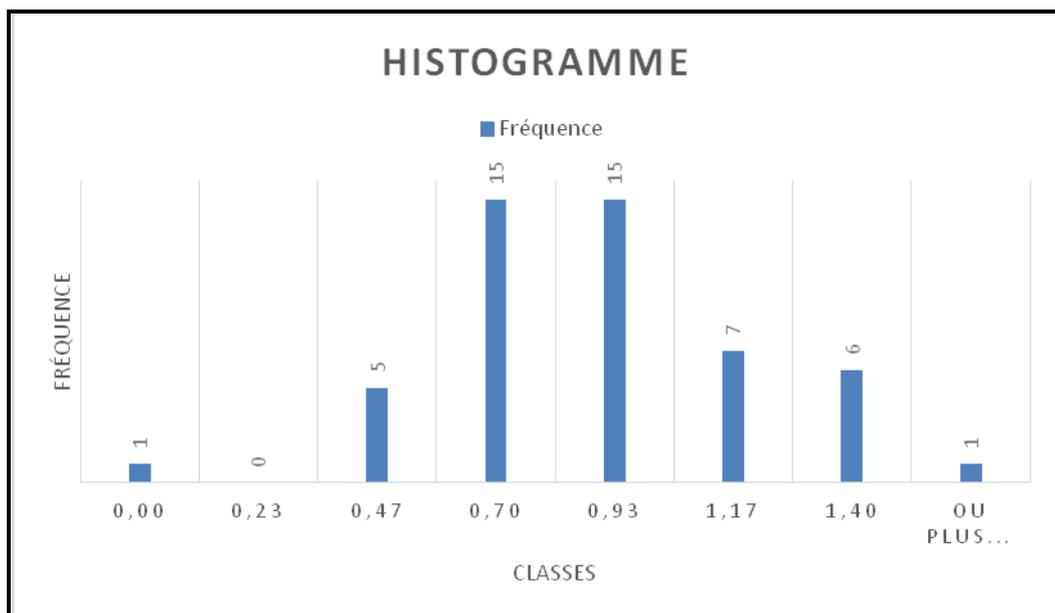


Figure 76 : Histogramme des écarts-Types *Lycée du Lorrain*

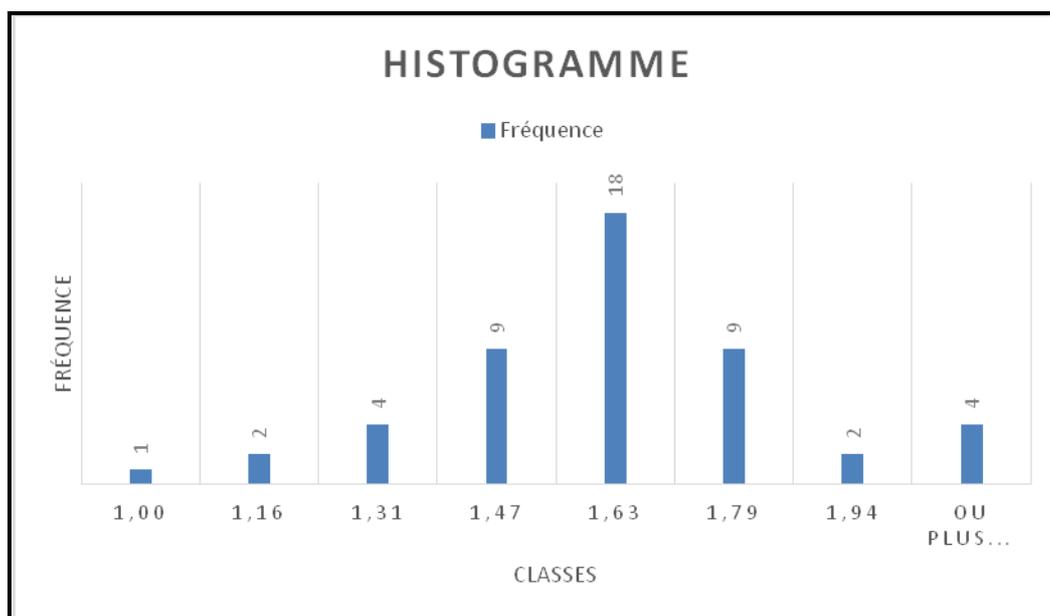


Figure 77 : Histogramme des moyennes *Lycée du Lorrain*

3. Collège d'Enseignement Général de Godomey (Bénin)

3.1. Enquêtes qualitatives

Tableaux 46 : Résultats enquêtes qualitatives Collège d'Enseignement Général de Godomey

Questions	Total OUI	Total NON	Total PR*	Filles			Garçons			4 ^e			3 ^e			2 ^{de}			1 ^{ère}			Tle		
				O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	60	144	0	10	94	0	50	50	0	7	51	0	19	32	0	18	29	0	8	20	0	8	12	0
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	20	178	6	4	98	2	16	80	4	2	53	3	3	46	2	6	40	1	5	23	0	4	16	0

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	Total J*	Total R	Total S	Total TS	Filles				Garçons			
					J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	159	20	15	10	90	7	5	2	69	13	10	8
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	159	18	17	10	90	5	7	2	69	13	10	8

Questions	4 ^e				3 ^e				2 nd e				1 ^{ère}				Tle			
	J*	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	50	6	1	1	38	3	8	2	36	3	4	4	19	4	3	2	16	2	1	1
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	50	6	1	1	38	5	6	2	36	3	4	4	19	4	3	2	16	2	1	1

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent : TS= Très souvent.

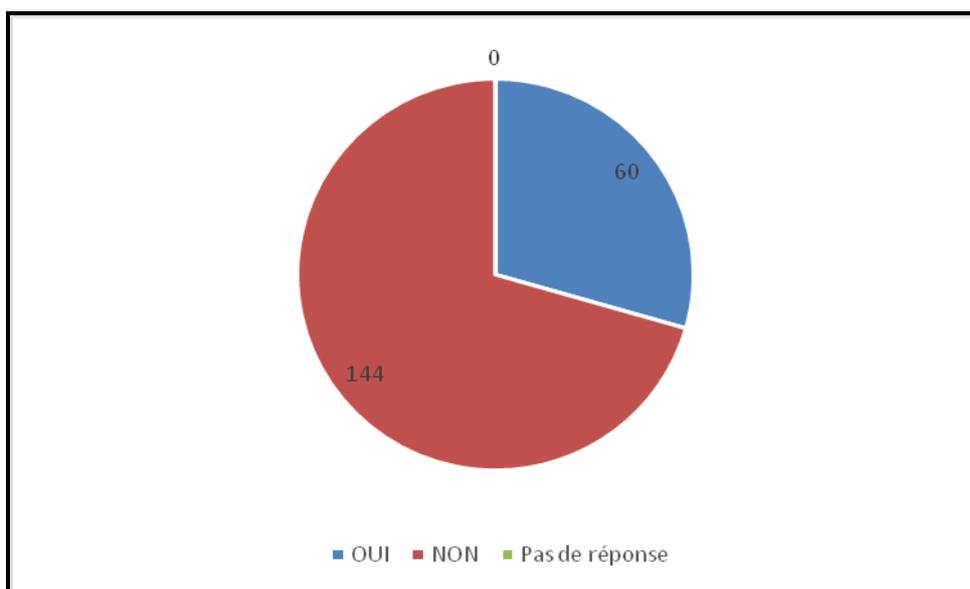


Figure 78 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? *Collège d'Enseignement Général de Godomey*

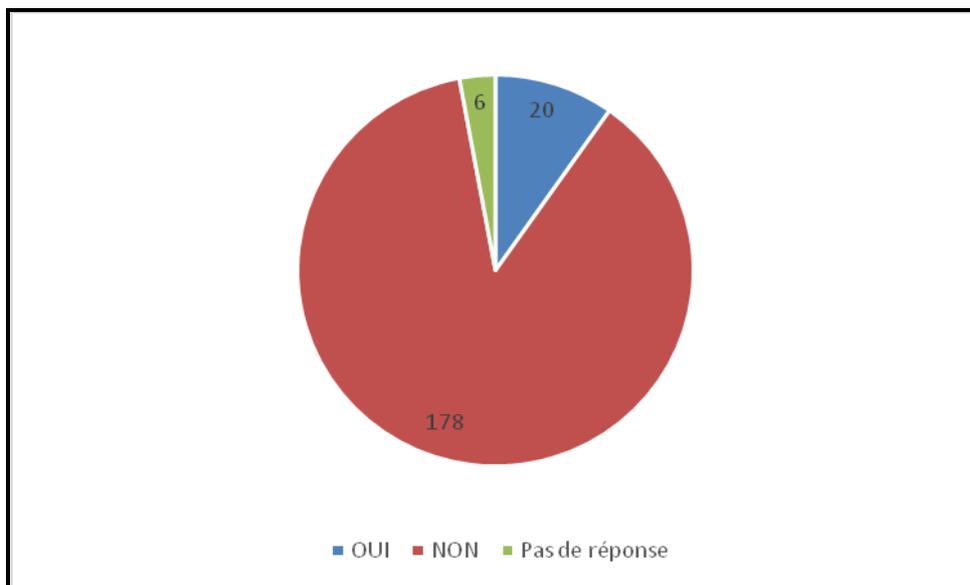


Figure 79 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? *Collège d'Enseignement Général de Godomey*

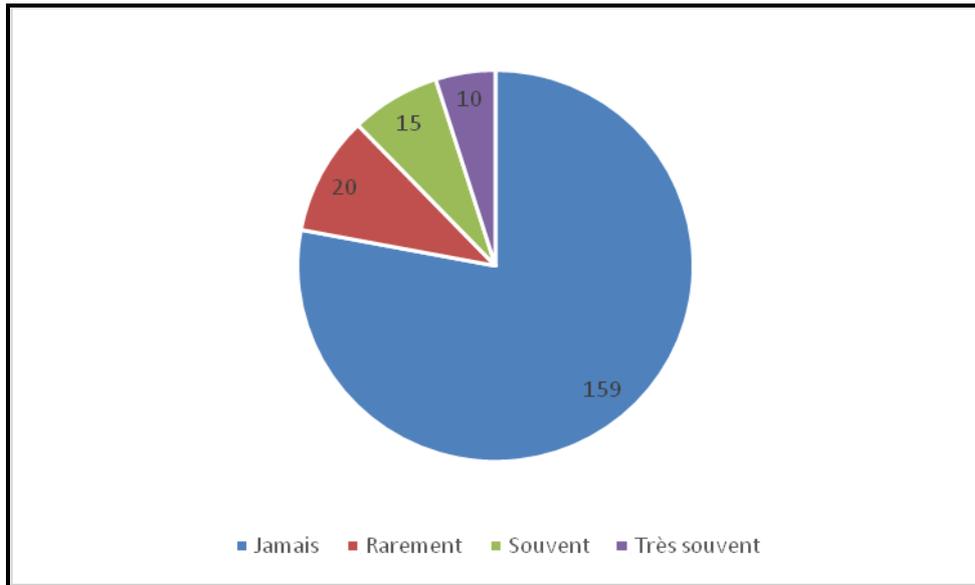


Figure 80 : *Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Collège d'Enseignement Général de Godomey*

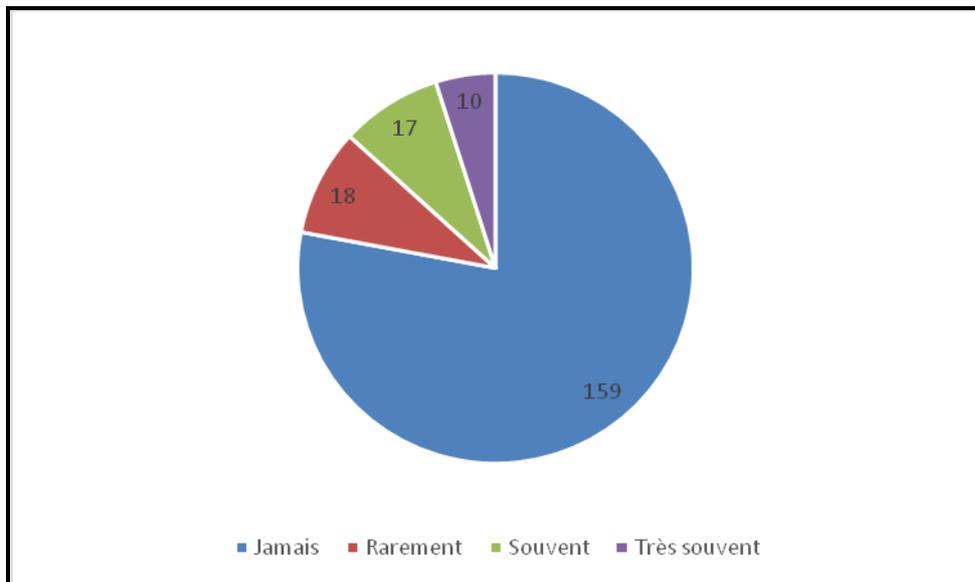


Figure 81 : *Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Collège d'Enseignement Général de Godomey.*

3. 2 Enquêtes quantitatives

Tableau 47 : Résultats enquêtes quantitatives *Collège d'Enseignement Général de Godomey*

<i>Q1</i>		<i>Q2</i>		<i>Q3</i>		<i>Q4</i>		<i>Q5</i>	
Moyenne	1,03	Moyenne	1,66	Moyenne	1,57	Moyenne	1,65	Moyenne	1,78
Erreur-type	0,01	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,06
Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	2	Médiane	1
Mode	1								
Écart-type	0,27	Écart-type	0,81	Écart-type	0,84	Écart-type	0,81	Écart-type	0,99
Minimum	1								
Maximum	3	Maximum	4	Maximum	5	Maximum	5	Maximum	5
Somme	212	Somme	340	Somme	321	Somme	337	Somme	365
Nombre d'échantillons	204								

<i>Q6</i>		<i>Q7</i>		<i>Q8</i>		<i>Q9</i>		<i>Q10</i>	
Moyenne	1,84	Moyenne	1,3	Moyenne	1,25	Moyenne	1,16	Moyenne	1,32
Erreur-type	0,07	Erreur-type	0,04	Erreur-type	0,03	Erreur-type	0,02	Erreur-type	0,03
Médiane	1,5	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1
Mode	1								
Écart-type	1,03	Écart-type	0,70	Écart-type	0,51	Écart-type	0,42	Écart-type	0,54
Minimum	1								
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	3	Maximum	3	Maximum	3
Somme	376	Somme	267	Somme	256	Somme	238	Somme	270
Nombre d'échantillons	204								

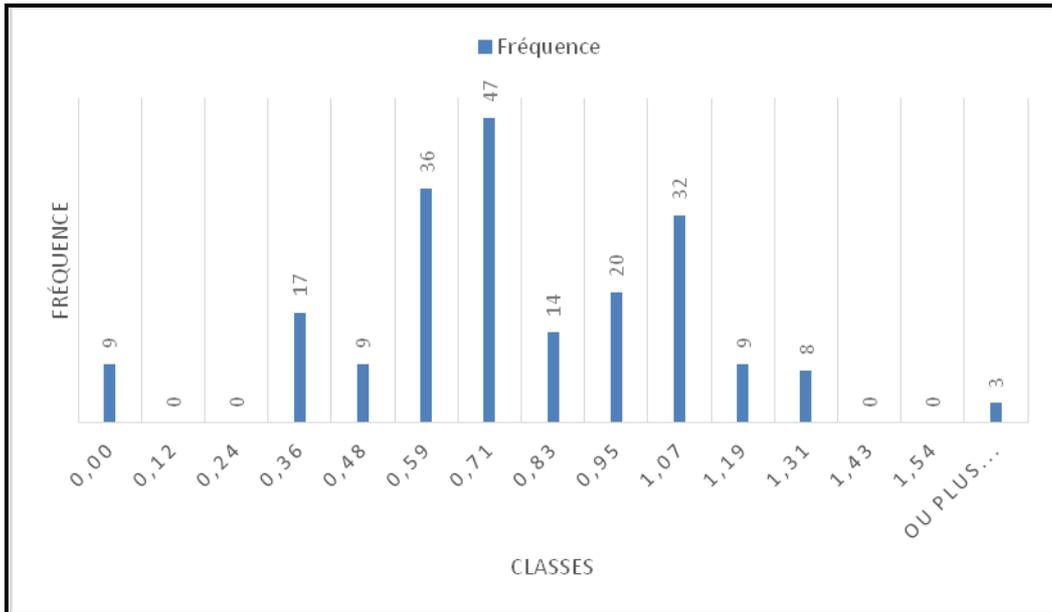


Figure 82 : *Histogramme des écarts-Types Collège d'enseignement Général de Godomey*

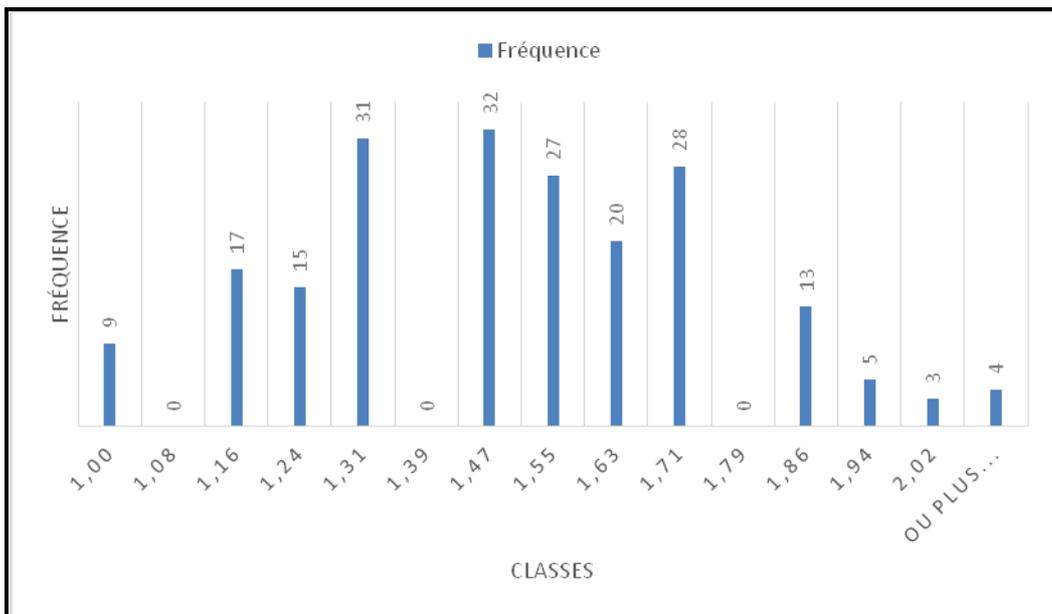


Figure 83 : *Histogramme des moyennes Collège d'enseignement Général de Godomey*

L- Résultats des enquêtes groupe contrôle Numéro 2

1. Paroisse Saint Christophe Martinique

1. 1. Enquêtes qualitatives

Tableaux 48 : Résultats enquêtes qualitatives *Paroisse Saint Christophe Martinique*

Questions	Total OUI	Total NON	Total PR*	Filles			Garçons			4 ^e			3 ^e			2 nd e			1 ^{ère}			Tle		
				O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	2	68	0	0	35	0	2	33	0	0	30	0	2	25	0	0	10	0	0	3	0	0	0	0
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	1	67	0	0	35	0	1	34	0	0	30	0	0	27	0	1	9	0	0	3	0	0	0	0

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	Total J*	Total R	Total S	Total TS	Filles				Garçons			
					J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	65	2	2	1	32	2	1	0	34	0	1	0
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	64	2	2	2	32	0	1	2	32	2	1	0

Questions	4 ^e				3 ^e				2 nd e				1 ^{ère}				Tle			
	J*	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	30	0	0	0	24	1	1	1	9	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	27	1	0	2	26	1	0	0	8	0	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent : TS= Très souvent.

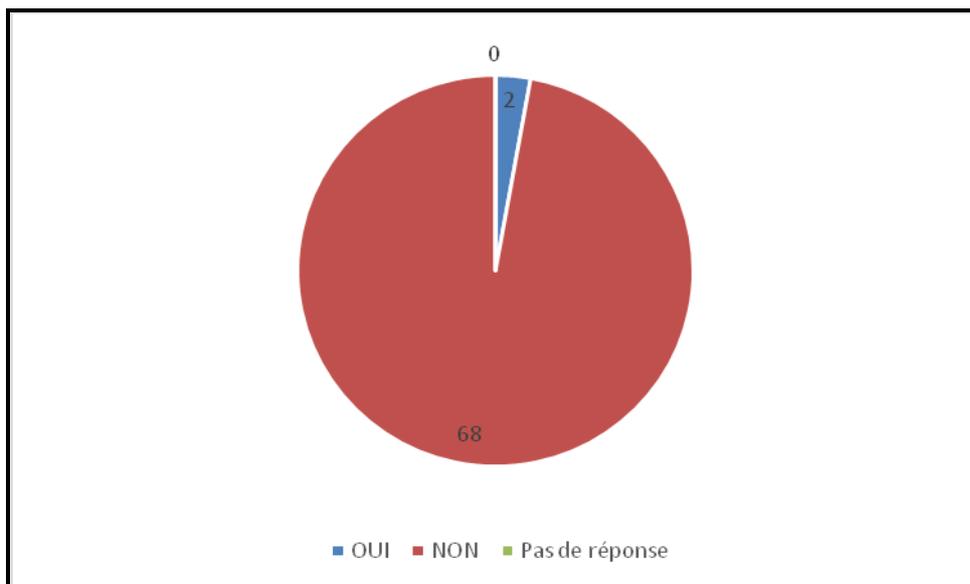


Figure 84 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? *Paroisse Saint Christophe Martinique*

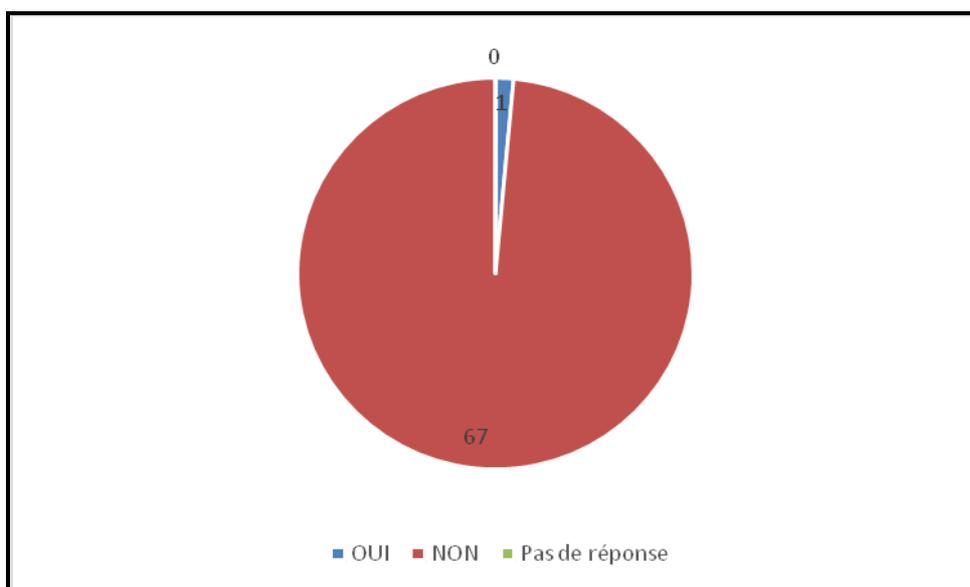


Figure 85 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? *Paroisse Saint Christophe Martinique*

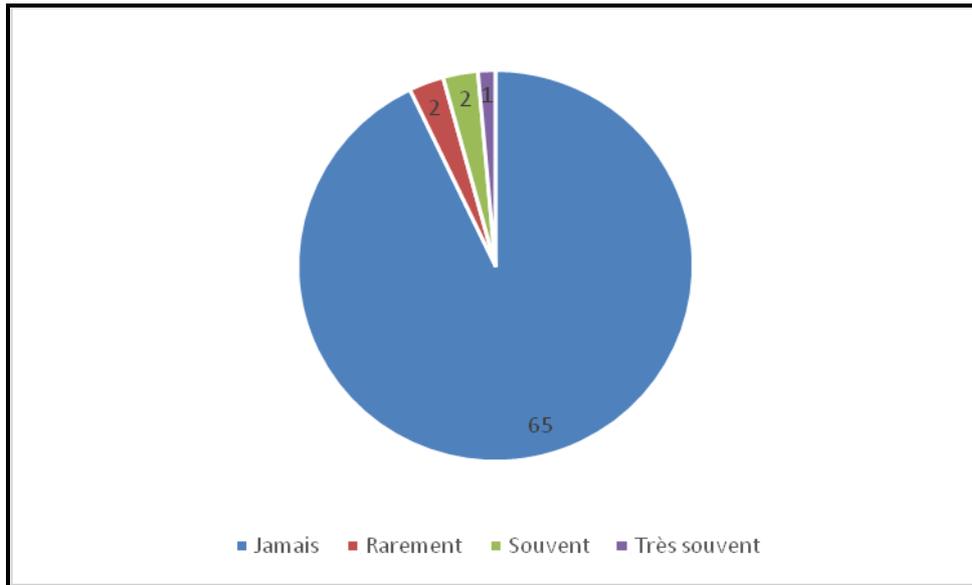


Figure 86 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? *Paroisse Saint Christophe Martinique*

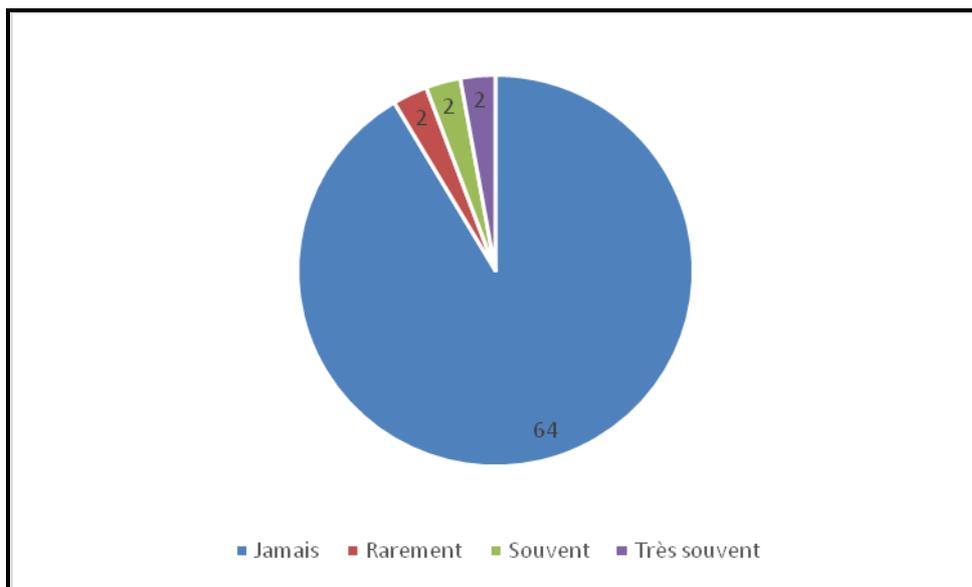


Figure 87 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? *Paroisse Saint Christophe Martinique*

1. 2. Enquêtes quantitatives

Tableau 49 : Résultats enquêtes quantitatives *Paroisse Saint Christophe* Martinique

<i>Q1</i>		<i>Q2</i>		<i>Q3</i>		<i>Q4</i>		<i>Q5</i>	
Moyenne	1,22	Moyenne	1,6	Moyenne	1,88	Moyenne	1,92	Moyenne	1,57
Erreur-type	0,07	Erreur-type	0,09	Erreur-type	0,13	Erreur-type	0,11	Erreur-type	0,09
Médiane	1	Médiane	1	Médiane	2	Médiane	2	Médiane	1
Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	2	Mode	1
Écart-type	0,59	Écart-type	0,76	Écart-type	1,13	Écart-type	0,96	Écart-type	0,8
Minimum	1								
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	5	Maximum	5	Maximum	4
Somme	86	Somme	112	Somme	132	Somme	135	Somme	110
Nombre d'échantillons	70								

<i>Q6</i>		<i>Q7</i>		<i>Q8</i>		<i>Q9</i>		<i>Q10</i>	
Moyenne	1,45	Moyenne	1,67	Moyenne	1,22	Moyenne	1,11	Moyenne	1,05
Erreur-type	0,07	Erreur-type	0,12	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,03
Médiane	1								
Mode	1								
Écart-type	0,65	Écart-type	1,04	Écart-type	0,42	Écart-type	0,46	Écart-type	0,28
Minimum	1								
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	2	Maximum	4	Maximum	3
Somme	102	Somme	117	Somme	86	Somme	78	Somme	74
Nombre d'échantillons	70								

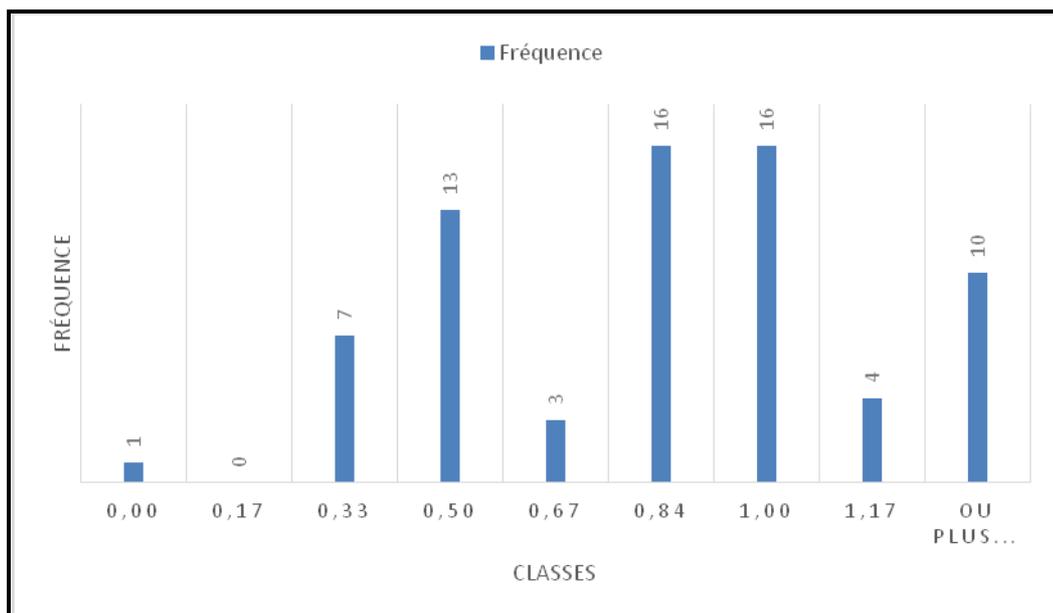


Figure 88 : Histogramme des écarts-Types *Paroisse Saint Christophe Martinique*

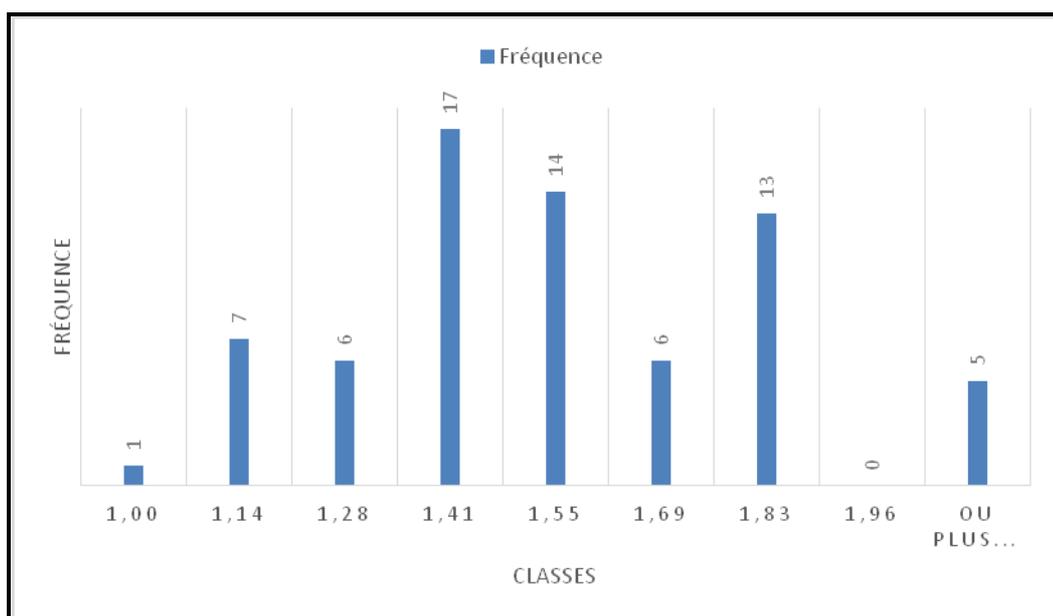


Figure 89 : Histogramme des moyennes *Paroisse Saint Christophe Martinique*

2. Paroisse Adventiste Galaad Martinique

2. 1. Enquêtes qualitatives

Tableaux 50 : Résultats enquêtes qualitatives Paroisse Adventiste Galaad Martinique

Questions	Total OUI	Total NON	Total PR*	Filles			Garçons			4 ^e			3 ^e			2 ^{de}			1 ^{ère}			Tle		
				O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	1	39	0	0	25	0	1	14	0	0	18	0	0	9	0	1	9	0	0	3	0	0	0	0
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	0	40	0	0	25	0	0	15	0	0	18	0	0	9	0	0	10	0	0	3	0	0	0	0

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	Total J*	Total R	Total S	Total TS	Filles				Garçons			
					J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	35	3	2	0	22	2	1	0	13	1	1	0
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	32	5	2	1	21	2	1	1	11	3	1	0

Questions	4 ^e				3 ^e				2 nd e				1 ^{ère}				Tle				
	J*	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	17	1	0	0	8	1	0	0	9	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	16	1	1	0	7	1	1	0	7	2	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent : TS= Très souvent.

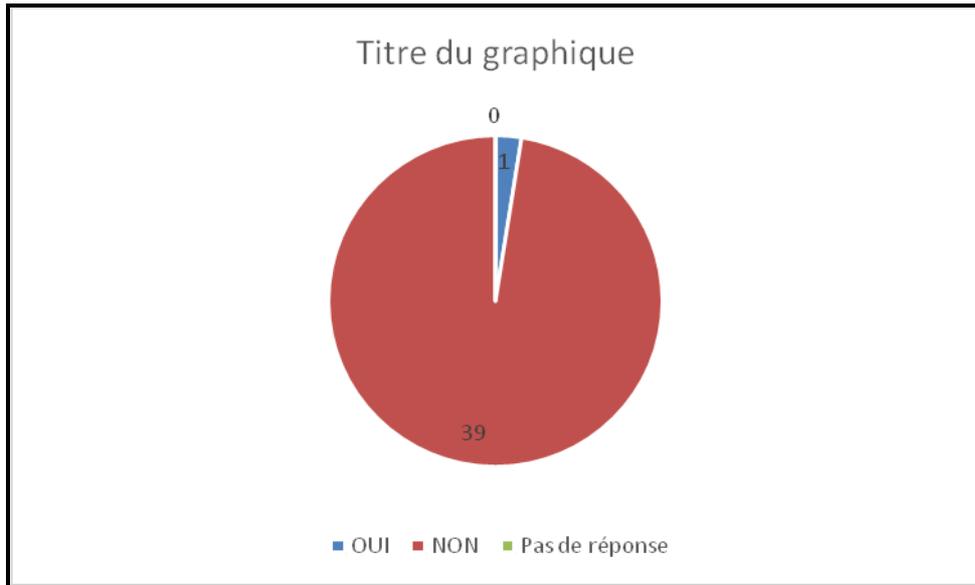


Figure 90 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? *Paroisse Adventiste Galaad Martinique*

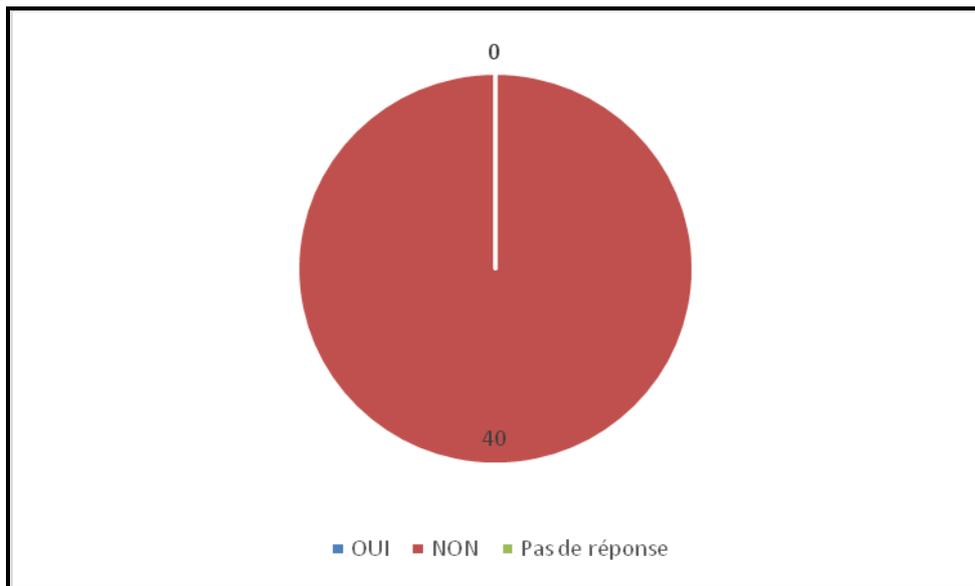


Figure 91 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? *Paroisse Adventiste Galaad Martinique*

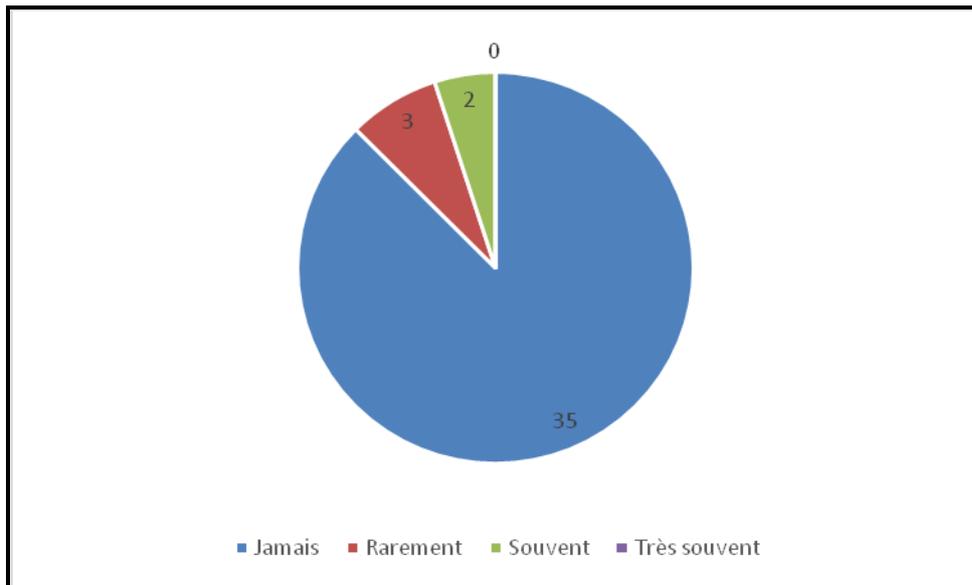


Figure 92 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? *Paroisse Adventiste Galaad Martinique*

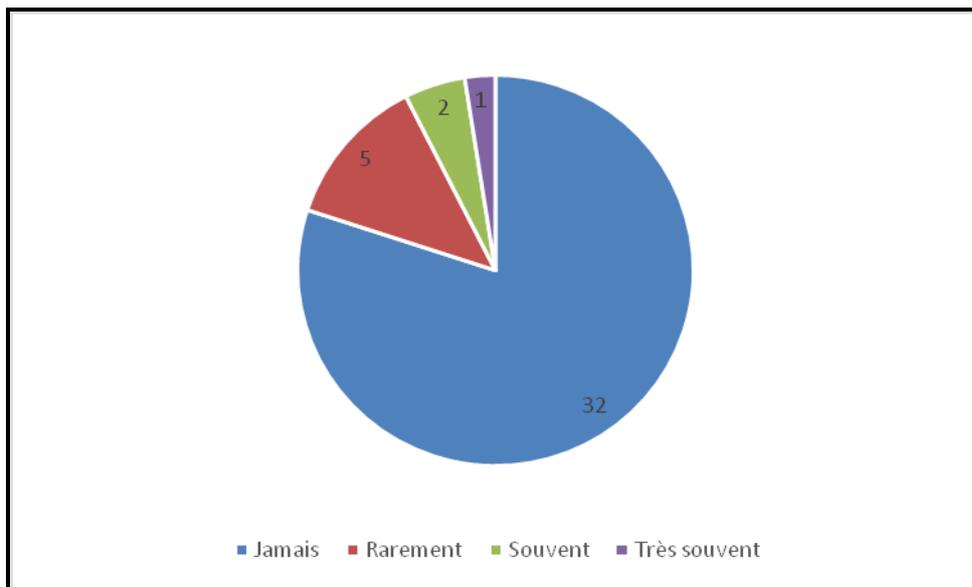


Figure 93 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? *Paroisse Adventiste Galaad Martinique*

2. 2. Enquêtes quantitatives

Tableau 51 : Résultats enquêtes quantitatives *Paroisse Adventiste Galaad Martinique*

<i>Q1</i>		<i>Q2</i>		<i>Q3</i>		<i>Q4</i>		<i>Q5</i>	
Moyenne	1,2	Moyenne	1,42	Moyenne	1,82	Moyenne	1,42	Moyenne	1,5
Erreur-type	0,09	Erreur-type	0,08	Erreur-type	0,18	Erreur-type	0,08	Erreur-type	0,12
Médiane	1								
Mode	1								
Écart-type	0,6	Écart-type	0,54	Écart-type	1,15	Écart-type	0,54	Écart-type	0,81
Minimum	1								
Maximum	4	Maximum	3	Maximum	5	Maximum	3	Maximum	4
Somme	48	Somme	57	Somme	73	Somme	57	Somme	60
Nombre d'échantillons	40								

<i>Q6</i>		<i>Q7</i>		<i>Q8</i>		<i>Q9</i>		<i>Q10</i>	
Moyenne	1,65	Moyenne	1,07	Moyenne	1,07	Moyenne	1,07	Moyenne	1,32
Erreur-type	0,13	Erreur-type	0,04	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,09
Médiane	1								
Mode	1								
Écart-type	0,86	Écart-type	0,26	Écart-type	0,34	Écart-type	0,34	Écart-type	0,57
Minimum	1								
Maximum	4	Maximum	2	Maximum	3	Maximum	3	Maximum	3
Somme	66	Somme	43	Somme	43	Somme	43	Somme	53
Nombre d'échantillons	40								

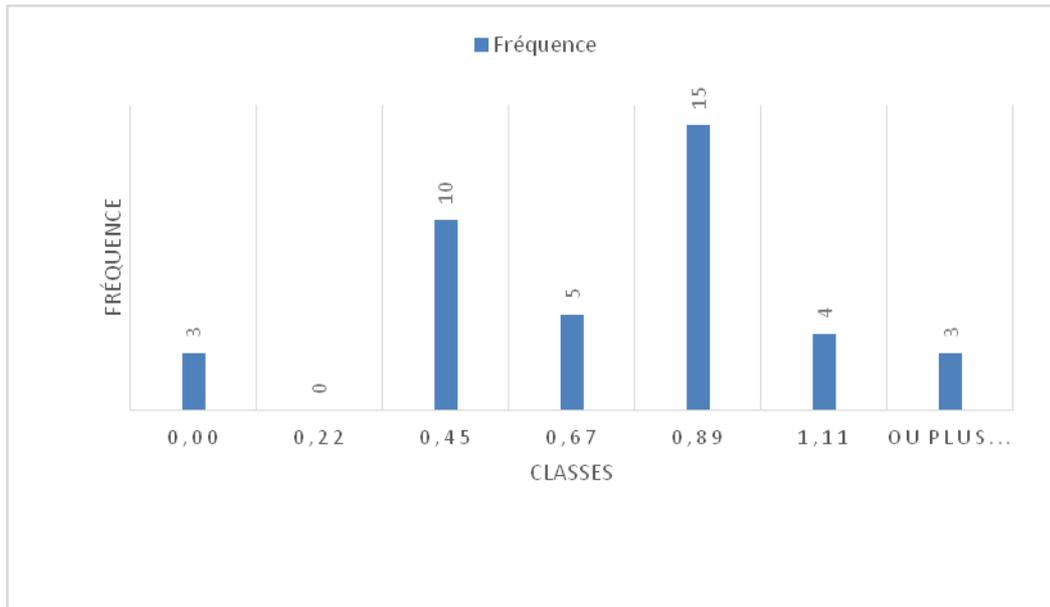


Figure 94 : Histogramme des écarts-Types *Paroisse Adventiste Galaad Martinique*

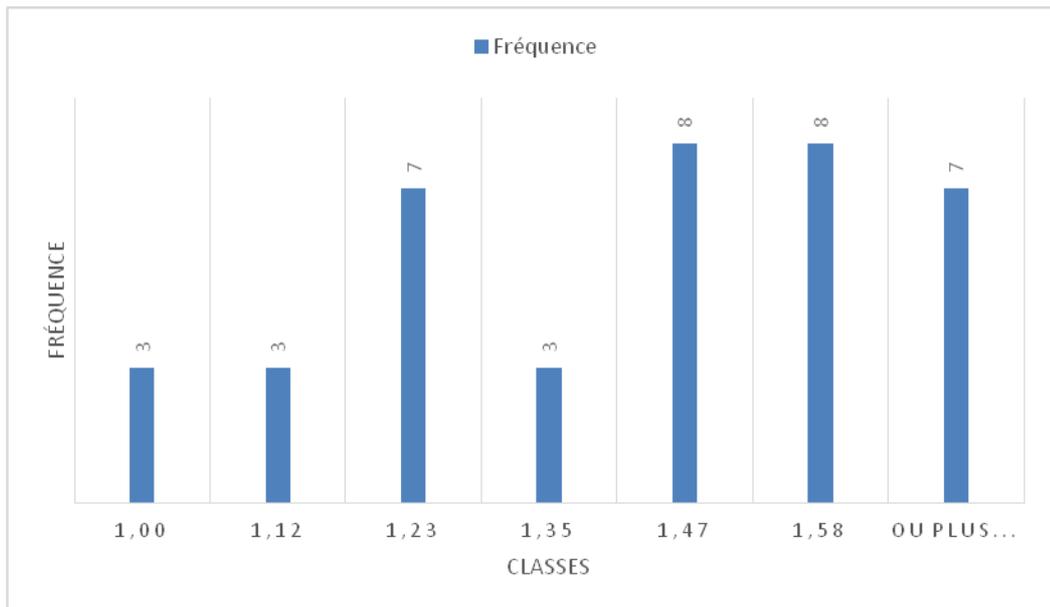


Figure 95 : Histogramme des moyennes *Paroisse Adventiste Galaad Martinique*

3. Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin

3. 1. Enquêtes qualitatives

Tableaux 52 : Résultats enquêtes qualitatives *Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin*

Questions	Total OUI	Total NON	Total PR*	Filles			Garçons			4 ^e			3 ^e			2 nd e			1 ^{ère}			Tle		
				O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	12	60	0	2	50	0	10	12	0	2	26	0	4	18	0	3	3	0	3	11	0	0	2	0
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	2	68	2	0	48	2	2	20	0	0	26	2	2	20	0	0	6	0	0	14	0	0	2	0

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	Total J*	Total R	Total S	Total TS	Filles				Garçons			
					J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	61	7	4	0	45	4	1	0	16	3	3	0
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	56	8	4	4	39	6	2	3	17	2	2	1

Questions	4 ^e				3 ^e				2 nd e				1 ^{ère}				Tle			
	J*	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	27	0	1	0	18	3	1	0	2	2	2	0	13	1	0	0	1	1	0	0
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	21	5	2	0	17	1	2	2	5	1	0	0	11	1	0	2	2	0	0	0

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent : TS= Très souvent.

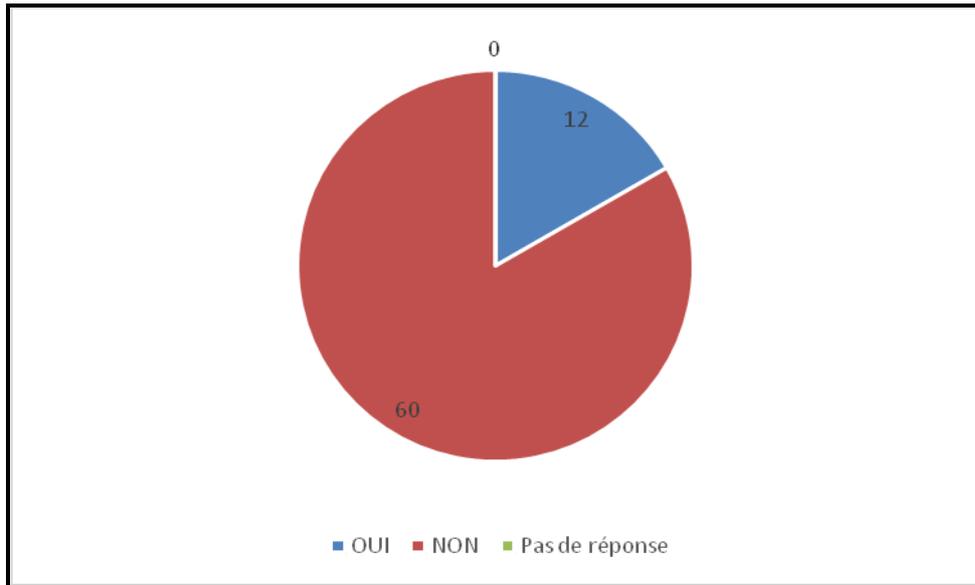


Figure 96 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? *Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin*

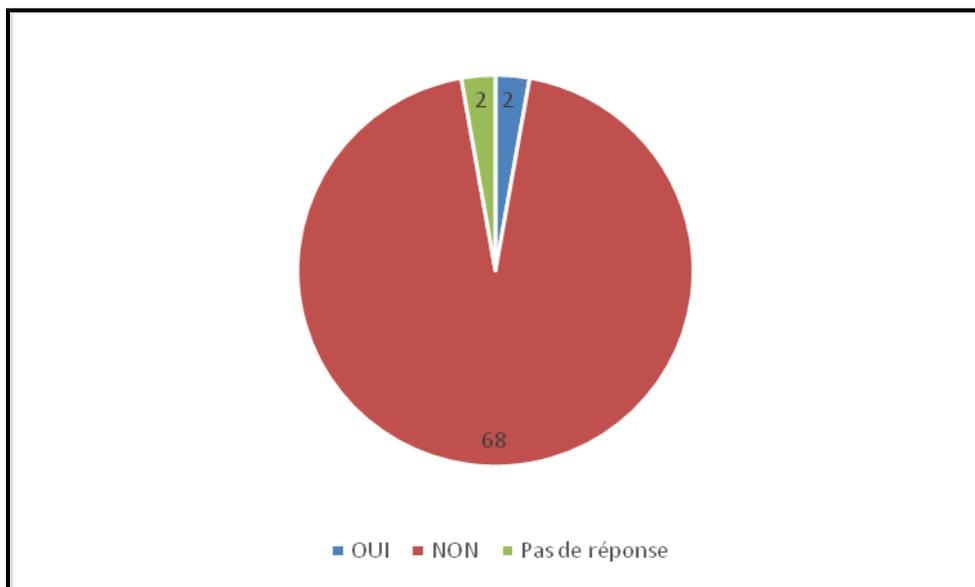


Figure 97 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? *Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin*

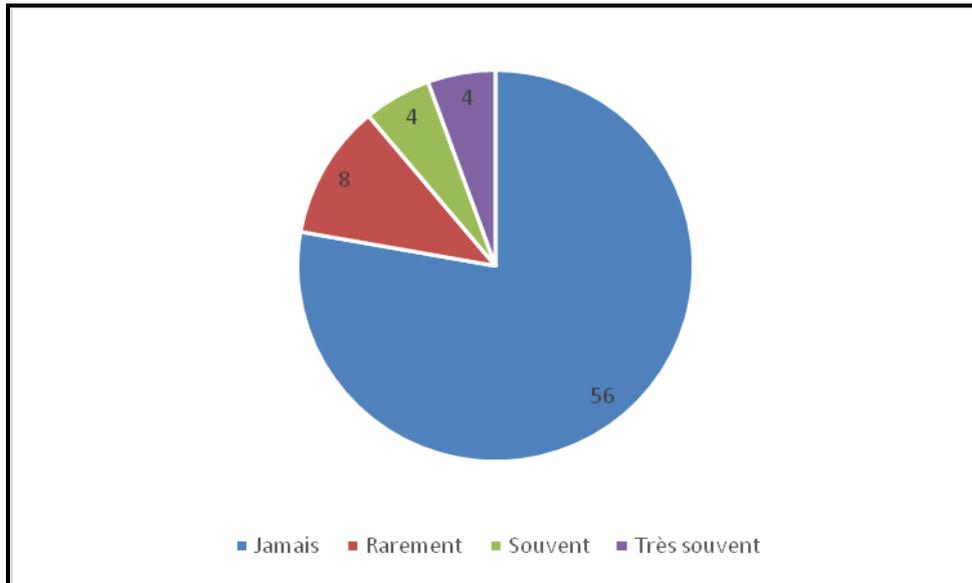


Figure 98 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? *Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin*

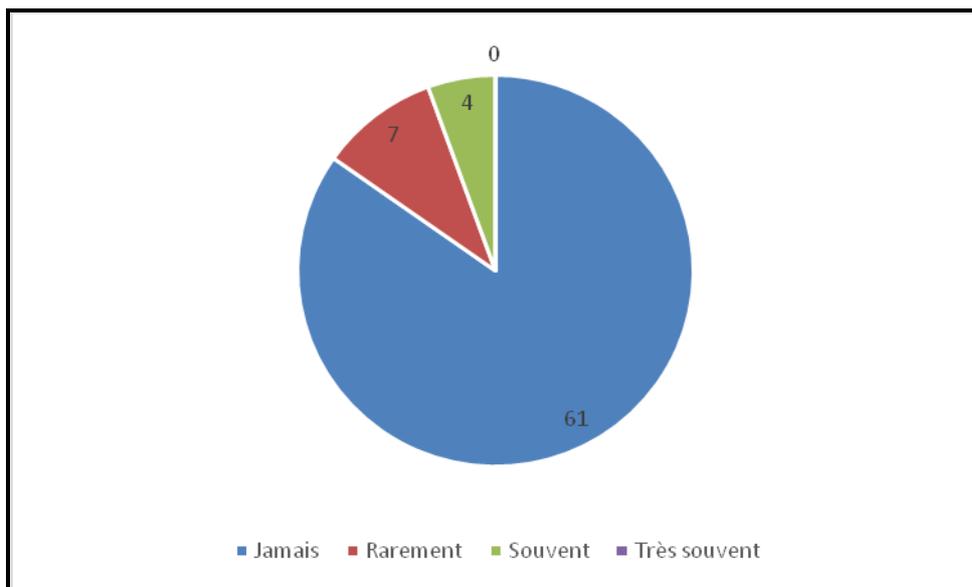


Figure 99 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? *Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin*

3. 2. Enquêtes quantitatives

Tableau 53 : Résultats enquêtes quantitatives *Paroisse Sainte Thérèse Godomey Bénin*

<i>Q1</i>		<i>Q2</i>		<i>Q3</i>		<i>Q4</i>		<i>Q5</i>	
Moyenne	1,33	Moyenne	1,77	Moyenne	1,5	Moyenne	1,83	Moyenne	1,38
Erreur-type	0,06	Erreur-type	0,1	Erreur-type	0,08	Erreur-type	0,11	Erreur-type	0,07
Médiane	1	Médiane	2	Médiane	1	Médiane	2	Médiane	1
Mode	1								
Écart-type	0,58	Écart-type	0,85	Écart-type	0,69	Écart-type	0,96	Écart-type	0,59
Minimum	1								
Maximum	3	Maximum	4	Maximum	3	Maximum	4	Maximum	3
Somme	96	Somme	128	Somme	108	Somme	132	Somme	100
Nombre d'échantillons	72								

<i>Q6</i>		<i>Q7</i>		<i>Q8</i>		<i>Q9</i>		<i>Q10</i>	
Moyenne	1,72	Moyenne	1,77	Moyenne	1,16	Moyenne	1,16	Moyenne	1,38
Erreur-type	0,10	Erreur-type	0,1	Erreur-type	0,04	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,07
Médiane	1,5	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1
Mode	1								
Écart-type	0,87	Écart-type	0,92	Écart-type	0,37	Écart-type	0,5	Écart-type	0,59
Minimum	1								
Maximum	4	Maximum	3	Maximum	2	Maximum	3	Maximum	3
Somme	124	Somme	128	Somme	84	Somme	84	Somme	100
Nombre d'échantillons	72								

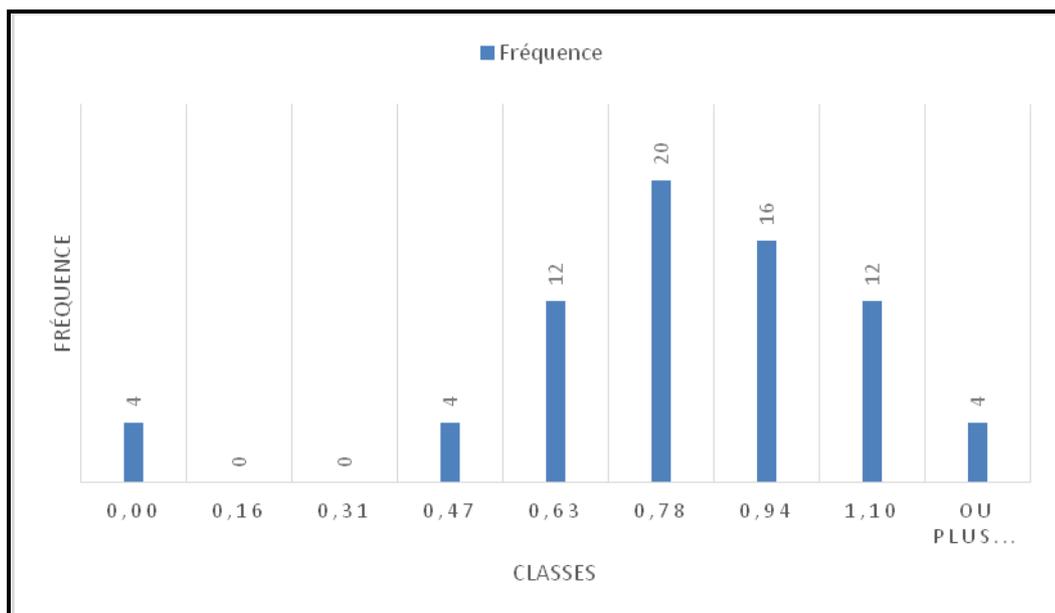


Figure 100 : Histogramme des écarts-Types Paroisse *Sainte Thérèse de Godomey* Bénin

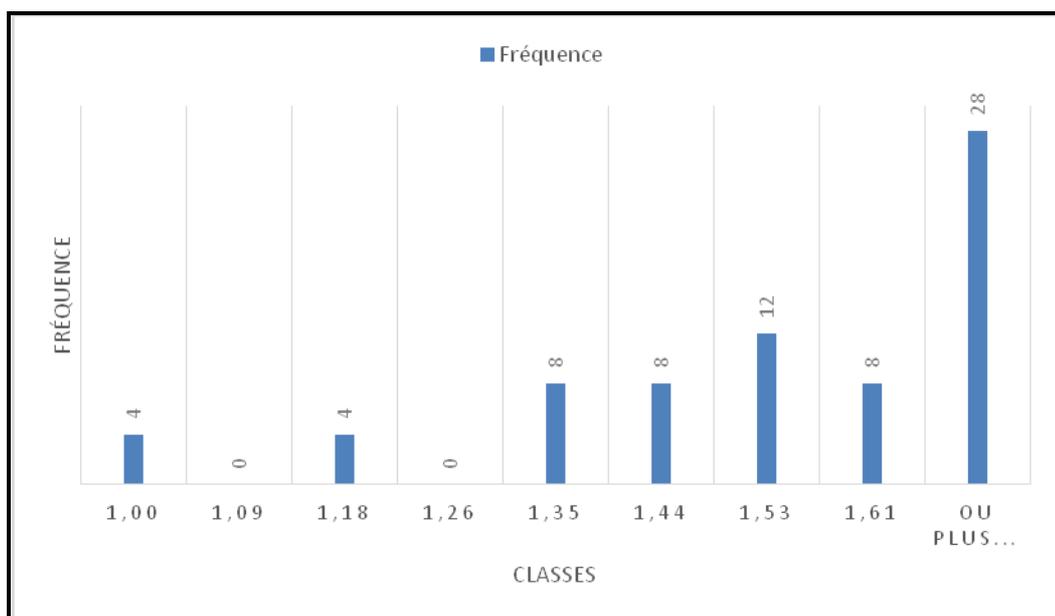


Figure 101 : Histogramme des moyennes Paroisse *Sainte Thérèse de Godomey* Bénin

4. Paroisse Protestante Gbétó Bénin

4.1. Enquêtes qualitatives

Tableaux 54 : Résultats enquêtes qualitatives Paroisse Protestante Gbétó Bénin

Questions	Total OUI	Total NON	Total PR*	Filles			Garçons			4 ^e			3 ^e			2 nd e			1 ^{ère}			Tle		
				O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR	O	N	PR
Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	3	68	0	0	36	0	3	32	0	0	20	0	0	20	0	2	18	0	1	10	0	0	0	0
Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	0	65	3	0	36	0	0	32	3	0	18	2	0	19	1	0	20	0	0	11	0	0	0	0

* O= Oui ; N= Non ; PR= Pas de réponse

Questions	Total J*	Total R	Total S	Total TS	Filles				Garçons			
					J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	59	6	4	2	31	3	1	1	28	3	3	1
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	67	2	2	0								

Questions	4 ^e				3 ^e				2 nd e				1 ^{ère}				Tle			
	J*	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS	J	R	S	TS
Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	19	1	0	0	18	2	0	0	15	2	2	1	7	1	2	1	0	0	0	0
Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?	19	1	0	0	18	0	2	0	19	1	0	0	11	0	0	0	0	0	0	0

*J = Jamais ; R= Rarement ; S= Souvent : TS= Très souvent.

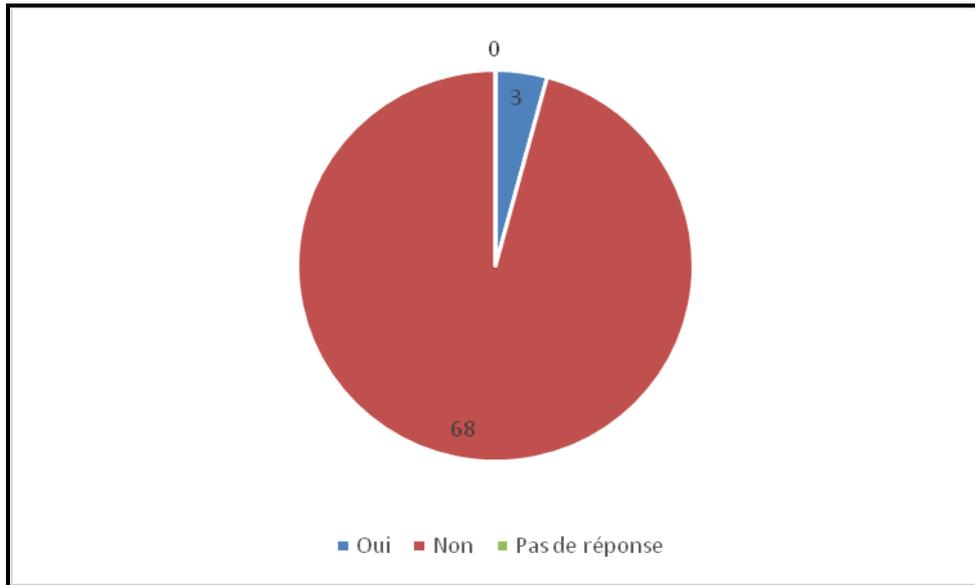


Figure 102 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Paroisse *Protestante Gbéto* Bénin

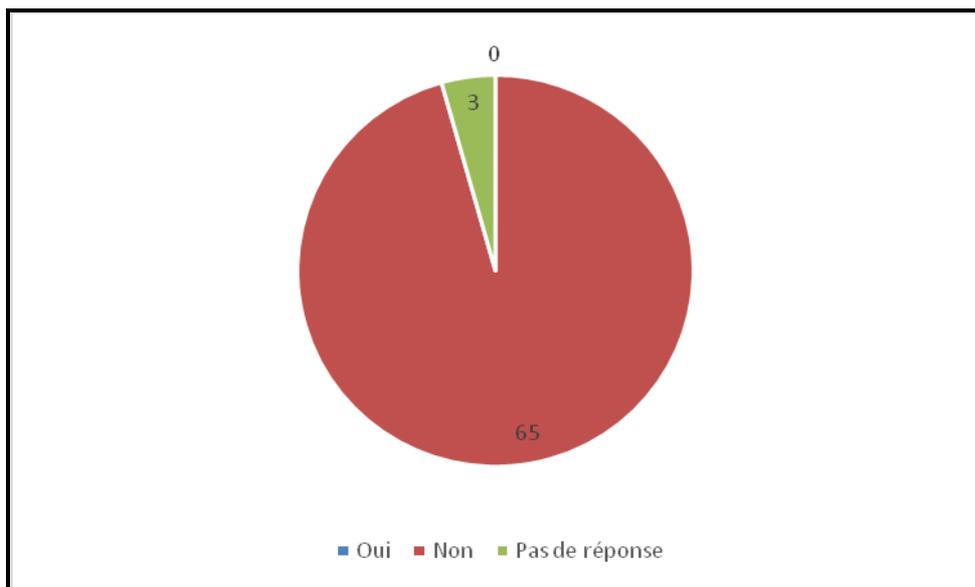


Figure 103 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? Paroisse *Protestante Gbéto* Bénin

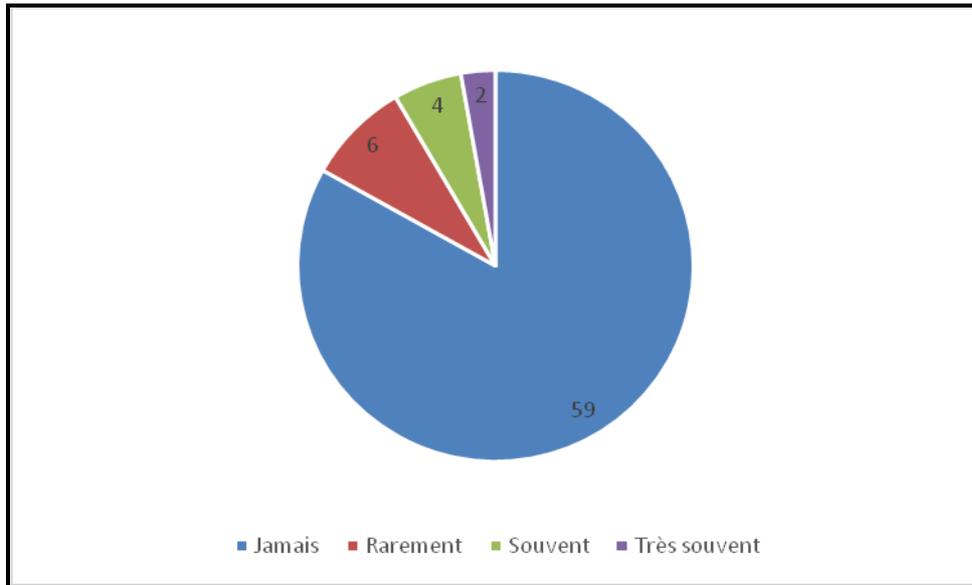


Figure 104 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? *Paroisse Protestante Gbêto Bénin*

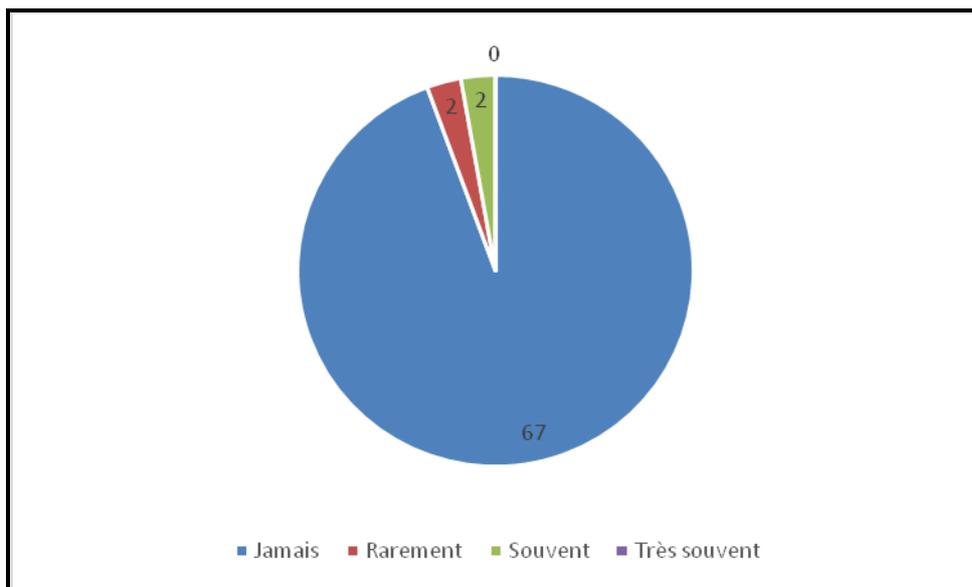


Figure 105 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? *Paroisse Protestante Gbêto Bénin*

4. 2. Enquêtes quantitatives

Tableau 55 : Résultats enquêtes quantitatives *Paroisse Protestante Gbétô Bénin*

<i>Q1</i>		<i>Q2</i>		<i>Q3</i>		<i>Q4</i>		<i>Q5</i>	
Moyenne	1,18	Moyenne	1,26	Moyenne	1,47	Moyenne	1,67	Moyenne	1,61
Erreur-type	0,04	Erreur-type	0,05	Erreur-type	0,08	Erreur-type	0,1	Erreur-type	0,1
Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	2	Médiane	1
Mode	1								
Écart-type	0,38	Écart-type	0,44	Écart-type	0,69	Écart-type	0,9	Écart-type	0,91
Minimum	1								
Maximum	2	Maximum	2	Maximum	3	Maximum	5	Maximum	4
Somme	84	Somme	90	Somme	105	Somme	119	Somme	115
Nombre d'échantillons	71								

<i>Q6</i>		<i>Q7</i>		<i>Q8</i>		<i>Q9</i>		<i>Q10</i>	
Moyenne	1,6	Moyenne	1,07	Moyenne	1,11	Moyenne	1,07	Moyenne	1,11
Erreur-type	0,08	Erreur-type	0,03	Erreur-type	0,03	Erreur-type	0,03	Erreur-type	0,03
Médiane	1								
Mode	1								
Écart-type	0,72	Écart-type	0,25	Écart-type	0,31	Écart-type	0,25	Écart-type	0,31
Minimum	1								
Maximum	3	Maximum	2	Maximum	2	Maximum	2	Maximum	2
Somme	114	Somme	76	Somme	79	Somme	76	Somme	79
Nombre d'échantillons	71								

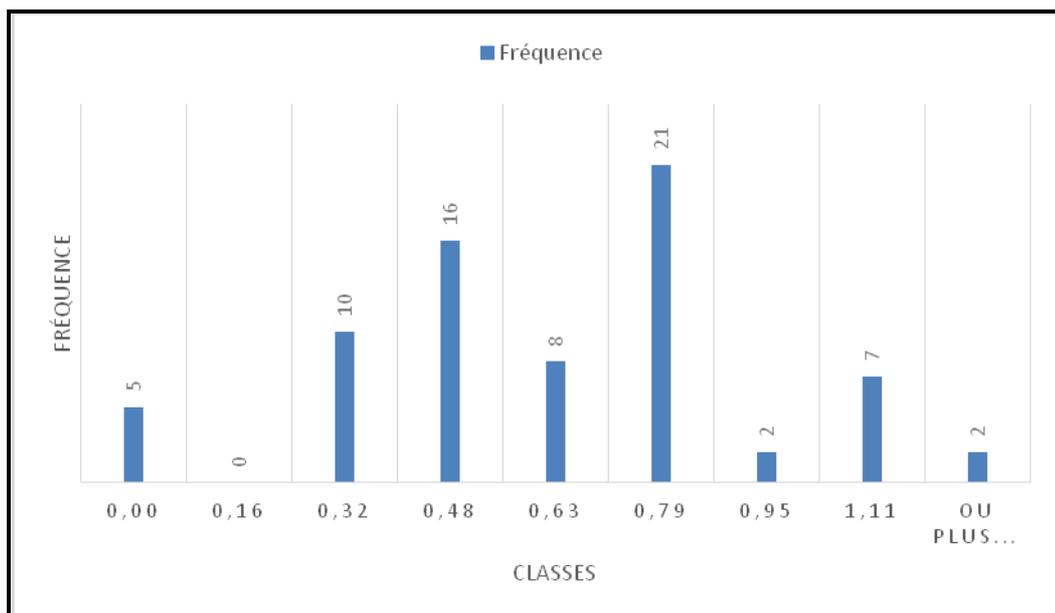


Figure 106 : Histogramme des écarts-Types *Paroisse Protestante Gbéto Bénin*

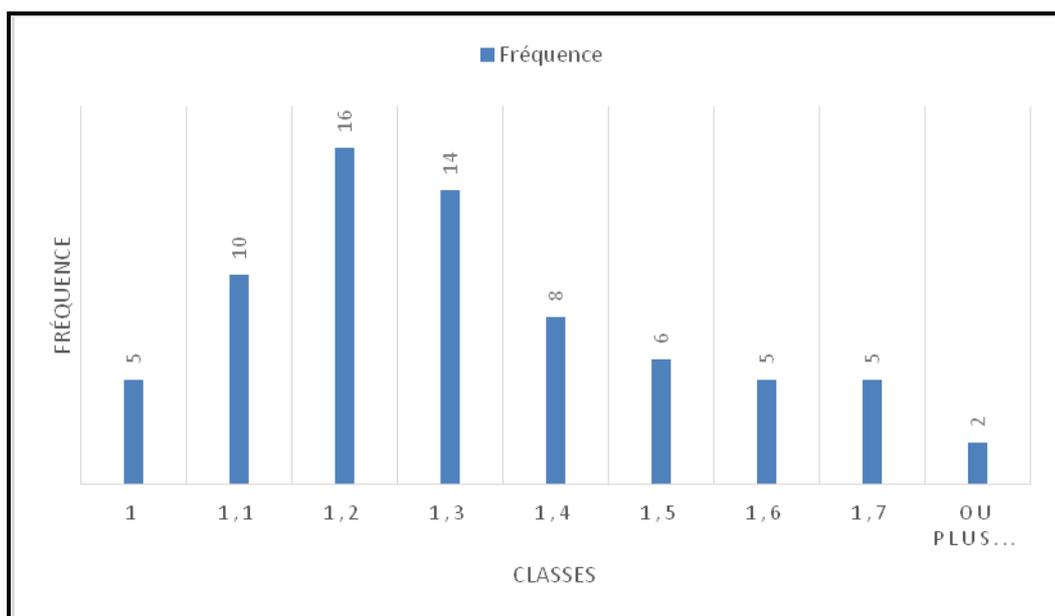


Figure 107 : Histogramme des moyennes *Paroisse Protestante Gbéto Bénin*

Tableau 56 : Récapitulatif enquêtes qualitatives

		Questions													
		Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?			Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?			Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?				Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?			
	Établissements	Total OUI	Total NON	Total PR*	Total OUI	Total NON	Total PR*	Total J*	Total R	Total S	Total TS	Total J*	Total R	Total S	Total TS
Enseignement confessionnel Martinique	Établissement Cité Rama	25	210	15	17	223	10	207	20	15	8	170	40	30	10
	Lisette Moutachy	6	132	4	2	140	0	120	12	8	2	110	17	13	2
	Saint-Joseph de Cluny	8	180	10	3	180	15	173	15	5	5	158	17	17	6
	Notre-Dame de la Délivrande	2	46	3	0	48	3	46	3	1	1	39	9	2	1
	Séminaire Collège	50	150	20	8	190	22	103	51	43	23	115	60	35	10
	TOTAL	91	583	52	30	781	50	649	101	72	39	592	143	97	29
Enseignement confessionnel Bénin	Établissement Notre Dame des apôtres Cotonou	17	288	10	0	308	7	225	45	25	20	280	15	10	10
	Collège Père Aupiais Cotonou	51	259	21	6	325	0	262	30	18	5	240	43	38	10
	Collège Catholique Lokossa	8	162	3	1	170	2	156	7	8	2	146	13	10	4
	Complexe Scolaire Thomas MOULERO Takon	2	93	3	0	98	0	74	12	8	4	71	8	10	9
	Cours secondaire Protestant	10	180	6	0	191	5	177	14	3	2	160	19	15	2
	TOTAL	88	982	43	7	1092	14	717	108	62	33	737	98	83	35

		Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?			Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?			Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?				Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?			
	Établissements	Total OUI	Total NON	Total PR*	Total OUI	Total NON	Total PR*	Total J*	Total R	Total S	Total TS	Total J*	Total R	Total S	Total TS
1^{er} groupe contrôle	Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe	10	25	0	8	27	0	19	6	5	5	20	5	5	5
	Lycée du Lorrain	18	29	3	8	42	0	32	5	6	7	26	8	7	9
	Collège d'enseignement Général de Godomey (Bénin)	60	144	0	20	178	6	159	20	15	10	159	18	17	10
	TOTAL	88	198	3	36	247	6	210	31	26	22	205	31	29	24
2^e groupe contrôle	Paroisse Catholique Saint Christophe Martinique	2	68	0	1	67	0	65	2	2	1	64	2	2	2
	Paroisse adventiste Galaad Martinique	1	39	0	0	40	0	35	3	2	0	32	5	2	1
	Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin	12	60	0	2	68	2	61	7	4	0	56	8	4	4
	Paroisse protestante Gbéto Bénin	3	68	0	0	65	3	59	6	4	2	67	2	2	0
	TOTAL	18	235	0	3	240	5	220	18	12	3	219	17	10	7

L'objectif de cette partie de la recherche est de réaliser l'état des lieux à partir des données empiriques de l'enseignement confessionnel. Pour la Martinique, il y a 861 personnes qui ont été interrogées dans les établissements confessionnels et l'effectif des groupes contrôles s'élève à 160. Pour le Bénin, 1113 personnes ont été interrogées, avec un groupe contrôle de 347 élèves.

Pour la 1^{re} question (Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?), pour la Martinique, 87,24 % des élèves de l'enseignement protestant ont répondu « Non » à cette question. Ils sont 80,17% de catholiques, à répondre « Non » à cette même question. 63 % du 1^{er} groupe contrôle et 97,27 % du groupe contrôle 2 ont répondu « Non ».

Pour le Bénin, 87,45 % des élèves de l'enseignement catholique et 91,83 % des élèves de l'enseignement protestant ont répondu « Non ». 70 % du 1^{er} groupe contrôle et 89,51 % du 2^e groupe contrôle ont répondu « Non ».

Pour la 2^e question (Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?), pour la Martinique, 92,6 % de l'enseignement protestant et 89,12% de l'enseignement catholique ont répondu « Non ». Les résultats du groupe contrôle sont les suivants : 81,11 % pour le 1^{er} groupe contrôle et 97,27 % pour le 2^{ème} groupe contrôle.

Pour le Bénin, respectivement 98,25 % et 97,44 % ont donné une réponse négative pour l'enseignement confessionnel protestant et catholique. Pour les groupes contrôles 87,25 % pour le 1^{er} groupe contrôle et 93 % pour le 2^{ème}.

Pour la 3^e question (Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?) Voici les résultats récoltés sur le terrain : La Martinique, 84,41% des élèves inscrits dans un établissement protestant et 68,65% des élèves inscrits chez les catholiques ont répondu « jamais ». Dans le 1^{er} groupe contrôle il y a 60% de réponses avec jamais et dans le 2^e groupe contrôle ils sont 90,9 %.

Pour le Bénin, 78,18 % de l'échantillon ont répondu « Jamais » dans l'enseignement confessionnel catholique et 90,3 % dans l'enseignement confessionnel protestant. Pour les groupes contrôles 77,94 %, le 1^{er} et 2^e 83,91% ont répondu Jamais.

Concernant la 4^e question (Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?) d'après les réponses données, pour la Martinique, il y a eu un total de 71,42 % ont répondu « Jamais » pour l'enseignement confessionnel protestant et 66,52 % pour l'enseignement confessionnel catholique. Au niveau du 1^{er} groupe contrôle 54,11 % ont répondu « Jamais » et 87,27 % pour le deuxième groupe contrôle.

Pour le Bénin, 80,37 % qui ont répondu « Jamais » pour l'enseignement catholique et 81,63 % pour l'enseignement protestant. Au niveau des groupes contrôles il y a eu 77,94 % pour le 1^{er} et 86,01 % pour le 2^e.

Tableau 57 : Récapitulatif enquêtes qualitatives, pourcentage de « Non » et « Jamais »

		Questions			
		Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ?	Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ?
	Établissements	% de l'échantillon ayant répondu Non	% de l'échantillon ayant répondu Non	% ayant répondu Jamais	% ayant répondu Jamais
Enseignement confessionnel Martinique	Établissement Cité Rama	87,24	92,26	84,41	71,42
	Lisette Moutachy				
	Saint-Joseph de Cluny				
	Notre-Dame de la Délivrande	80,17	89,12	68,65	66,52
	Séminaire Collège				
	Groupe Contrôle 1	63	81,11	60	54,11
	Groupe Contrôle 2	97,27	97,27	90,9	87,27
Enseignement confessionnel Bénin	Établissement Notre Dame des apôtres Cotonou				
	Collège Père Aupiais Cotonou	87,45	98,25	78,18	80,37
	Collège Catholique Lokossa				
	Complexe Scolaire Thomas MOULERO Takon				
	Cours secondaire Protestant	91,83	97,44	90,3	81,63
	Groupe Contrôle 1	70	87,25	77,94	77,94
	Groupe Contrôle 2	89,51	93	83,91	86,01

À partir de ce tableau, nous constatons que les meilleurs résultats qui évaluent les comportements se retrouvent au niveau des groupes contrôles 2, c'est-à-dire les élèves qui suivent un enseignement religieux en dehors des établissements confessionnels. Aussi, les résultats de l'enseignement protestant sont nettement meilleurs que ceux de l'enseignement catholique. Les résultats les moins intéressants sont au niveau du groupe contrôle 2 (les élèves inscrits dans un établissement laïc et ne bénéficiant pas d'un enseignement religieux).

En conclusion, de cet état des lieux, on peut retenir que l'enseignement confessionnel n'a pas le privilège d'inculquer le bon comportement. Bien sûr ces résultats ne sont pas à généraliser totalement, car le milieu familial, et d'autres facteurs comme les mauvaises fréquentations peuvent avoir des réelles influences sur les enfants. Que nous révèlent les enquêtes quantitatives ?

Tableau 58 : Récapitulatif enquêtes quantitatives, moyenne

		Questions									
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
	Établissements										
Enseignement confessionnel Martinique	Établissement Cité Rama	1,93	1,19	2,13	1,96	1,17	1,11	1,02	1,11	1,08	1,05
	Lisette Moutachy	1,88	1,25	2,13	1,94	1,30	1,18	1,03	1,13	1,10	1,58
	Saint-Joseph de Cluny	2,01	1,34	2,06	2,06	1,48	1,26	1,05	1,01	1,03	1,19
	Notre-Dame de la Délivrande	1,27	1,65	1,88	1,55	1,71	1,82	1,08	1	1	1
	Séminaire Collège	1,91	1,35	2,12	2	1,44	1,3	1,05	1,16	1,36	1,05
	Moyenne	1,80	1,36	2,06	1,90	1,42	1,33	1,05	1,08	1,11	1,17
Enseignement confessionnel Bénin	Établissement Notre Dame des apôtres Cotonou	1	1,73	2,03	1,63	1,86	1,78	1,06	1	1	1
	Collège Père Aupiais Cotonou	1,4	1,75	2,02	1,7	1,86	1,77	1,35	1,24	1	1
	Collège Catholique Lokossa	1	1,65	1,62	1,7	1,79	1,76	1,06	1,01	1	1
	Complexe Scolaire Thomas MOULERO Takon	1	1,63	1,87	1,72	1,86	1,87	1,05	1	1	1,41
	Moyenne	1,10	1,69	1,89	1,69	1,84	1,80	1,13	1,06	1,00	1,10
	Cours secondaire Protestant	1,34	1,76	2,29	1,74	1,65	2,04	1,33	1,28	1,02	1,03

		Questions									
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
	Établissements										
1^{er} groupe contrôle	Collège	1,64	1,72	1,48	2,16	1,96	1,84	1,04	1,36	1,36	1

	Aimé Césaire de Basse-Pointe										
	Lycée du Lorrain	1,6	1,68	2,28	1,74	1,6	1,44	1,04	1,5	1,1	1,42
	Moyenne	1,62	1,7	1,88	1,95	1,78	1,64	1,04	1,43	1,23	1,21
	Collège d'enseignement Général de Godomey (Bénin)	1,03	1,66	1,57	1,65	1,78	1,84	1,3	1,25	1,16	1,32
2^e groupe contrôle	Paroisse Catholique Saint Christophe Martinique	1,22	1,6	1,88	1,92	1,57	1,45	1,67	1,22	1,11	1,05
	Paroisse adventiste Galaad Martinique	1,2	1,42	1,82	1,42	1,5	1,65	1,07	1,07	1,07	1,32
	Moyenne	1,21	1,51	1,85	1,67	1,54	1,55	1,37	1,15	1,09	1,19
	Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin	1,33	1,77	1,5	1,83	1,38	1,72	1,77	1,16	1,16	1,38
	Paroisse protestante Gbéto Bénin	1,18	1,26	1,47	1,67	1,61	1,6	1,07	1,11	1,07	1,11
			1,26	1,52	1,49	1,75	1,50	1,66	1,42	1,14	1,12

Tableau 59 : Récapitulatif enquêtes quantitatives, écart-type

		Questions									
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
	Établissements										
Enseignement confessionnel Martinique	Établissement Cité Rama	0,48	0,58	0,74	0,49	0,6	0,45	0,18	0,44	0,39	0,29
	Lisette Moutachy	0,62	0,62	0,83	0,64	0,77	0,57	0,17	0,43	0,36	1,13
	Saint-Joseph de Cluny	0,97	0,7	0,92	0,87	1,01	0,65	0,21	0,07	0,19	0,63
	Notre-Dame de la Délivrande	0,45	0,82	1,16	0,7	1,04	1,01	0,27	0	0	0
	Séminaire Collège	0,8	0,68	0,99	0,89	1,01	0,68	0,21	0,5	0,84	0,31
	Moyenne	0,66	0,68	0,93	0,72	0,89	0,67	0,21	0,29	0,36	0,47
Enseignement	Établissement Notre Dame des apôtres	0	0,88	1,17	0,74	1,11	0,96	0,23	0	0	0

confessionnel Bénin	Cotonou										
	Collège Père Aupiais Cotonou	0,75	0,89	1,17	1,1	0,8	0,95	0,84	0,56	0	0
	Collège Catholique Lokossa	0	0,8	0,89	0,89	1,13	1	0,24	0,1	0	0
	Complexe Scolaire Thomas MOULERO Takon	0	0,82	1,12	0,87	1,19	1,02	0,22	0	0	0,64
	Moyenne	0,19	0,85	1,09	0,90	1,06	0,98	0,38	0,17	0,00	0,16
	Cours secondaire Protestant	0,49	0,92	1,2	0,8	0,95	1,1	0,82	0,5	0,15	0,18

		Questions									
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
	Établissements										
1^{er} groupe contrôle	Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe	0,90	0,95	0,71	1,26	1,18	1,01	0,27	0,85	0,85	0,39
	Lycée du Lorrain	0,6	0,79	1,12	0,66	0,94	0,83	0,19	0,64	0,36	0,99
	Moyenne	0,75	0,87	0,92	0,96	1,06	0,92	0,23	0,75	0,61	0,69
	Collège d'enseignement Général de Godomey (Bénin)	0,27	0,81	0,84	0,81	0,99	1,03	0,70	0,51	0,42	0,54
2^e groupe contrôle	Paroisse Catholique Saint Christophe Martinique	0,59	0,76	1,13	0,96	0,8	0,65	1,04	0,42	0,46	0,28
	Paroisse adventiste Galaad Martinique	0,6	0,54	1,15	0,54	0,81	0,86	0,26	0,34	0,34	0,57
	Moyenne	0,60	0,65	1,14	0,75	0,81	0,76	0,65	0,38	0,40	0,43
	Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin	0,58	0,85	0,69	0,96	0,59	0,87	0,92	0,37	0,5	0,59
	Paroisse protestante Gbéto Bénin	0,38	0,44	0,69	0,90	0,91	0,72	0,25	0,31	0,25	0,31
	Moyenne	0,48	0,65	0,69	0,93	0,75	0,80	0,59	0,34	0,38	0,45

De l'analyse des tableaux 58 et 59, il en ressort qu'il n'y a pas une très grande différence au niveau des résultats évaluant les comportements des élèves. La moyenne des écart-types et la moyenne des moyennes révèlent que les meilleurs scores se trouvent au niveau des groupes contrôles 2. En nous basant sur les résultats obtenus à partir des recherches sur le terrain, et d'après les réponses données par ceux qui sont interrogés, il ressort de l'analyse de l'état des lieux que les établissements confessionnels ne sont pas les meilleurs au niveau de l'évaluation des comportements.

Conclusion partielle

Les différents tableaux ou figures de cette partie expriment avec les outils statistiques utilisés un aspect de l'acte éducatif de l'enseignement confessionnel au Bénin et à la Martinique. Entre les figures, il y a une complémentarité pour mieux appréhender l'acte éducatif des personnes interrogées. La dernière partie de nos travaux voudrait mettre à l'épreuve la pédagogie chrétienne.

**QUATRIÈME PARTIE : LA PÉDAGOGIE CHRÉTIENNE À
L'ÉPREUVE**

Chapitre 1 : Résultats des enquêtes semi-directives

Les entretiens se sont tous déroulés en français. Nous livrons à ce stade de la recherche les perceptions, des acteurs interrogés, de la pédagogie chrétienne. Ces interviewés admettent que la pédagogie chrétienne aborde une anthropologie pluridimensionnelle de l'homme.

Voici les thèmes abordés :

- l'enseignement confessionnel vu par ses acteurs ;
- la particularité de l'établissement par rapport aux établissements non confessionnels ;
- la pédagogie utilisée en lien avec la pédagogie chrétienne ;
- l'influence de cette pédagogie sur les élèves.

A. Thème 1 : L'enseignement confessionnel vu par ses acteurs

Approche catholique

E1/CA est une responsable de l'enseignement catholique à la Martinique. L'entretien a été réalisé dans son bureau. Elle est entrée dans cet établissement confessionnel catholique en octobre 1967, en tant que professeur d'histoire-géographie. Ensuite elle a été la directrice de cet établissement scolaire à partir de 1989, jusqu'à son départ à la retraite en 2008. Et en 2008 l'évêque lui a demandé d'assurer la responsabilité (diocésaine) de l'enseignement catholique. Donc toute sa carrière professionnelle a été faite au service de l'enseignement catholique :

« Les établissements catholiques de la Martinique sont ouverts à tous de par la volonté de l'Église catholique puisque le thème de catholique veut bien dire universelle. Donc ils sont d'abord ouverts à tous, tout en affirmant clairement pour ceux qui viennent dans nos établissements la nature de notre projet éducatif. Ce projet éducatif étant de relier dans la même démarche l'acte d'enseigner, d'éduquer et donner un sens chrétien à sa vie. Autrement dit nous voulons agir sur l'ensemble de la personne pas simplement sur le niveau transmission de savoir. Il y a certes ce rôle fondamental de transmission de savoir, mais le rôle éducatif n'est pas oublié et naturellement nous voulons leur donner un message, le message évangélique et leur proposer cette démarche chrétienne. Alors bien entendu comme l'établissement est ouvert à tous, nous ne pouvons que proposer ce qui ne veut pas dire imposer effectivement aux enfants, mais les parents qui nous confient leurs enfants savent dès le départ dans quel établissement ils placent leurs enfants. Voilà ! »

Quant à E4/CA, elle est membre de l'administration du Séminaire collège Sainte Marie. Elle est née en Martinique et a été élève au Collège *Notre Dame de la Délivrande* depuis l'âge de

4 ans. Ensuite elle a été scolarisée au *Couvent de Cluny* et a été professeur au *Séminaire Collège*. Après sa retraite, elle a été encore sollicitée pour accompagner les chefs d'établissements du premier et du second cycles de l'enseignement confessionnel catholique. Elle a une expérience de 30 ans dans l'enseignement confessionnel. Elle présente l'enseignement confessionnel à partir des structures de ceux qui s'occupent de la spiritualité. L'entretien a été réalisé dans son bureau :

« Il s'agit de l'EAP qui veut dire Équipe d'Animation Pastorale qui regroupe les responsables de l'établissement et cette équipe d'animation pastorale se subdivise à travers deux autres structures : CAPE (Conseil d'Animation Pastorale d'École) et CAPCL (Conseil d'Animation Pastorale du Collège et Lycée). Deux structures qui font un travail dans chaque établissement qu'ils font remonter à l'EAP qui en ce moment-là fait toutes les actions du groupe scolaire, c'est tout ce qui est messe, préparation de sacrement, action caritative, tout ce qui est de l'ordre de la vie chrétienne de tous les jours. »

E6/CA est un responsable de l'enseignement catholique. L'entretien a été réalisé dans son bureau.

« Notre établissement s'appelle *École saint Dominique Savio* [appartient au courant "intégriste"]. C'est un établissement privé hors contrat. Il en a très peu en Martinique. C'est une école qui avait démarré en 1993 suite au besoin continu de certains parents, de trouver une école qui s'appuie vraiment sur des bases catholiques, donc une école qui a été ouverte depuis la maternelle jusqu'au CM2, une école qui a été très prospère. Elle a un effectif de 82 élèves. Par suite de certaines circonstances, le nombre d'effectif a diminué. L'une de ces difficultés était la non possibilité de faire un transfert vers d'autres écoles. Petit à petit on a été amené à fermer l'établissement en 2004. Alors cela nous a permis de prendre un peu de recul. Se rendre compte de ce qui s'est passé, de repartir sur de bonnes bases. Et nous avons pu ré-ouvrir en 2013 avec 10 élèves, (la maternelle et le CP) par rapport aux familles qui se sont présentées. Donc, cette année on a ouvert une classe supplémentaire le CE2. Et là nous sommes à 17 élèves de 3 ans jusqu'au CE2. C'est une école qui s'inscrit dans la pédagogie catholique avec notre enseignement propre à l'Église catholique. Notamment un enseignement religieux. Par exemple nous commençons tous les matins par une prière à la chapelle et puis une demi-heure de catéchisme pour commencer la journée. »

E9/CA est une responsable de l'enseignement catholique en Martinique. L'entretien a été réalisé dans son bureau.

« Je vais commencer par une présentation de l'établissement cela s'impose : c'est pour moi intéressant, c'est une école qui est composée d'environ 618 élèves donc 70 % de garçons 3 % de filles et des enfants âgés de 3 à 11ans. C'est une école qui avait été fondée par les Pères missionnaires du Saint Esprit il y a environ une quarantaine d'année. Lorsque les pères se sont retirés, l'école a été dévolue au Diocèse. De là, la forte configuration de garçons puisse qu'elle avait pour vocation au départ de former ou d'accompagner les futurs prêtres. Quand ils sont arrivés au siècle dernier, c'était surtout après l'abolition de l'esclavage, ou la société martiniquaise était très divisée, très hiérarchisée. Cette école, dans l'esprit des pères, était de pouvoir rassembler, de réconcilier un tout petit peu les différentes composantes. Sur le plan spirituel, c'est vrai que c'est une école diocésaine, donc il n'y a plus de congrégation religieuse qui encadre. Donc nous relevons directement de l'Évêché et la paroisse dont on dépend, c'est la Cathédrale, au même titre que l'école *La Maîtrise* de Fort-de- France.

Sur le plan pastoral, au niveau de l'école, cet établissement fait partie d'un groupe scolaire, avec deux entités bien distinctes avec deux chefs d'établissement, responsables chacun d'entité pour le 1^e et le 2nd degré. D'après la charte de l'école catholique, le responsable de la pastorale, c'est le chef d'établissement, mais étant dans un groupe scolaire, nous avons quand même une instance particulière. Et c'est ce que je vais vous présenter.

Nous avons l'équipe d'animation pastorale qui réunit à la fois des membres des équipes pastorales du collège et du lycée ; c'est l'EAP (Équipe d'Animation Pastorale) qui se réunit chaque mois, le prêtre référent ou l'aumônier est invité à cette rencontre. Sinon au niveau de l'école, du point de vu organisationnel, le chef d'établissement est responsable de la pastorale mais il est entouré d'un conseil, une commission d'animation pastorale de l'école qui regroupe tous les catéchistes. Les catéchistes peuvent être des enseignants ; c'est sûr que ceux-là peuvent se libérer occasionnellement parce que la commission d'animation pastorale de l'école se réunit tous les mois et c'est sur le temps scolaire.

C'est un enseignement qui est proposé et non pas imposé. Les enfants dont les parents n'adhèrent pas au catéchisme ou à la préparation au sacrement ne sont pas obligés d'y participer. Ces enfants sont pris en charge par petits groupes par un éducateur dans certaines classes. Quand il n'y a pas suffisamment d'intervenants, le petit groupe est pris en charge par l'enseignant.

Sinon dans cette équipe d'animation pastorale qui va se réunir tous les mois, il faut savoir que cette année dans la proportion des intervenants, il y a à peu près le 1/3 de mes enseignants qui font le caté directement dans leur classe. Quand je dis le *caté*, c'est vraiment une heure par semaine qui est dévolue à cet enseignement, car dans l'établissement, les enfants ont une heure en plus sur leur emploi du temps hebdomadaire. Puisque dans l'Éducation Nationale, nous sommes tenus, comme nous sommes sous contrat, de respecter les horaires. Mais à côté de cela pour pouvoir avoir cette heure spéciale dévolue à l'enseignement religieux, chaque jour les enfants vont faire ¼ d'heure de plus, et quand on comptabilise ces quarts d'heure, cela nous donne une heure.

Concernant maintenant le projet, nous avons un projet d'animation pastorale pour l'école depuis 2014 et qui est valable pour 3 ans ; on va dire que c'est la 1^e des choses que nous avons élaborée depuis ma prise de fonction l'année dernière. Pour moi c'est primordial de passer par là, parce que la pastorale soutient, même si on est un établissement d'enseignement et que nous avons la vocation d'enseigner, nous sommes catholiques et ce qui soutient le tout c'est la pastorale.

Le projet éducatif, s'inspire fortement du projet pastoral et de la pédagogie qui l'accompagne. Par exemple en thème de pédagogie, par rapport au public très varié que nous recevons, on avait remarqué qu'on avait beaucoup d'enfants à besoin particulier qu'on appelle les B E P. Ce sont des enfants dysléptiques, tous les enfants intellectuels précoces, nous en avons à peu près 15 à 20 % d'enfants précoces recensés dans l'établissement qui ont des besoins particuliers et c'est sûr aussi qu'il fallait une pédagogie adaptée. On a initié le projet de la pédagogie Montessori dans ce sens parce qu'elle est d'inspiration chrétienne. Nous restons en quelque sorte dans ces projets puisque le mot d'ordre, c'est apprend-moi ou accompagnement à faire seul ; mais toujours dans une optique chrétienne ; il doit avoir un regard particulier sur l'enfant ».

E6/CA est un responsable de l'enseignement catholique au Bénin. L'entretien a été réalisé dans son bureau :

« Le collège d'enseignement catholique de *Lokossa* créé depuis 2002, donc bientôt 15 ans, est un établissement qui a bien évolué parce que les bases ont été assurées ; nous avons un effectif de 934 au secondaire et 246 au primaire. C'est un établissement qui a donné ses preuves sur le plan diocésain, comme national ; la preuve en 2014, nous étions 1^e du Bénin toutes séries confondues ; en 2015 on a eu la 1^{ère} fille du Bénin au Bac ; en 2016, notre établissement le 1^{er} du Bénin toute série confondue et avec beaucoup de mentions très bien, bien et assez-bien. Donc c'est un établissement qui évolue bien avec un personnel assez permanent, dynamique et le corps professoral est aussi bien ; c'est vrai qu'en éducation, on ne peut pas parler de formation

exhaustive ; mais le peu d'effort qui se fait est quand même remarquable ; pour le moment, c'est un collège jeune qui a de l'avenir ».

E6/CA est une responsable de l'enseignement catholique au Bénin. L'entretien a été réalisé dans son bureau :

« Concernant la particularité de notre établissement, je pourrais dire que, ici, nous envisageons la formation de tout l'être, c'est-à-dire que nous ne nous intéressons pas seulement à l'intellect, à la connaissance empirique, mais à la formation humaine intégrale. C'est pour cela qu'en plus des cours dispensés, nous enseignons aussi aux apprenantes, puisque nous n'avons que des filles, les cours de religion et d'instruction civique, le savoir-vivre ce que les autres établissements ne font pas. Et nous suivons particulièrement et individuellement les apprenantes. Nous les suivons avec notre service d'aumônerie. Donc, les apprenantes qui ont des difficultés particulières sont identifiées. Par classe, les PP (Professeur principal) nous les signalent et l'aumônier essaie de faire un accompagnement spirituel avec l'accord bien-sûr des parents parce que tous les parents ne sont pas d'obédience catholique. Il y en a qui ne sont pas catholiques, mais qui acceptent quand même qu'on accompagne leur fille. »

Approche protestante

E11/PR est un responsable de l'enseignement confessionnel adventiste. L'entretien a été réalisé au siège de la Fédération de l'Église Adventiste en Martinique :

« Chez nous les adventistes, on a une citation qui est connue de tous et qui résout notre conception dans l'éducation. La citation est celle-ci : “ La vraie éducation est le développement harmonieux des facultés physiques, mentales et spirituelles ”. Donc notre éducation propose le développement de l'enfant tout entier. Ce n'est pas seulement la formation intellectuelle, l'acquisition du savoir, mais l'élève tout entier, dans son corps, dans son mental, dans ses relations. Dans nos écoles il y a l'enseignement académique mais il y a également l'enseignement spirituel. Nous avons l'éducation des valeurs de la bible et cela existe dans toutes les sections, de la maternelle au lycée. Donc tous les élèves sont confrontés à cet enseignement quel qu'il soit. Il n'y a pas que des adventistes dans notre école ».

E11/PR est une responsable de l'enseignement confessionnel adventiste en Martinique. L'entretien a été réalisé dans son bureau :

« Nous sommes un établissement privé adventiste, et nous avons une philosophie qui nous est propre. Cette philosophie est basée sur l'enseignement christocentrique et notre objectif c'est de permettre à l'enfant le temps de son passage à l'École Adventiste de faire la connaissance de Jésus. Donc toutes nos leçons de morale, toutes nos éducations civiques, les cours, même au niveau de la restauration, tout va passer par l'enseignement des valeurs bibliques ».

E10/PR est une responsable de l'enseignement confessionnel adventiste en Martinique. L'entretien a été réalisé dans son bureau en présence de l'aumônier de l'établissement. Ce dernier a répondu à quelques questions pendant l'entretien.

« Les établissements adventistes et l'éducation adventiste dans le monde entier sont régis par une seule et même philosophie : la philosophie de l'éducation chrétienne. Et la philosophie de l'éducation chrétienne part du fait que l'homme ayant péché a perdu l'image de Dieu qui était

en lui. Donc le but de Dieu lorsqu'il a donné son fils était la restauration de cette image de Dieu. Et cela passe par l'éducation et cette éducation a pour objectif d'amener l'homme à la rédemption donc de conduire l'homme à Jésus. Donc l'éducation chrétienne de ce fait en acceptant les enfants dans les établissements adventistes a pour objectif d'amener l'enfant à rencontrer Jésus et de lui ressembler. Par conséquent, l'enfant en rencontrant Jésus systématiquement son comportement changera. Dans l'éducation il y a une semaine spirituelle consacrée à la Bible.

Le chant a une place importante dans notre système éducatif parce qu'à travers le chant religieux l'enfant apprendra des versets, les répétera et ils s'inscriront dans sa mémoire. Des années plus tard ces paroles vont resurgir pour l'aider à régler un conflit ou l'amener à une réflexion sur son comportement.

(Aumônier) : Il faut dire aussi que l'éducation Adventiste est incarnée par des personnes qui sont imprégnées dans la philosophie qui est présentée, et de la mission qui leur a été confiée. Et ces personnes-là, ayant elle-même vécu des expériences avec le Christ, elles sont plus à même par leurs attitudes, leurs comportements, leur pédagogie à apporter cette dimension du vécu de l'enfant ; ces enfants, qui sont aussi là, ont besoin de rencontrer Christ. Le personnel donc dans son ensemble est dans la relation du Christ et peut mieux par ce biais partager cette expérience, l'amour du salut avec le Christ »

E20/PR est l'aumônier national de l'enseignement confessionnel protestant en Bénin.

L'entretien a été réalisé dans son bureau. Il est aussi professeur dans l'établissement :

« La particularité de notre établissement par rapport aux autres établissements est que nous associons à l'enseignement personnel, l'enseignement religieux. Donc il y a une éducation religieuse que nous donnons aux enfants. »

Éclairages

Les *acteurs catholiques*, d'ici ou de là-bas, pensent pour leur part que l'enseignement confessionnel ne se limite pas seulement à communiquer un savoir pur et simple, mais un savoir accompagné d'un processus d'éducation de l'homme dans sa dimension spirituelle aussi. Rappelons-le, l'objectif des entretiens dans le cadre de cette thèse est de confirmer ou d'infirmer certaines hypothèses (Cf. tableau 16 p. 137). Les réponses données aux différentes questions de l'entretien insistent sur la dimension transcendante de l'enseignement des établissements confessionnels, et sur une ouverture à tous les publics.

On est donc en présence d'un humanisme chrétien qui déborde largement sur la question de l'individualité, et qui essaie de prendre en compte toutes les dimensions de l'homme. Les non-chrétiens qui inscrivent leurs enfants dans les établissements confessionnels ne se dérobent pas à cette dimension « spirituelle » de l'homme ; parce qu'il y va de la croissance de tout l'homme. Pas seulement une croissance biologique, mais la croissance de tout l'homme. Cela conduit à une ouverture vers une *méta-physis* pour permettre à l'homme de se construire, et d'assumer totalement sa destinée, de faire des choix libres pour la réussite de cette destinée.

La culture s'oppose-t-elle à cette ouverture ? Les cultures dans leur majorité sont sensibles à la dimension spirituelle de l'homme. L'enseignement confessionnel, en se donnant cette chance, s'engage lui aussi, d'une certaine manière à construire l'aspiration de l'homme.

Y arrive-t-il toujours ? Il aura quand même l'honneur de l'avoir entrepris.

La conception *des acteurs protestants* n'est pas différente de celle des catholiques. Mais l'appartenance religieuse (s'oppose deux ecclésiologies : multitudiniste et confessante) est plus accentuée ici.

Pourquoi ? Tout simplement parce que l'enseignement confessionnel protestant accorde un suivi personnalisé aux éduqués. De plus la plupart des acteurs de cet enseignement sont très imprégnés de la philosophie et de la théologie du message biblique transmis.

B. Thème 2 : La particularité de l'établissement confessionnel par rapport aux établissements non confessionnels

Approche catholique

E1/CA a été très explicite dans la réponse donnée au-delà de la question posée en partant de quelques exemples concrets :

« Ce n'est pas seulement une question de transmission, cela dépend des âges, il y a effectivement plusieurs manières de faire. Sur les petits la chose est relativement simple, l'éveil à la foi se fait facilement. Ça commence à devenir un peu plus difficile au niveau du collègue. Les jeunes sont un peu plus dans la critique, souvent dans la contestation, dans le rejet donc il faut à la fois les amener sur le chemin de la compréhension de la religion.

Souvent on me dit que les enfants ne savent rien sur la foi, ne savent rien sur la religion. Ne serait-ce que sur le plan culturel ; les notions culturelles, (alors que nous sommes dans une civilisation judéo-chrétienne), ont cet aspect d'abord de connaissance de pouvoir comprendre un thème le mot Noël ce que ça veut dire. À partir de ce que j'entends par là c'est le côté purement savoir, par contre on voudrait aussi les amener à agir.

Cela c'est un petit peu une attitude que j'avais quand j'étais chef d'établissement moi-même, je me disais que le plus important est d'aider les jeunes à découvrir l'autre, aller vers l'autre et que si on les habitue à aller vers ce prochain en fait, vers cet autre de manière ouverte, de manière gratuite, qu'on pourrait ensuite les aider à mettre un sens sur ce qu'ils ont fait. Et puis dernier point c'est pour ceux qui ont déjà des bases religieuses, de par leurs familles, parce que l'école ne peut pas tout remplacer si la famille n'est pas dedans. L'école ne pourra jamais le faire toute seule. Donc des gamins qui sont déjà dans un environnement familial doivent trouver aussi dans l'établissement des occasions de célébrer, de participer à des prières, des célébrations de la parole, des célébrations eucharistiques et même pour ceux qui parfois dans le cadre de l'école découvrent véritablement Dieu lors la préparation au sacrement. Donc dans nos établissements il y a cette préparation au sacrement qui est faite (première communion, confirmation) en essayant de suivre au maximum l'organisation catéchétique du diocèse. Il n'est pas dit que chaque école fasse sa petite cuisine toute seule, il faut rester ancré sur ce que le diocèse nous demande et au maximum être rattaché à la paroisse. Ce n'est pas des îlots, des ghettos où on fait tout, où il faut faire tout nous-mêmes ».

E4/CA : Elle a plutôt adopté un langage d'espérance dans un futur qu'il faudra améliorer :

« C'est une question qui est difficile à répondre. Je vais vous parler de la manière chrétienne de fonctionner, surtout sur l'aspect caritatif. Je crois qu'il faudrait dans notre établissement de plus en plus cette manière de fonctionner ; parce que toutes ces dernières années, on s'était endormi sur l'aspect véritablement chrétien pour ne s'attacher que sur l'aspect humain. Et il est indispensable de revenir sur notre mission première d'établissement catholique d'enseignement pour pouvoir mettre Jésus et le garder comme le socle de notre action au niveau des élèves parce que nous nous appelons Séminaire collège sainte Marie. Déjà dans le séminaire il y a ce mot qui dit pourvoyeur de vocation et je crois que sur le diocèse nous n'avons qu'un seul prêtre qui est issu du collège. Donc quelque part, il faut recentrer nos deux établissements. Je suis désolé de décliner des noms. Mais je crois que c'est vraiment ce vers quoi il faut que nous tendions parce que les événements, les parents, les autres écoles nous ont forcé à faire ce constat que peut-être nous étions simplement d'apparence, qu'on a des images simples, pieuses que les enfants vont à l'école mais...

Je suis rentrée dans plusieurs établissements catholiques en Martinique, en France et certains d'autres établissements. C'est vrai, certains étaient confessionnels et vous avez la sensation d'être entré dans un établissement confessionnel professionnel, alors qu'ici on ne voit pas la différence avec un établissement public. C'est un constat. Et heureusement nous avons été par la force des choses obligés de nous regarder en face et il y a une vraie prise de conscience de ça ».

E14/CA. Il est le directeur d'un établissement catholique au Bénin. L'accent a été mis sur le religieux :

« Ce qui me plaît et c'est exigé, au début de chaque cours, il y a la prière ; à la fin de chaque cours également, il y a une prière, quel que soit votre confession ; une fois que vous avez accepté de rentrer dans l'établissement, ça veut dire que vous acceptez le règlement de l'établissement. Les prières sont accompagnées parfois par des rencontres avec certains prêtres dans certaines classes surtout au niveau secondaire ; en dehors de ça, c'est aussi ponctuer par des cours de religions pour permettre aux enfants d'avoir une idée ample de l'Église et de la spiritualité. Je prends pour exemple la dernière fois où le père Luc a fait une conférence aux élèves de la terminale sur la morale ; c'est intéressant, c'est bien mené et ces jours-ci, le père ... aussi les prépare à faire un exposé sur l'Église et la société ».

E15/CA : Elle est directrice d'un établissement de jeunes filles à Cotonou au Bénin. Avant de prendre la responsabilité de l'établissement, elle a été préfète de la discipline et des études dans l'établissement. Elle a un CAPES en anglais :

« (Notre particularité) Je pourrais dire que, ici, nous envisageons la formation de tout l'être, c'est-à-dire que nous ne nous intéressons pas seulement à l'intellect, à la connaissance empirique mais à la formation humaine intégrale. C'est pour cela qu'en plus des cours dispensés, nous enseignons aussi aux apprenantes, puisque nous n'avons que des filles, les cours de religion et d'instruction civique, le savoir-vivre... ce que les autres établissements ne font pas. Et nous suivons particulièrement et individuellement les apprenantes. Nous les suivons avec notre service d'aumônerie. Donc, les apprenantes qui ont des difficultés particulières sont identifiées. Par classe, les professeurs principaux nous les signalent et l'aumônier essaie de faire un accompagnement spirituel avec l'accord bien-sûr des parents parce que tous les parents ne sont pas d'obédience catholique. Il y en a qui ne sont pas catholiques, mais qui acceptent quand même qu'on accompagne leur fille ».

Approche protestante

E11/PR se situe surtout sur le plan spirituel en lien avec des valeurs :

« Au niveau du primaire, chaque jour il y a un moment qui est réservé pour la prière. Et pour des enseignements. Et à la fin de la semaine il y a un rassemblement de toute la communauté scolaire pour dispenser ses valeurs. Au niveau du secondaire, il y a une heure chaque semaine parfois deux heures dédiées à cet enseignement de la Bible. Nous souhaitons aussi que cela soit au secondaire. Depuis quelques temps, une forme de concours de manière volontaire pour qui ceux passent des paliers pour atteindre la finale entre des pôles de la Bible. Nous avons deux semaines au cours de l'année scolaire deux phases spirituelles : une au premier trimestre et l'autre soit au deuxième ou au troisième trimestre ».

Éclairages

La particularité, a été portée sur la complémentarité qui doit exister entre l'acquisition d'une connaissance et la formation tout de l'être humain.

Cette complémentarité peut être comprise à la lumière de l'enculturation. Pourquoi ? Étant donné que l'enculturation explique le processus de transmission des valeurs du groupe à l'enfant, l'éducation de l'enfant pourrait être imparfaite sans cette inclusion des valeurs de tout l'être humain.

C. Thème 3 : La référence à la pédagogie chrétienne

Approche catholique

E1/CA : Elle pense que c'est une pédagogie qui doit partir du vécu des jeunes, de leur questionnement :

« Il y a des personnes qui de très bonne volonté ont voulu venir dans nos établissements pour participer à une évangélisation mais je crois que cela n'a pas marché parce qu'elles sont arrivées et faisaient plutôt un cours. Et les jeunes, bon quand vous placez un cours, on va dire un cours de religion pour être plus simple ; un cours de religion entre un cours de philosophie, de mathématiques ou un cours d'anglais, il est certain qu'ils ne sont pas encore au-dessus du cours précédent, ils pensent déjà au cours d'après et ils ne sont pas branchés sur cette façon de faire. Si on veut utiliser les techniques d'enseignement d'une discipline pour faire passer le message chrétien ça ne marche pas. Il faut vraiment les aider à s'exprimer et à faire sortir leurs demandes, leurs inquiétudes, leurs questions et à ce moment-là, répondre. Vous me disiez est ce qu'on pense à Jésus en faisant cela ? Je pense que Jésus, enfin c'est peut-être un point de vue très personnel, il était plongé dans son environnement. Il regardait les gens, il les écoutait, pendant que je vous dis ça je pense à cet évangile que j'ai entendu, "ça fait pas" très longtemps, l'évangile de la femme adultère. Il écoute ce qu'on lui demande, il écoute la femme adultère, ensuite il choisit sa façon de faire. Et je pense que ce n'est pas toujours comme ça que nous agissons ; nous sommes plus dans l'enseignement c'est-à-dire dans une aptitude très abstraite et

ne plongeons dans le concret de la vie des jeunes. Et chaque fois que l'on essaie de coller à leur réalité de vie de comprendre ce qu'ils vivent pour leur apporter un éclairage, là ça marche ; Et seulement faut trouver des gens, des personnes qui savent faire ».

E5/CA enseigne dans l'enseignement catholique depuis 20 ans. L'entretien a été fait un mercredi matin dans sa salle de classe :

« La pédagogie, c'est une pédagogie traditionnelle. C'est ce que nous suivons dans cet établissement. Dans notre établissement nous avons cette volonté d'enseigner de façon traditionnelle et je ne fais que transmettre ce que moi-même j'ai reçu. C'est-à-dire que nous allons enseigner à la base à lire avec méthode syllabique. Par exemple : la lettre, la syllabe, le mot donc on n'utilise pas les méthodes globales ou semi-récents qui sont plus récentes. Notre enseignement reprend l'enseignement avant 1960. Nos programmes sont de 1960 à peu près. Donc des manuels qui vont reprendre cette représentation tout en mettant au goût du jour. Puisque nos enfants sont du 21^e siècle et ont besoin des manuels en couleur et avec images. Moi-même j'enseigne avec cette pédagogie traditionnelle qui respecte l'intelligence en éveil d'un enfant et qui part de l'action du verbe et qui monte au sujet. Donc on analyse les textes. J'ai des enfants en classe de cours élémentaire qui font leurs analyses grammaticales dans un texte. On travaille avec beaucoup d'images, beaucoup de raisonnement.

Ma pédagogie est liée à l'éducation. Je suis maîtresse oui, mais je me sens plus éducatrice que maîtresse. Et pour moi tout ceci est lié. Donc dans mon programme toutes les matières sont liées avec la vie chrétienne. Que l'on enseigne le catéchisme en début de journée, de toute façon les enfants commencent par la prière et le catéchisme tous les matins. Dans mon programme je veux qu'à travers l'enseignement mon éducation chrétienne passe et que je ne puisse pas m'en séparer. Donc on va étudier des textes en français, un texte qui soit beau, agréable, qui ressort de l'histoire de la beauté, de vrai et de bien. Donc il y a toujours un aspect moral. Car il me semble qu'on ne peut jamais enseigner dans la neutralité. Donc l'enseignement est catholique. Dans nos lectures, le petit enfant, le petit protagoniste du livre va aller à la messe où il fait sa petite prière, un enfant qui va avoir la même vie que nos petits élèves. Et moi-même je les encourage à faire des efforts pour faire passer l'enseignement chrétien, dans le quotidien, donc dans leur devoir d'état. Ils savent que leur travail, leur silence en classe, leur jeu en récréation cela fait partie de leur devoir d'état. Et je leur rappelle que leur devoir d'état est notre sanctification. Donc en faisant leurs problèmes, les opérations et les multiplications, ils se sanctifient. Et j'ai l'exemple à donner moi-même. Dès le primaire on se met à genoux pour prier, pour invoquer le saint du jour, pour réciter le chapelet. On ne sépare pas l'enseignement de l'éducation.

Une pédagogie très patiente. On peut imiter. Nos élèves sont tous catholiques, mais on ne peut pas dire qu'ils sont tous pratiquants. Donc on doit les conduire à la pratique religieuse pour leur faire comprendre que la vie chrétienne n'est pas coupée en deux. Il y a un côté je suis catholique le dimanche matin, parce que je vais à la messe, le vendredi midi parce que je mange ma sardine et puis le reste du temps je fais ce que je veux. Non, il faut absolument qu'ils comprennent que c'est dans leurs actes, leur quotidien qu'ils se sanctifient. Et l'exemple de Jésus est là en image, la vie des saints aussi.

Ce qu'on peut tirer, c'est de prendre les enfants là où ils en sont parce qu'ils arrivent tous de milieux différents et de familles différentes ; et on arrive quand-même à faire une unité. Notre Seigneur c'était un peu pareil. Il avait douze hommes qui étaient tous différents, mais il a donné le même enseignement ».

E4/CA La pédagogie chrétienne doit s'appuyer sur Jésus :

« De toute façon il n'y a pas d'autres possibilités que de s'appuyer sur Jésus le bon Pasteur, il n'y a pas d'autres solutions. Nous sommes obligés de nous référer à l'évangile pour éduquer nos élèves. Mais nous ne remplirons pas notre mission si nous ne proposons pas cette foi.

Je pense qu'on s'est un peu écarté de l'objectif premier. Le prêtre qui vous a adressé à moi vous a parlé de mon expérience dans l'enseignement dans les écoles catholiques. C'est vrai que je suis tombée dans le système toute petite.

J'avais des parents très pratiquants, même s'ils n'avaient pas de gros moyens, ils étaient convaincus que m'inscrire dans une école confessionnelle était la meilleure des choses à faire. J'ai eu la chance d'être dans des écoles confessionnelles avec des congrégations où nous étions engagés en tant qu'élèves, en tant qu'enseignants et en tant que parents ».

E6/CA a donné une approche théologique à sa réponse en établissant un lien avec les études :

« La pédagogie chrétienne nous permet de susciter en eux (élèves) justement la curiosité par rapport aux choses religieuses dans toutes les écoles et l'ouverture aux différentes connaissances profanes. On essaye de susciter un peu d'intérêt par rapport à ce qui fait vraiment la différence par rapport à un non baptisé ; c'est à dire connaître son Dieu, son père, connaître Jésus le Sauveur et Seigneur, et donc susciter dans l'âme de l'enfant un intérêt pour les choses de Dieu. Ensuite faire le lien avec les choses profanes en se disant après tout, ma vie n'est pas simplement un bon diplôme, un bon métier, avoir une belle voiture, une belle maison. C'est tout un ensemble pour nous permettre d'aller au ciel et ensuite ça permet à l'enfant de faire le lien et de subordonner les études profanes par rapport aux études catholiques, par rapport au comportement religieux, par rapport aux connaissances religieuses ».

E3/CA : Identifie la pédagogie chrétienne à la pédagogie des évangiles :

« [La pédagogie chrétienne], c'est la pédagogie de l'Évangile. Pour nous aider à concrétiser cela, il y a des intervenants, Pierre qui est un adjoint pastoral. Et puis on a aussi la chance d'avoir Père Pio qui est en fait le bras droit de Monseigneur. Puisqu'il a été nommé aumônier de l'établissement. Donc il nous aide dans la pédagogie que ça soit pour la catéchèse ou la pastorale ».

E2/CA : est à la retraite. Elle a été professeur dans un établissement confessionnel catholique.

Elle opte pour un principe de respect de la structure par le corps enseignant :

« Moi je pense qu'il y a la personne de l'enseignant confessionnel qui doit respecter l'établissement dans lequel il est ; même s'il n'est pas catholique, il doit pouvoir à une déontologie, une éthique qui doit être respectée ; puisque, effectivement dans nos établissements, il y avait à la fois des catholiques, des non catholiques et des évangélistes »

E9/CA :

(Pédagogie chrétienne) ; c'est très important, puisque notre projet pastoral s'intitule « favoriser la rencontre avec le Christ » ; on se doit dans cette école, de faire en sorte de favoriser la rencontre personnelle de tout un chacun avec le Christ, que ce soit les élèves mais aussi les enseignants, les éducateurs que nous sommes et aussi les familles.

Donc le public est très varié. Il y a des familles qui sont chrétiennes pratiquantes. C'est vrai qu'en Martinique, la proportion est quand même importante, moi j'ai enseigné en région parisienne, ce n'est pas ce qui se vit ; c'est vrai il y a des familles qui sont très pratiquantes mais il y a des personnes qui cheminent et puis il y a des enfants aussi qui ne sont pas baptisés. Nous avons fait un sondage au début de l'année au moment des inscriptions. Par exemple, par classe, on avait 616 élèves et sur les 616 il y avait 88 enfants qui n'étaient pas baptisés, mais tous sont de la religion chrétienne. Sur ces 88, 25 demanderont le baptême.

Quand je disais favoriser la rencontre avec le Christ, c'est d'abord faire de sorte que les enfants aient un accès direct avec le Christ, et les personnes aussi qui travaillent. Pour favoriser cette

rencontre, il faut des lieux de rencontre comme l'oratoire. De là il y a une expérience. De manière tout à fait informelle, le matin avant même de rentrer en classe, les enfants font la prière avec les enseignants. Ainsi une habitude a été créée. De plus ils gardent le silence dans l'oratoire.

Autre chose intéressante, j'ai pris l'habitude d'amener des livrets de chant. Au début, c'est moi qui dirigeais la prière, mais petit à petit, on a vu que les enfants se répartissaient certaines tâches. Cela a évolué et a permis de créer une chorale.

En dehors de cela, des gens se sont investis dans l'art floral, le service d'autel. La confection des panneaux d'affichage pour Noël et Carême. On y met aussi les horaires de messe et les temps de messe à l'oratoire.

E14/CA : Elle situe la pédagogie chrétienne au niveau de l'accompagnement des élèves :

« De façon globale nous ne pensons pas à cette pédagogie, mais de façon individuelle oui. Toutes les classes, de la 6^e à la terminale ont un cours de religion. Ces cours sont assumés par les clercs et les religieuses. Donc il leur revient de communiquer ces pédagogies-là aux enfants. Je ne suis pas dans toutes les classes avec eux. J'espère quand même qu'ils essaient, puisque je leur demande de temps en temps comment ça se passe et ils me donnent quelques idées de la situation.

Pour illustrer mes propos, je me rappelle qu'il y a un prêtre qui a été absent pendant 3 semaines ; j'ai été surpris de voir que les enfants non-catholiques sont venus me voir pour dire que père, nous n'avons pas eu le cours de religion depuis trois semaines, ça nous gêne. Pour moi, c'est un signe et ce qui m'a plu, c'est surtout la présence des non-catholiques. Ce qui montre que ça les touche, ou bien, ils sentent le bien-fondé de la chose. C'est une analyse que je fais ; ça peut ne pas être ça, puisse que cette génération n'est pas la nôtre. C'est un peu différent, c'est la génération de téléphone, de portable ».

Approche protestante

E11/PR : Pour lui, la pédagogie chrétienne est plutôt en lien avec la formation que les enseignants ont reçue :

« Nos enseignants qui sont dans le secondaire, sont tous des étudiants en théologie. Il y a cette pédagogie qui leur est dispensée. En ce qui concerne le primaire, les professeurs des écoles ont suivi des formations classiques mais là aussi en formation continue nous leur donnons des approches pour permettre à ce que leur enseignement, quelle que soit la matière, soit christocentrique ».

E11/PR : Un lien est proposé entre la pédagogie chrétienne et les paraboles de Jésus :

« Directrice : nous avons, comme vous, parlé de Jésus qui enseignait à ses disciples. Jésus est le Maître par excellence, c'est lui notre inspecteur il nous donne des directives et nous ne faisons que le suivre. Jésus a utilisé beaucoup de métaphores et paraboles. Cette année depuis deux ans nous étudions les paraboles de Jésus. Cette année nous étudions la parabole du fils prodigue où nous attirons l'attention de l'enfant sur l'héritage que l'enfant reçoit, un héritage qu'il reçoit de ses parents, un héritage qu'il reçoit de l'établissement, qu'il reçoit du Père céleste. À travers ses paraboles, l'enfant reçoit de façon imagée des leçons importantes. Donc nous abordons cette pédagogie à travers les paraboles, nous avons les histoires des personnages des patriarches que des élèves vont apprendre à répéter, à raconter, mais surtout retenir l'essentiel, c'est-à-dire la leçon activée : qu'est-ce que cette personne m'apprend ? Qu'elle est la leçon à retenir de l'histoire de ce personnage ?

Aumônier : En allant dans la même dynamique, puisque l'accent est mis effectivement sur les paraboles, cette approche permet aussi de mettre l'enfant sur la dimension spirituelle de la parabole, la dimension sociale, la dimension physique et émotionnelle et bien sûr la dimension civique parce que l'enfant est aussi citoyen. Il faut que quelque part l'enseignement de la parabole permette d'être lui aussi dans son quotidien, d'être un bon citoyen et ça c'est très important ».

E20/PR : Pour lui, la pédagogie chrétienne passe par la formation des enseignants.

« C'est pour cela que nous avons des cycles de formations réguliers pour mettre à niveau les professeurs, surtout les nouveaux pasteurs qui viennent pour l'enseignement religieux. Donc il y a tout un programme qui est conçu, une approche pédagogique qui est même adoptée par rapport au nouveau programme en cours dans les autres matières ».

Éclairages

La pédagogie chrétienne doit à la fois porter sur le message évangélique et le vécu de chaque jeune. Cet éclairage rappelle les fondements de l'éducation chrétienne et l'une des définitions données à la pédagogie chrétienne qui consiste à prendre l'homme au plus vif de son désir pour le conduire au plus vrai de son être (Cf. Léna, 2005 p. 214). Car, si l'éducation emprunte les voies d'un conformisme idéologique en se basant uniquement sur des théories bureaucratiques, elle faillirait à sa noble mission de conduire l'homme vers le bien.

La conception protestante établit une relation entre la pédagogie chrétienne et les paraboles de Jésus. La réussite de cette pédagogie dépend aussi de la formation de ses acteurs.

Il y a des convergences avec l'approche catholique. La formation des acteurs que propose l'approche protestante permet d'être imprégnés du message qu'ils transmettent. On ne peut pas ignorer la singularité des personnes dans une démarche d'éducation. La formation des acteurs, ne bannira pas cette singularité, mais permettra de quitter un univers abstrait pour mieux transmettre le message.

D. Thème 4 : L'influence de la pédagogie chrétienne sur les élèves

Approche Catholique

E1/CA Pour elle, cette pédagogie n'influence pas automatiquement les élèves, c'est le cadre et l'ambiance qui a une influence :

« J'ose espérer qu'il y en a une (influence de la pédagogie chrétienne). Je ne suis pas sûre qu'on la voit dans les écoles (catholiques), parce que dans les écoles publiques, vous avez aussi des familles très chrétiennes qui y ont leurs enfants, vous avez l'influence des paroisses qui est très importante. Donc je pense que les jeunes ne sont pas différents. Je ne sais pas si c'est bien ou

pas, mais je ne pense pas qu'ils soient différents de ceux qui sont dans des écoles publiques. Je pense qu'ils sont capables de bonnes choses, de très bonnes choses quand on sait les mobiliser. Et certes, l'école y est pour quelque chose, je prends par exemple le couvent de Cluny, ils ont fait des actions vers le fourneau, vers les défavorisés, les personnes âgées. Ils organisent des collectes de cadeaux et ça aussi les enfants des écoles publiques le font. Donc sur cela je ne sais pas s'ils sont différents, s'ils sont mieux.

Par contre, je pense que quand ils sont sortis, ils sont partis de l'école, ils se souviennent de ce qu'ils ont reçu, de leurs enseignants et aussi du personnel non enseignant qu'ils ont côtoyés. La semaine dernière j'ai été à l'enterrement d'une dame qui était à l'accueil de l'établissement catholique durant toute sa vie et j'ai vu qu'il y avait des anciennes élèves qui sont venues et l'une m'a dit "Madame, elle m'a éduquée, elle savait me répondre", alors que cette petite dame était au service du ménage de l'accueil, de l'entretien. Et elle me dit je me souviendrai toujours de la même façon de m'interpeller à chaque fois que je faisais des bêtises dans la cour. Donc ils s'en souviennent ; je pense qu'on a réussi. C'est donc qu'ils sont conscients que ça leur a apporté quelque chose ».

En lui demandant de donner un témoignage elle a ajouté :

« Des gens me disent que leurs enfants étaient dans cet établissement public et quand ils sont entrés chez nous, ils voient des changements, mais ces changements qu'ils voient sont plus au niveau du comportement scolaire que du comportement religieux. Ces enfants se sentent souvent plus en confiance. Ils sentent que le regard qu'on a sur eux est différent. Du coup j'ai eu des élèves qui sont partis dans le public et qui sont revenus me supplier de les reprendre en me disant "si je veux avoir mon BAC il faut que je sois chez vous parce que je sens autour de moi quelque chose qui va m'amener à travailler" Alors ça me fait aussi penser que les motivations religieuses ne sont pas forcément les premières pour mettre les enfants dans les établissements.

Je pense que nos établissements sont recherchés parce que les gens ont souvent des représentations fortes de nos établissements. Ils y voient des espèces de "ghettos" ou leurs enfants vont être protégés de la société et ça je leur dis non. Nos écoles sont plongées dans la société sinon ce serait une imbécilité. Il faut que ces enfants comprennent qu'on les aide à comprendre le monde qui les environne mais pas les couper de la société.

Par contre nos établissements ont une taille plus petite, il y a une relation de proximité qui est plus importante et on va tout de suite alerter les familles si les enfants sont absents. Là c'est un avantage. Nos plus gros établissements, le plus gros lycée que nous pouvons avoir rassemblent 300-350 élèves. Dans l'enceinte du groupe scolaire on peut arriver jusqu'à 1000-1700 ; mais le lycée dans son entité fait 300 à 400 élèves, le collège fait 400 élèves. Quand en plus un gamin entre dans nos établissements en maternelle et qu'il fait tout son parcours il en sort en terminale, il a quand même vécu d'une certaine manière. Je pense que ça le marque. Je pense qu'il en garde quelque chose. Il y avait une religieuse que je connaissais et qui disais qu'on leur apprend à réussir leur vie, pas réussir dans la vie. Pour elle il y avait une grande différence, elle répétait ça souvent ».

Elle pense qu'un nombre plus important de personnel pour l'accompagnement spirituel pourrait améliorer le comportement :

« Il faut avoir les moyens humains pour le faire ; ce qui compte c'est surtout la qualité des personnes. Je veux dire peut-être une idiotie, que tout le monde peut faire un cours de mathématique, moi je n'ai pas pu. Mais tout le monde ne peut y arriver. Parce que les gens ne se rendent pas forcément compte qu'on est plus là dans l'être. La façon dont vous allez être face à ces jeunes compte, autant que ce que vous allez leur dire. Voyez ce que je veux dire. Il nous faut à la fois un nombre de personnes suffisants, mais des personnes, des adultes solides et clairs avec eux-mêmes et qui n'ont pas peur des questions des jeunes. Et ça souvent les adultes n'aiment pas se mettre à nu devant les enfants. Donc si effectivement on avait cet encadrement je suis sûr que ça aurait porté davantage ».

E5/CA Elle pense que le bon comportement des élèves avec le progrès qu'on observe chez certains est lié à la pédagogie chrétienne :

« Ils arrivent à comprendre mes volontés à un doigt. J'ai quand même dix garçons dans la classe. Dix garçons qui aiment se battre, de vrais garçons. Je vois qu'ils font des efforts dans leur comportement, dans la prière et ça agit dans la famille également. Plusieurs m'ont dit qu'ils ont fait des crèches à la maison et qu'ils veulent faire la prière devant la crèche. Je trouve que c'est excellent quand je vois qu'à la maison ils mettent en pratique ce qu'ils reçoivent ici. Donc je vois un changement de comportement même de langage. Ils ont, en trois mois, éradiqué les « gros mots ». Quand on les prend individuellement on arrive à faire beaucoup de choses de bien. Et je leur dis que si j'entends de « gros mots » ou que je les vois se battre ils me font de la peine. Ils ont du cœur. Donc ils se disent s'ils ont fait de la peine à la maîtresse alors ils ont fait de la peine à Dieu. Alors je leur dis avant d'aller à la récréation ils doivent aller à la chapelle pour présenter des excuses à Dieu. Donc ce sont de petites choses qui les touchent parce qu'ils savent qu'on veut le bien de leur âme ».

E4/CA pense que la famille ne favorise pas l'influence de la pédagogie chrétienne sur les élèves du fait toute l'éducation soit confiée à l'enseignement confessionnel.

« Pas encore (parlant de l'influence). À la messe du 8 décembre célébrée par Mgr Macaire, on s'est rendu compte qu'il y a eu très peu d'élèves du collège et du lycée qui n'assistent pas à la messe. Il n'y a pas d'engagement de la part des familles. Or c'est une motivation qui est mise en avant au moment de l'inscription. Le parent vous dira : j'envoie mon enfant parce que vous êtes un établissement confessionnel et que tout sera fait pour son enfant. Ça lui permet de se désister de l'éducation religieuse. L'objectif c'est qu'il y ait un véritable partenariat entre les familles et l'école. Donc on n'en est pas encore à un résultat visible et palpable ».

E6/CA : Pour elle, le changement est plutôt déterminé par l'accueil favorable réservé aux rites religieux.

« Complètement. (En parlant des changements), on accueille toute sorte d'enfants de tous les milieux. Nous accueillons ceux qui ne sont pas baptisés. Souvent la formation qu'on leur donne suscite en eux un intérêt, souvent ça aboutit à un baptême ».

Des exemples concrets du changement

« Je vais prendre un exemple très simple : leur apprendre la bonne tenue par rapport à l'autorité. À partir des éléments extérieurs l'enfant apprend petit à petit à intérioriser des manifestations extérieures ; et donc cela lui apprend également sur le sens de la hiérarchie. Concernant les réactions des parents, dès la première semaine, des parents affirment qu'il y a un grand changement au niveau de leurs enfants. Il n'a jamais bien mangé comme il le faut et là c'est n'est plus le même. Il ne discute plus quand on lui demande quelque chose, il mange tout. Ils savent que si eux n'ont pas pu mettre ça en place, chez nous il y a eu cette transformation ».

E3/CA : L'effet sur le comportement existe mais les élèves ne le montrent pas, par peur des représailles.

« Oui. Je pense qu'il y a une influence. Simplement, vous savez, ils ont du mal à le montrer. Notamment vis-à-vis de leurs camarades. Et c'est peut-être là la difficulté de nos établissements. C'est qu'on a une bonne partie de nos élèves qui sont catholiques. Simplement

vis-à-vis du regard des autres, ils ont des difficultés à le montrer. Ne serait-ce que par exemple dire qu'ils vont à la messe de l'établissement ou sortir de la classe pour dire qu'ils vont à la messe à telle heure. Rien que ça. Et cela peut encore poser des problèmes au regard des autres. En comparaison avec les élèves inscrits dans un établissement laïc, ce n'est pas évident. C'est vrai qu'on a un peu moins de violence parce qu'ils respectent un peu plus le prochain. Donc ils essaient d'appliquer ce qui est dit dans l'évangile. Maintenant on trouve les mêmes difficultés que le public : la violence, les problèmes de réseaux sociaux
Maintenant nous sommes un établissement privilégié parmi tant d'autres. Certes de par notre spécificité catholique, mais aussi de par le public que nous accueillons. On a quand-même un public privilégié. Donc de toute façon, il y a quand-même au niveau de l'éducation familiale, le respect de la personne.

E2/CA : Pour elle le bon comportement ne provient pas de l'établissement, mais de l'ambiance familiale :

« C'est vrai que j'ai rencontré des jeunes avec des comportements différents qui agissaient en fonction des préceptes religieux, mais je me disais toujours que ce n'est pas l'établissement qui fait que ces enfants agissent comme cela ».

E9/CA : Elle aborde plutôt la question d'une pédagogie inculturée.

« J'ai deux témoignages. Il y avait un petit groupe de *Bèlè légliz*, qu'on avait monté l'année dernière. Le responsable a malheureusement eu des problèmes de santé donc on n'a pas pu reprendre cette année. Mais les enfants le réclament. On espère trouver quelqu'un pour le remplacer. On a remarqué que les enfants qui bougeaient étaient dans ce groupe. Ils étaient beaucoup plus apaisés. Même les enfants qui avaient de déficit attentionnel arrivaient à se concentrer et à donner quelque chose de très bien ; ce qui était étrange c'est que très souvent quand les enfants participaient à cet atelier, ils n'informaient pas forcément leurs parents. À la fin de l'année, il y a un temps fort : j'ai une collègue qui travaille ici, qui était très surprise qu'on appelle son fils "petit bois". Est-ce que c'est mon fils qui est là, et elle ne le voyait pas souvent faire comme cela. C'est un enfant qui agaçait par moment et pourtant elle a une autre image positive de son fils qui était là, posé, qui écoutait. Voilà j'ai eu un beau témoignage. Aussi on le voit au niveau des servants d'autel des enfants qui se sont beaucoup assagis ; je crois que c'est l'exemple le plus éloquent. »

E/15 CA : Les effets du changement sont décelés quand les élèves de l'établissement confessionnel sont mis en situation avec ceux des autres établissements.

« En fait, le changement n'est pas flagrant. On se dit que les enfants sont toujours ce qu'ils sont mais quand on les met ensemble avec d'autres enfants, on constate que vraiment, nous faisons un effort, un travail très louable. Pas plus tard que cette semaine, nous avons eu les examens blancs départementaux et notre maison a abrité le baccalauréat sur le plan départemental. Nous avons accueilli, en plus de nos candidates, 14 établissements qui ont envoyé les candidats ici. Par rapport au comportement, j'ai vu que mes filles sont vraiment à féliciter ».

Approche protestante

E13 PR : Il n'ignore pas les réalités des comportements des jeunes en général et inscrit cette pédagogie dans le temps.

« Oui c'est vrai que c'est un défi. Les résultats ne sont pas parfois immédiats. Chez d'autres cela se ressent puisque nous sommes confrontés aux mêmes défis que les autres établissements publics. Les défis de la drogue, de la violence, de la sexualité précoce sont là. Donc c'est un défi pour nous pasteurs d'être confrontés à ces choses et de les amener à la raison. Dans cet établissement il y a des surveillants qui doivent agir pour l'application de la discipline. Nous associer à cette pratique de la discipline pour les moraliser, pour prier parfois pour eux parce que nous avons des cas de problèmes spirituels où il faut délivrer la personne ».

E11/PR : Il pense que le fait qu'il n'ait pas trop de remous dans les établissements est lié à l'aspect spirituel.

« Par exemple je vous parlais de l'atmosphère qui règne dans l'établissement. C'est grâce à cela. Si nous sommes un établissement qui ne connaît pas trop de remous, c'est à cause de cet enseignement spirituel.

Aussi, des élèves qui ont laissé nos structures et qui reviennent affirment que c'est à cause de l'enseignement qu'ils ont reçu que leur vie a changé. J'ai à l'esprit un élève qui disait avoir choisi un mauvais chemin et ses parents l'ont mis dans notre établissement qui l'a « redressé ». Donc quand cela arrive on se dit qu'on a accompli notre objectif ».

E12/PR : Elle met l'accent sur l'éducation et l'amour.

« Parfois nous recevons des enfants qui sont actifs et ayant des problèmes spirituels quelque part. Avec eux nous manifestons beaucoup d'amour, nous avons pu les amener à se calmer. Là maintenant il y a un au CM1 et qui passe au CM2. Nous en sommes fiers. »

E10/PR : Elle parle du rôle de prévention que joue la pédagogie chrétienne.

« Je peux dire que nous avons des changements. Par les paraboles, nous essayons de faire ressortir le côté émotionnel, la dimension physique.

Lorsqu'on prend le cas de la gestion des conflits, quand les enfants ont un conflit, on leur apprend diverses méthodes pour les gérer. On peut aller directement au coup de poing ou on peut alors s'asseoir et discuter. Ils apprennent comment être un soutien à l'autre dans les dimensions civique, morale et religieuse. Ce qui chez nous fait un tout, permet à l'enfant d'être un citoyen dans la vie future ; être un citoyen responsable un citoyen qui va aider l'autre, un citoyen qui sera épanoui, mais un citoyen qui va pouvoir être un modèle dans la vie, et sur qui on peut compter.

Aumônier : Nous croyons fortement que cette rencontre de l'enfant avec le Christ lui permet de s'affirmer, de grandir et c'est un bien être pour l'enfant, pour l'école mais aussi pour les parents, qui eux aussi bien souvent, rendent témoignage. Voilà mon enfant qui avait telle attitude, tel comportement et qui a changé.

Chez vous, vous avez, pu. Les parents rendre témoignage assez souvent de l'impact de cette éducation, de l'approche de la Parole de Dieu, il faut dire que cette approche est importante parce qu'elle s'inscrit dans la réalité de la famille et dans la réalité de l'enfant. »

Éclairages

L'influence positive n'est pas niée. En général, pour les interviewés elle dépend plus du cadre familial, mais l'esprit de l'établissement n'est pas à négliger.

Il est vrai, le cadre familial est en dehors du champ d'action du personnel enseignant. Mais la tâche réalisée dans les écoles permet à l'enculturation d'agir une seconde fois. C'est-à-dire

communiquer de nouveau des valeurs humaines et spirituelles si nécessaires à la croissance de l'élève.

L'amour éducatif dans une logique préventive influence beaucoup les enfants.

L'amour éducatif dans une logique préventive est avant tout un chemin de dépassement de l'individualité immédiate. C'est-à-dire une logique qui permet d'entrer dans une dynamique d'ouverture pour comprendre un passé qui n'est pas le sien, mais qui nous oblige à nous greffer sa « subjectivité » sur le présent et l'avenir qui ne s'aurait maîtriser.

E. Thème 5 : Pédagogie chrétienne vue par les élèves eux-mêmes

E19/CA est un élève de la classe de 3^e d'un établissement catholique au Bénin. Concernant la question de l'influence sur le comportement il reconnaît que cela n'a aucune influence sur son comportement. Pour lui le choix de l'enseignement confessionnel est lié à une question de discipline.

E18/CA est un élève de la classe de 3^e au Bénin. Il reconnaît l'importance de la célébration eucharistique :

« Je préfère la messe tous les jours, parce que à Aupiais nous n'avions pas le temps parce qu'on était des externes. On suivait seulement la messe du mercredi midi après les cours et c'est le seul moment de rencontre avec Dieu à Aupiais. Mais ici on arrive à rencontrer notre Dieu à tout moment, à être en contact avec lui matin comme soir à n'importe quelle heure. »

Il ajoute :

« Au collège catholique, il y a plusieurs aspects de la formation négligés par le public ; au public, il n'y a pas de rigueur. Pas la formation spirituelle. La formation humaine n'est pas bien faite. »

E20/CA est un élève inscrit au séminaire collège en classe de 4^e. À propos de l'influence de la pédagogie chrétienne cet élève esquisse cette réponse :

« Cela change beaucoup de choses dans ma vie, en priant ou en demandant les messes pour implorer l'assistance de l'Esprit Saint, et je demande au père de prier avec moi, donc ça change beaucoup de choses dans ma vie ».

Il ajoute :

« On nous apprend par exemple comment avoir la crainte de Dieu. La crainte de Dieu est le commencement de la sagesse ».

Les réponses données par les élèves sont mitigées. Il faut cependant admettre qu'ils ne sont pas insensibles à la pédagogie chrétienne.

La pédagogie chrétienne n'est pas niée. Les personnes interrogées ne manifestent pas de d'animosité contre cette pédagogie. Nous supposons qu'elles n'ont pas assez de recul pour une appréciation objective de la pédagogie chrétienne.

Chapitre 2 : Résultats des enquêtes qualitatives, hypothèse 1

● Questionnaire adressé aux parents

Tableau 60 : Tableau récapitulatif enquêtes qualitatives adressées aux parents

		Questions							
		Êtes-vous de confession religieuse chrétienne ?		Pour quels motifs avez-vous inscrit votre enfant dans cet établissement ?				Votre enfant a-t-il fréquenté un établissement non confessionnel avant d'intégrer celui-ci ?	
		Oui	Non	BR*	ER*	VI*	A*	Oui	Non
Établissements									
Enseignement confessionnel Martinique	Établissement Cité Rama	45	14	42	12	59	2	41	18
	Lisette Moutachy	25	2	20	7	27	0	15	12
	Saint-Joseph de Cluny	56	10	60	4	66	3	56	10
	Notre-Dame de la Délivrande	45	5	45	2	50	1	46	4
	Séminaire Collège	30	8	33	12	38	1	36	2
TOTAL		201	39	200	37	240	7	194	46
Enseignement confessionnel Bénin	Établissement Notre Dame des apôtres Cotonou	254	51	305	290	300		7	298
	Collège Père Aupiais Cotonou	123	10	133	129	130		4	129
	Collège Catholique Lokossa	67	6	73	66	73		9	64
	Complexe Scolaire Thomas MOULERO	54	2	56	45	53		11	45

	Takon								
	Cours secondaire Protestant	79	15	94	87	90		10	84
	TOTAL	577	84	661	617	646		41	620

* BR : Bons résultats
ER : Enseignement religieux
VI : Valeurs identitaires⁴⁴
A : Autres réponses

⁴⁴ La notion a été expliquée pendant la réalisation des enquêtes. Il a été dit aux parents que cette réponse sera choisie si par exemple, le choix de l'établissement confessionnel est motivé par une appartenance religieuse, ou par la foi, ou pour affirmer qu'ils sont chrétiens.

Pour la Martinique, 240 parents ont répondu aux questions. 83,75 % d'après les réponses données sont de confession chrétienne : catholique ou protestante. Pour la question : « Pour quels motifs avez-vous inscrit votre enfant dans cet établissement ? », 200 parents ont coché la réponse concernant la réussite, et 240 soit 100 % ont choisi « valeurs identitaires ». Par contre il n'y a que 37 parents soit 15,41 % ont fait l'option d'inscrire leur enfant dans un établissement confessionnel à cause de l'enseignement religieux qu'on y dispense. 7 ont inscrit leurs enfants à cause de la proximité de l'établissement par rapport au domicile. En outre 19,16 % des parents ont affirmé que leurs enfants n'ont pas fréquenté un autre établissement avant d'être s'inscrire dans l'établissement confessionnel.

Pour le Bénin, il y a 661 réponses données par les parents. La majorité des parents soit 87,29 % sont de confession chrétienne. Il est à noter que 100 % des parents ont inscrit leurs enfants dans les établissements confessionnels dans l'espoir d'obtenir de bons résultats. Parmi eux, 97,73 % ont fait ce choix pour des valeurs identitaires et 93,34% à cause de l'enseignement religieux qui y est dispensé. Seuls 10 parents ont choisi l'option de la proximité entre l'établissement et le collège. 620 parents ont aussi affirmé n'avoir jamais inscrit leurs enfants dans l'enseignement public laïc.

- **Questionnaire adressé aux enseignants et personnel de l'administration**

Tableau 61 : Tableau Récapitulatif enquêtes qualitatives adressées aux enseignants et au personnel de l'administration

		Questions								
		Depuis combien d'années enseignez-vous dans cet établissement ou êtes-vous au service de l'établissement ?			Pour quels motifs les élèves sont-ils inscrits dans cet établissement ?				Avez-vous déjà enseigné dans un établissement non confessionnel ? Ou Avez-vous été au service d'un établissement laïc ?	
		Moins 5 ans	Entre 5 et 10 ans	+ de 10 ans	BR*	ER*	VI*	A*	Oui	Non
Enseignement confessionnel Martinique	Enseignement catholique	5	12	5	14	17	19	1	4	18
	Enseignement protestant	3	4	1	8	6	6	1	1	7
	TOTAL	8	16	6	22	23	25	2	5	25
Enseignement confessionnel Bénin	Enseignement catholique	11	30	10	51	45	34	7	13	38
	Enseignement protestant	1	4	0	5	3	2	0	1	4
	TOTAL	12	34	10	56	48	36	7	14	42

* BR : Bons résultats
ER : Enseignement religieux
VI : Valeurs identitaires
A : Autres réponses

Pour le personnel de l'administration de la Martinique et le corps enseignant, et d'après les résultats des enquêtes de la question, « Pour quels motifs les élèves sont inscrits dans l'enseignement confessionnel ? », 83,33 % ont estimé que les élèves sont inscrits dans l'enseignement confessionnel pour des raisons identitaires. Parmi ces 83 %, 76,66 % ont estimé que c'est à cause de l'enseignement religieux dispensé dans les établissements, et 73,33 % ont été motivés par les bons résultats pour faire le choix des établissements confessionnels.

An niveau du nombre d'années dans le service des établissements et de l'enseignement dans les établissements, la majorité a passé entre 5 et 10 ans. Aussi 83,33 % parmi cet effectif n'ont ni enseigné ni été au service de l'enseignement laïc.

Pour le Bénin, 100 % des personnes interrogées pour ce corpus ont estimé que c'est à cause des bons résultats obtenus dans les établissements que les élèves y sont inscrits. De cet ensemble 64,28 % pensent que c'est à cause d'une recherche d'identité et 85,75% affirment que c'est à cause de la culture religieuse proposée aux élèves que les inscriptions ont été faites.

Comme pour la Martinique, 60,71 % des enseignants et du personnel de l'administration ont une ancienneté qui varie entre 5 et 10 ans. Et 75 % n'ont pas fait une expérience de carrière dans l'enseignement laïc.

Chapitre 3 : Résultats des analyses de contenu

Enregistrements vidéo

Il s'agit ici de deux enregistrements. Le premier, « *An nonnm té ni ich* »⁴⁵ est un chant créole qui est en réalité la reprise de la parabole du texte l'Évangile de Luc au chapitre 15 déjà étudié à la page 61. Chanté par Hugues Lafine (un clerc) dans l'album « *Vwa Légliz* », le morceau a une durée de 16 min 40s. L'album est sorti le 6 novembre 2011. Le chant prend la modalité d'une forme de conte mis en chant avec comme instrument de musique le tambour.

Le second est une vidéo avec un chant *fon* composé par Marx Sedegan en novembre 2013. Le scénario de cette vidéo présente un couple en grande précarité et dans l'impossibilité de solder leur loyer à la fin du mois. Menacé d'être expulsé, le couple fait monter une supplication vers Dieu en lui demandant de se souvenir de lui. Pour survivre, le couple a réalisé quelques tâches très pénibles. Finalement l'homme a pu avoir un travail qui lui a permis de vivre plus décemment.

Indicateurs	Catégories d'analyse d'un enregistrement musical Mise en chanson de Luc 15 sous la forme de conte
Société Moderne Approche identitaire	Réappropriation de l'évangile de Luc chapitre 15 avec un style traditionnel avec utilisation d'instrument de musique comme le tambour. Style propre aux soirées de conte traditionnel
Valeurs transmises	Éducation, socialisation, réflexion dans une logique d'activer le désir de mieux faire ⁴⁶
	Catégories d'analyse d'une vidéo en langue fon du Sud Bénin
Société Moderne Approche identitaire	Présentation d'une forme de prière et de travail dans un style traditionnel avec utilisation d'instrument de musique comme le tambour.
Valeurs transmises	Éducation, socialisation, réflexion dans une logique d'activer le désir de mieux faire

⁴⁵ Un homme avait beaucoup d'enfants.

⁴⁶ Cf. Tableau 15 p. 70.

Tableau 62 : Résultats du questionnaire lié à l'analyse de contenu enseignement confessionnel Martinique

	Questions										
	Avez-vous déjà écouté ce texte à une célébration religieuse ?		Quelle différence faites-vous entre ce que vous aviez écouté et ce chant ?			Êtes-vous arrivés à établir un lien entre le chant et le texte d'évangile mis en musique ?			Seriez-vous prêts à vivre le message de ce texte ?		
Établissements	Oui	Non	Aucune	Aspect ludique	Note culturelle	Oui	Non	Ne sais pas	Oui	Non	Peut-être
Cité Rama	201	10	3	13	195	205	2	4	170	11	30
Lisette Moutachy	122	5	8	17	102	120	2	5	98	9	20
Saint-Joseph de Cluny	150	8	2	8	148	150	2	6	98	20	40
Notre-Dame de la Délivrante	42	3	3	4	38	35	3	7	30	5	10
Séminaire Collège Notre Dame	183	15	3	15	180	178	10	10	131	17	50
Total	698	41	19	57	663	688	19	32	527	62	150

Tableau 63 : Résultats du questionnaire lié à l'analyse de contenu enseignement confessionnel Bénin

Établissements	Questions							
	Avez-vous déjà vu la vidéo qui vous a été présentée ?		Quelle dimension culturelle propose cette vidéo ?			Seriez-vous prêts à suivre l'exemple de la vidéo en associant travail et prière		
	Oui	Non	Aucune	Foi et culture	Foi, prière, travail	Oui	Non	Peut-être
<i>Notre Dame des apôtres Cotonou</i>	24	223	0	98	149	180	12	55
Collège Père Aupiais Cotonou	35	235	0	102	168	165	27	78
Collège Catholique Lokossa	10	135	0	110	35	95	15	35
Complexe Scolaire Thomas MOULERO Takon	8	90	0	20	78	64	5	29
Cours secondaire Protestant	24	147	0	71	100	140	9	22
Total	101	830	0	401	530	644	68	219

Au niveau de cette partie de la recherche, nous n'avons pas eu la totalité de l'échantillon pour répondre aux questions. Pour le Bénin il y a 83,64 % et pour la Martinique 85,83 %.

Les réponses données par les élèves révèlent dans le cadre de la Martinique que 94,45 % des élèves ont déjà écouté le texte proposé par la recherche lors d'une célébration religieuse. Ils ont aussi établi un lien entre le texte écouté et le texte mis en musique, un total de 93,09 % ont fait le lien. La majorité a noté l'aspect culturel que comporte la version musicale de Luc chapitre 15. Concrètement 89,71 % ont relevé l'aspect culturel. Mais quant à intégrer les propositions du texte dans le réel, il y a 71,31 % qui pensent le faire et 20 % ont adopté une position indécise.

Pour le Bénin, les questions posées sont identiques à celles posées en Martinique. Les supports étant différents. L'objectif visé étant la validation ou non de l'aspect culturel de la pédagogie chrétienne dans le vécu des élèves. La vidéo proposée à cet effet n'a pas été vue par la majorité des élèves. 88,96 % des élèves interrogés ne l'ont pas vue. 56,80 % des élèves ont reconnu la dimension, foi, prière et travail de la vidéo et 42,97 % sa dimension culture et foi. Quant à intégrer dans leur vie le message de la vidéo, 69,02 % des élèves interrogés ont exprimé leur désir de le faire, alors que 23,47 % ont exprimé une position indécise.

Chapitre 4 : Discussion

A-Les limites méthodologiques

Les concepts dans la réalisation d'une recherche sont incontournables et ont une place primordiale. Le Tableau numéro 6 (p. 125) présente l'opérationnalisation des concepts liés à la pédagogie chrétienne dans cette recherche.

Il est question de la pédagogie chrétienne, de l'inculturation et du comportement. Les dimensions des concepts, leurs composantes et leurs indicateurs figurent dans le tableau. En considérant le concept de la pédagogie chrétienne et ses indicateurs – enseignements religieux, la volonté d'éduquer, l'éducabilité, la subordination du progrès personnel et collectif au registre spirituel, le sens aigu des délais, la priorité au problème du sens – nous découvrons que ces indicateurs deviennent le terreau favorisant la croissance des indicateurs d'autres concepts. Cette influence remarquable qu'opèrent les indicateurs des concepts sur les autres indicateurs montre d'une certaine manière que l'éducation n'est pas un phénomène artificiel ou accidentel. On dirait qu'il y a une communication vitale des « énergies éducatives » afin de favoriser un vouloir vivre humain.

Concrètement, en prenant par exemple l'indicateur « l'éducabilité spirituelle » du concept de la pédagogie chrétienne et en le liant à l'indicateur « acceptation identitaire » du concept de l'inculturation, nous découvrons une forme de complicité créatrice de vie qui favorise une forme d'adaptation, afin de ne pas dévitaliser l'être humain.

Le tableau numéro 16 (p. 134), présente les hypothèses et les tests empiriques qui ont permis leur opérationnalisation. De façon générale, nous avons utilisé deux tests empiriques pour opérationnaliser chaque hypothèse.

Qu'en est-il de la validation ou l'invalidation des hypothèses ? L'opérationnalisation des concepts a été réalisée grâce aux tests empiriques de l'entretien, du questionnaire, de l'entrevue et de l'analyse de contenu. Puisque nous n'avons pas créé un groupe (artificiel) dans un « laboratoire pour la recherche », elle peut être qualifiée de quasi-expérimentale :

« Le modèle quasi-expérimental est une forme de recherche expérimentale largement utilisée dans les sciences sociales et la psychologie. Bien que considérée comme non scientifique et non fiable, en sciences physiques et biologiques, la méthode est cependant une méthode très utile pour mesurer des variables sociales. Les faiblesses inhérentes à la

méthodologie ne portent pas atteintes à la validité des données, dans la mesure où elles sont reconnues et ont permis de réaliser toute la démarche expérimentale. Les quasi-expériences ressemblent à des expériences quantitatives et qualitatives, mais il leur manque l'attribution aléatoire des groupes ou des contrôles appropriés » (Mark Shuttleworth, 2014).

En considérant cette proposition, nous pouvons affirmer que notre recherche porte en elle-même une validité. Elle est interne et externe. Dans ce processus :

« La validité interne est un indicateur qui permet au chercheur d'évaluer la fiabilité ou la certitude de ses conclusions internes. [En effet] Les conclusions internes d'une recherche sont les conclusions que le chercheur tire de l'analyse statistique de ses propres données. Le mot « interne » renvoie ici aux résultats obtenus grâce à l'analyse statistique de l'échantillon, et non à la généralisation de ces résultats à l'ensemble de la population. Le principe est simple : plus la validité d'une recherche est élevée, plus fiables seront les conclusions internes du chercheur ». (Goulet Claude, 2014).

Nous parlerons pour notre part d'une validité interne. En effet les résultats statistiques ont prouvé que les jeunes, objets d'enquêtes, ne sont pas très disciplinés et très obéissants. D'un autre côté, dans les études scientifiques, la validité externe a une importance capitale :

« Elle est un indicateur qui permet au chercheur d'évaluer la valeur de sa recherche, et plus précisément d'évaluer la fiabilité de ses conclusions externes. Les conclusions externes sont les conclusions tirées de l'échantillon, que le chercheur souhaite généraliser à l'ensemble de la population » (*Ibd.*).

À ce niveau, il serait mieux par mesure de prudence de ne pas généraliser les résultats obtenus. De plus notre étude a porté sur l'humain ; or, on le sait, cet humain est un tout ensemble. Notre étude n'a pas pris en compte tous les aspects de sa personne. Aussi pour Jean-Marc Moriceau (2003, p. 56) le conseil se décline ainsi – pense-t-il à la validité externe de l'étude de cas – :

« Ne vise donc pas une généralisation statistique mais une généralisation analytique. Ainsi, les recherches conduites sur des études de cas tendent à arguer du fait qu'elles visent à produire un examen intensif d'un cas simple, par rapport auquel elles s'engagent alors dans une analyse théorique ».

Il pousse plus loin cette approche en remettant totalement en cause toute généralisation qui, selon lui, conduit à une impasse. Il propose alors de lui substituer un autre critère de validité externe : la répétition. Celle-ci éviterait de *trépigner vers le général*, en conservant la force clef de l'étude de cas : l'identification, et la compréhension de problématiques qui font preuve d'une certaine constance d'un cas à l'autre. Ceci permettrait, selon lui, de « reconnaître dans un cas, une singularité inéchangeable sans

renoncer à tout enseignement pour les autres cas » (*Idid.*, p. 63). Nous n'ignorons pas les limites des tests empiriques utilisés.

Concernant l'analyse de contenu, Dépelteau, F. (2000, p. 313) pense :

« Que l'analyse de contenu porte moins sur la réalité en soi que sur des perceptions de la réalité. Elle comporte donc un risque : le chercheur peut être amené à prendre la réalité pour ce qui n'est en fait qu'une perception de la réalité. »

Ce qui nous a permis de contourner cet obstacle est le questionnaire, qui a été associé à cette méthodologie de recherche.

Concernant l'entrevue, parlant de ses désavantages, Dépelteau, F. (2000, p. 335) écrit :

« En se livrant à des entrevues, un chercheur postule que ses enquêtés sont conscients du phénomène étudié. (...) En se livrant à des entrevues, on postule également que les enquêtés diront la vérité. Pourtant, rien ne peut empêcher des enquêtés de mentir, surtout lorsque les recherches portent sur des sujets controversés ».

Ce qu'affirme Dépelteau, F. (2000) est vrai. Pour essayer de contourner cet obstacle, nous avons mené les enquêtes dans l'anonymat. Toujours est-il que l'aspect humain ne peut totalement pas être supprimé.

Avouons-le, humblement : les méthodologies utilisées dans cette recherche comportent en elles-mêmes des limites. Nous avons essayé de les contourner. Malgré les précautions prises pour faire émerger une vérité scientifique et contourner les limites, nous pourrions envisager que les personnes interrogées ont peut-être fait économie de vérité. Peut-être qu'au moment de la réalisation des enquêtes ils ont été victimes des ennuis de santé ou du stress.

Les champs d'investigation des enquêtes auraient pu être plus larges. Nous aurions pu interroger des acteurs de l'enseignement confessionnel dans le nord Bénin. La distance ne nous a pas permis d'atteindre cet objectif. Toujours est-il qu'une recherche n'est jamais totalement achevée. Le chercheur apporte humblement une très petite pierre à l'édification scientifique, d'autres l'ont fait avant lui, et d'autres le feront après lui. Ces vérités dites, qu'avons-nous relevé de l'expérience de terrain ?

B. Les vérités appréhendées lors de cette recherche : déterminations empiriques vs déterminations théoriques

1. Les modalités de départ

Ce travail de recherches a essayé de comparer le comportement des élèves dans l'enseignement confessionnel en Martinique et au Bénin, deux pays ayant subi la colonisation française. La colonisation n'a été pas abordée ici sous l'angle politique, mais plus sous l'angle de la culture. Même si les recherches ont été menées dans des ères culturelles différentes, il n'en ressort pas moins que les motifs pour lesquels les parents inscrivent leurs enfants dans un établissement confessionnel n'est pas que religieux, mais plutôt liés à une recherche de valeur et de reconnaissance d'identité. Est-ce à dire que l'école confessionnelle devient un lieu de promotion ou d'affirmation identitaire ? Est-ce à dire que l'aspect religieux de ces établissements suffit pour reconnaître une identité, alors qu'on la contourne et qu'on essaie en même temps de s'appesantir sur l'aspect religieux ? Les réflexions de Paul Valadier viennent éclairer notre démarche et constitue un grand pas vers la vérité de celle-ci :

« Quel rôle les religions peuvent-elles jouer par rapport à la mondialisation ? Rôle d'accélération ou de frein ? Rôle vain ou efficace ? Jamais univoque, ce rôle peut être ambigu, car les religions peuvent contribuer au pire ou au meilleur. Au pire quand elles servent d'instruments à des identités nationales en péril et qu'elles rendent ainsi irréductibles et absolus des conflits limités (nationalismes religieux) ; au pire encore, et surtout, quand elles proposent un modèle politique d'organisation des sociétés et prétendent l'imposer à la loi civile. Dans le contexte d'une mondialisation qui ébranle les structures traditionnelles, on voit bien, en effet, que les religions sont sollicitées de remplir ces rôles équivoques. Elles sont censées être l'élément protecteur contre une modernité et une mondialisation déstabilisatrice.

Et pourtant, elles apportent aussi le meilleur si elles sont fidèles au message qui les traverse : elles sont appelées à re-liaison les hommes entre eux et au Tout des choses, donc à poser une référence ultime qui transcende les diversités humaines et les noue en un destin commun » (Paul Valadier, 2001).

Sans s'inscrire dans cette logique destructrice, il nous semble que le choix de l'enseignement confessionnel se réfère plutôt à un « mieux-être », que ne propose pas forcément l'enseignement public laïc. Dans nos recherches, concernant les motifs du choix de l'enseignement religieux, que ce soit au niveau catholique ou au niveau protestant, les parents et le personnel de l'administration ont coché les raisons liées aux bons résultats et à la recherche de valeurs identitaires.

Pourquoi une reconnaissance identitaire au cœur même d'un monde où la mondialisation tente de réduire les distances ? On pourrait envisager à un retour à des

origines chrétiennes et donc une identité qui en découle. Or, la Martinique et le Bénin ne sont pas de vieilles cultures chrétiennes comme la « vieille Europe ». Par ailleurs, les religions non chrétiennes ont une influence forte sur la mentalité et le comportement du peuple béninois. Le christianisme n'est pas majoritaire dans le pays. Les enquêtes ont révélé aussi que le choix de l'enseignement confessionnel est lié à l'approche identitaire et la recherche de valeurs. Toujours au Bénin, le régime d'enseignement privé sous contrat propre à la France n'existe pas. Le fonctionnement financier des établissements confessionnels dépend exclusivement de la scolarité payée par les parents d'élèves. Le fait que le choix identitaire soit une priorité, serait-il lié à une transposition ? C'est-à-dire à défaut de pratiquer une religion dite traditionnelle on se contenterait de la religion que propose l'établissement pour reconnaître son identité. Cette conception ne semble pas juste. On serait plutôt en face d'une recherche de sens.

Le travail sur le terrain a essayé de réaliser des études sur le comportement des élèves. La question du comportement peut aller au-delà d'une simple observation, des gestes posés par tel ou tel autre acteur. Une analyse anthropologique à partir des résultats sur le terrain permet d'aller au-delà d'une simple observation, de contourner des incertitudes et d'exposer des approches inspirées par une inculturation dans une démarche anthropologique. Ici, l'approche anthropologique, n'a pas pour finalité d'opposer modernité et tradition. Comme le souligne Gérald Berthoud (2007) :

« Le regard anthropologique sur le monde doit idéalement éviter l'universalisme de la modernité et le particularisme de la tradition (...). Mais à vouloir se garder de toute dérive universaliste le risque est de croire à l'incomparabilité des cultures. Cette tension irréductible entre les deux pôles de l'universalité et de la relativité constitue une difficulté majeure, qui se traduit, entre autres, par l'existence plus ou moins claire de deux voies (...) La première, qui peut être qualifiée d'orthodoxe, s'inscrit pleinement dans les limites d'une modernité dominante. (...) L'autre voie, proprement anthropologique, ne peut pas ne pas s'inscrire dans le système moderne d'idées et de valeurs ».

Les différentes enquêtes réalisées sur le terrain nous permettent de relever cette approche anthropologique de l'éducation. Dans ces deux cultures différentes, la reconnaissance de l'identité culturelle prime ; de même que l'approche basée sur la culture a semblé recevoir l'assentiment des personnes interrogées. En outre, en comparant les modèles protestant et catholique de la pédagogie chrétienne, malgré les distances géographiques qui séparent le Bénin et la Martinique, malgré que l'un soit indépendant et l'autre Collectivité territoriale, il en ressort que l'aspect anthropologie

éducative, en lien avec une forme d'inculturation, prédomine chez les personnes interrogées.

Nous en déduisons une éducation qui est appelé à croître et qui a besoin du cadre culturel adéquat pour assumer cette croissance. Ainsi donc, au-delà de l'ordre biologique, le spirituel et la culture ont toute leur importance. Faudra-t-il les reléguer au second plan ? Ne risquons-nous pas de priver les éduqués d'une partie d'eux-mêmes par cette attitude ? Pour Léna, M. (2005, p. 139) : « Le biologique à l'état pur est une abstraction ». L'élan vital porté par la culture, avec une contribution spirituelle, a la noble mission de porter cette vie à sa plénitude par une construction progressive et épanouissante de l'homme dans toutes ces dimensions. La pédagogie chrétienne pourrait-elle aider à parvenir à cette beauté de la vie ? En tout cas, elle aura l'honneur d'essayer de contribuer à cette noble mission qu'est l'éducation du petit de l'homme.

2. Pédagogie chrétienne et discipline

2-1 La situation au Bénin

La situation de la pédagogie chrétienne et de la discipline que nous allons présenter aura comme base les données empiriques recueillies sur le terrain. Une telle démarche s'apparente à la méthode éducative de Jésus. L'exemple du dialogue de Jésus avec la Samaritaine (*Évangile de Jean*, chapitre 4) en est l'illustration réelle. Ce dialogue qui a eu lieu dans une simplicité a permis à la Samaritaine d'aller au-delà des préjugés pour révéler un aspect de sa vie.

En considérant les différents travaux réalisés sur le terrain au Bénin, et en observant la figure 40 (p. 183), la dispersion des données s'étend sur 14 classes. Entre les classes, il y a 0,10 point d'écart. Les classes s'étendent de 0,00 à 1,57. On observe sur cette figure plusieurs pics. Le plus élevé se situe au niveau de la classe 0,49. On peut en déduire que les écarts-types des résultats de 101 élèves sont inférieurs à 0,49 et que les écarts-types de 49 élèves sont strictement égaux à 0,49. 41 élèves ont des écarts-types compris entre 0,98 ; et 1,08. 38 ont des écarts-types situés entre 0,68 et 0,78. L'une des particularités de cette figure est que 20 élèves, d'après les résultats fournis, attestent avoir une conduite parfaite.

– La figure 41 (p. 183) montre que la dispersion des données s'étend sur 17 classes. Entre les classes, il y a 0,05 point. On observe plusieurs pics. Le plus élevé est à 1,53.

Donc les moyennes des résultats de 220 élèves sont strictement inférieures ou égales 1,53. L'idéal serait d'avoir ici 1. 2 élèves certifient avoir consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de l'établissement. 10 manquent de respect envers le personnel de l'établissement ou les professeurs. Dans le tableau 33 (p. 182) par exemple, au niveau de la question concernant la consommation de l'alcool (question 8), l'écart-type est 0 et le mode 1. L'échantillon comporte 315 élèves.

– La figure 46 (p. 189) du *Collège Père Aupiais* présente 19 classes. Entre les classes il y a 0,09 point d'écart. Elles s'étendent de 0,00 à 1,57. On observe plusieurs pics. Le pic le plus élevé est à la classe 0,74. De ce résultat, on peut conclure que 153 élèves ont des écarts-types strictement inférieurs à 0,74. 46 ont des écarts-types compris entre 1,02 et 1,11. 31 ont des écarts-types variant entre 1,20 et 1,29. 12 estiment qu'ils ont une conduite parfaite. Le tableau 35 (p. 188) révèle que l'écart-type des résultats de la consommation de l'alcool est de 0,56.

– En observant la figure 47 (p. 189) on constate qu'il y a 18 classes. Entre les classes, il y a 0,07 point d'écart. Le pic le plus élevé est à 1,51. Donc les moyennes des réponses de 192 élèves sont strictement inférieures ou égales 1,54. 51 certifient avoir consommé de l'alcool dans l'établissement, ou aux alentours de l'établissement. 38 attestent avoir manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou les professeurs. L'échantillon comporte 331 élèves.

Une petite comparaison avec le Collège du cours secondaire *Notre Dame* révèle que le comportement des élèves du Cours secondaire *Notre Dame* est nettement mieux que ceux du *collège Aupiais*.

– La figure 52 (p. 195) du *collège catholique de Lokossa* présente 13 classes. Elles s'étendent de 0,00 à 1,54. 15 élèves ont estimé avoir une conduite parfaite. Leurs écarts-types est 0. On observe là aussi plusieurs pics. Le plus élevé est à la classe 0,51, cela veut dire que les résultats des écarts-types de 68 élèves sont strictement inférieurs à 0,51. 28 élèves ont des écarts-types compris entre 0,9 et 1,02. Pour 26 élèves les écarts-types sont compris entre 0,64 et 0,77.

– Dans la figure 53 (195), les moyennes des réponses de 68 sont inférieures ou égales à 1,21. Le tableau 37 (p.194) révèle que l'écart-type des résultats de la consommation de l'alcool est de 0,10. 8 élèves révèlent avoir consommé de l'alcool dans l'établissement

ou aux alentours de l'établissement. 10 pensent qu'ils ont posé des actes qui démontrent qu'ils ont manqué de respect au personnel de l'administration ou à des professeurs. L'échantillon comporte 173 élèves.

– Une observation de la figure 58 (p. 201) révèle 9 classes. Elles s'étendent de 0,00 à 1,48. Les écart-types des résultats de 7 élèves sont 0. Le pic le plus élevé est à 0,74. Donc 52 élèves ont des écarts-types strictement inférieurs à 0,74. 22 ont des écarts-types compris entre 0,92 et 1,11. 7 élèves ont des écarts-types compris entre 1,11 et 1,29.

– Dans la figure 59 (p. 201), les moyennes des réponses de 48 élèves sont inférieures ou égales à 1,4. 39 ont des moyennes comprises entre 1,5 et 1,7. Le tableau 39 (p. 202) montre que l'écart-type des résultats de la consommation de l'alcool est de 0. Seulement 2 élèves affirment avoir consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de l'établissement. L'échantillon étant de 98 élèves.

– Les résultats des écarts-types du cours secondaire *protestant* sont représentés dans la figure 64 (p. 207). Elle comporte 14 classes. Elles s'étendent de 0,00 à 1,22. Le pic le plus élevé est à la classe 0,75 alors 80 ont des écarts-types inférieurs à 0,75. 58 ont des écarts-types compris entre 0,85 et 1,03.

– Dans la figure 65 (p. 207) les moyennes des réponses de 128 élèves sont inférieures ou égales à 1,60. 53 ont des moyennes comprises entre 1,77 et 1,86. Le tableau 41 (p. 208) révèle que l'écart-type des résultats de la consommation de l'alcool est de 0,5. De plus, 10 élèves certifient avoir consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de l'établissement. 15 pensent souvent qu'elles ont manqué de respect pour les professeurs ou le personnel de l'administration. L'échantillon comporte 196 élèves.

– Dans la figure 100 (p. 243), on observe 8 classes. Elle s'étend de 0,00 à 1,10. Le pic le plus élevé est à la classe 0,78. 40 élèves ont des écarts-types inférieurs à 0,78. 16 ont des écarts-types compris entre 0,78 et 0,94 ; 28 ont des écarts-types compris entre 0,78 et 1,10.

– Dans la figure 101 (p. 243) les moyennes des réponses de 28 élèves sont supérieures à 1,61. Le tableau 53 (p. 243) révèle que l'écart-type des résultats de la consommation de l'alcool est de 0,37. 3 élèves ont reconnu avoir consommé de l'alcool dans leur établissement ou aux alentours de leur établissement. Aucun élève n'a proposé de la

cigarette ou de la drogue à ses amis. L'échantillon compte 72 personnes. C'est un échantillon contrôle. Pour rappel, nous sommes en présence d'un établissement suivant un enseignement religieux en dehors d'un établissement confessionnel. Les résultats révèlent une faible influence de la culture religieuse sur le comportement.

– La figure 106 (p. 249) présente 8 classes. Elle s'étend de 0,00 à 1,11. Le pic le plus élevé est à la classe 0,79. 60 élèves ont des écarts-types inférieurs à 0,79. 9 ont des écarts-types compris entre 0,79 et 0,11.

– Dans la figure 107 (p. 249) les moyennes des réponses de 45 élèves sont inférieures ou égales à 1,30. Le tableau 55 (p. 248) révèle que l'écart-type des résultats de la consommation de l'alcool est de 0,3. 3 élèves ont reconnu avoir consommé de l'alcool dans leur établissement ou aux alentours de leur établissement. Aucun élève n'a proposé de la cigarette ou de la drogue. L'échantillon compte 71 personnes. Les résultats, ici encore, révèlent une faible influence de la culture religieuse sur le comportement.

Les propos des enquêtes semi-directives confirment les différents résultats. D'ailleurs pour les interviewés, c'est le cadre familial qui influence la discipline des élèves dans les établissements. Face à ces résultats, on peut affirmer que la discipline dans les établissements confessionnels au Bénin n'est pas excellente. Ce qui importe avant tout c'est le cadre familial. À méconnaître cette réalité, à chercher à substituer l'école à la famille, on risque de faire perdre à l'éducation toutes ses exigences.

2.2 La situation en Martinique

Ici encore, nous allons exploiter les données empiriques recueillies sur le terrain.

– Les figures 10 et 11 (p. 155) représentent respectivement les histogrammes des écarts-types et des moyennes de la cité de Rama. La dispersion des données pour les écarts-types s'étend sur 15 classes. Entre deux classes il y a 0,11 point. Les classes s'étendent de 0 à 1,52. Le pic se situe au niveau de la classe 0,54. L'interprétation qui se dégage de ces résultats est que les écarts-types de 165 élèves sont inférieurs à 0,54 et que seulement les écarts-types des résultats de 4 élèves sont compris entre 1,42 et 1,52 sachant que l'échantillon compte 250.

– Une analyse de la figure 11 (p. 155) révèle que la dispersion des données pour les moyennes s'étend sur 15 classes. Entre deux classes, il y a 0,12 point. Les classes

s'étendent de 1 à 2,68. Le pic se situe au niveau de la classe 1,36. La déduction qui ressort de ces résultats est que les moyennes de 166 élèves sont strictement inférieures à 1,36. Le tableau 23 (p. 154) révèle que l'écart-type des résultats de la consommation de l'alcool est de 0,44. Il faut aussi ajouter à ces résultats que 25 élèves affirment avoir consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de l'établissement, 17 ont proposé de la cigarette ou de la drogue, 30 affirment avoir manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur.

– Une observation de la figure 16 (p. 160) montre que la dispersion des données s'étend sur 11 classes. Entre les classes il y a 0,15 point. Les classes s'étendent de 0 à 1,48. Le pic se situe au niveau de la classe 0,59. Donc les écarts-types de 62 élèves sont strictement inférieurs à 0,59. 36 élèves ont des écarts-types compris entre 0,59 et 0,74. Dans la figure 17 (p. 160) les moyennes des réponses de 68 élèves sont inférieures ou égales à 1,33. 63 élèves ont des moyennes inférieures ou égales 1,82. Le tableau 25 (p. 159) révèle que l'écart-type des résultats de la consommation de l'alcool est de 0,43. 6 élèves certifient avoir consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de l'établissement. Aucun élève n'a proposé de la cigarette ou de la drogue dans l'établissement ou aux alentours. L'échantillon total compte 142 élèves. Ces résultats prouvent que le comportement des élèves de la Cité Rama est mieux que ceux des élèves de l'établissement *Lisette Moutachy*.

– Dans la figure 22 (p. 166), la dispersion des données s'étend sur 11 classes. Entre deux classes il y a 0,14 point. Les classes s'étendent de 1 à 2,36. Le pic se situe au niveau de la classe 1,41. Déduction, pour 88 élèves, les écarts-types sont inférieurs à 1,41 ; 13 élèves ont des écarts-types compris entre 1,41 et 1,55.

– Dans la figure 23 (p. 166) les moyennes des réponses de 88 élèves sont inférieures ou égales à 1,41. 43 élèves ont des moyennes comprises entre 1,41 et 1,82. Le tableau 27 (p. 165) révèle que l'écart-type des résultats de la consommation de l'alcool est de 0,7. 8 élèves attestent avoir consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de l'établissement. 6 pensent avoir manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur. L'échantillon compte 198 personnes.

– Dans la figure 28 (p. 171), la dispersion des données s'étend sur 7 classes. Entre deux classes il y a 0,24 point. Les classes s'étendent de 0 à 1,43. Le pic se situe au niveau de

la classe 0,48. On peut en déduire que pour 17 élèves, les écarts-types sont inférieurs à 0,48 ; 13 élèves ont des écarts-types compris entre 0,48 et 0,71.

– Dans la figure 29 (p. 171) les moyennes des réponses de 34 élèves sont inférieures ou égales à 1,51. 14 élèves ont des moyennes comprises entre 1,51 et 1,77. Le tableau 27 (p. 165) révèle que l'écart-type des résultats de la consommation de l'alcool est de 0. Une élève affirme avoir consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de l'établissement. 9 pensent avoir manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur. L'échantillon total compte 51 élèves. Ces résultats montrent que les comportements des élèves de *Notre de la Délivrante* sont nettement mieux que ceux du *Couvent de Cluny* et de la *Cité Rama*.

– Un examen de la figure 34 (p. 177) prouve que la dispersion des données s'étend sur 14 classes. Entre deux classes il y a 0,12 point. Les classes s'étendent de 0,00 à 1,54. Le pic se situe au niveau de la classe 0,59. Conclusion : 91 élèves ont des écarts-types inférieurs à 0,59. 37 ont des écarts-types compris entre 0,59 et 0,71 ; 28 ont des écarts-types compris entre 0,95 et 1,07 ; 12 ont des écarts-types compris entre 1,31 et 1,43.

– Dans la figure 35 (p. 177) les moyennes des réponses de 95 élèves sont inférieures ou égales à 1,34. 81 élèves ont des moyennes comprises entre 1,34 et 1,60. Le tableau 31 (p. 178) révèle que l'écart-type des résultats de la consommation de l'alcool est de 0,5. 50 élèves affirment avoir consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de l'établissement. 8 confirment qu'ils ont proposé de la cigarette à l'un de leurs amis. 35 ont souvent manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou à un professeur. L'échantillon compte 220 élèves. Les résultats sont moins bons que ceux des établissements adventistes.

– La figure 70 (p. 213) comporte 5 classes. Elle s'étend de 0,00 à 1,33. Le pic le plus élevé se situe à la classe 1. Alors que 16 élèves ont des écarts-types inférieurs ou égaux à 1. 6 ont des écarts-types compris entre 1 et 1,33.

– Dans la figure 71 (p. 213) les moyennes des réponses de 16 élèves sont inférieures ou égales à 1,88. Le tableau 43 (p. 212) révèle que l'écart-type des résultats de la consommation de l'alcool est de 0,85. 10 élèves affirment avoir déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de l'établissement ; 8 ont déjà proposé de la cigarette ou de la drogue à leurs amis. 5 ont reconnu avoir manqué de respect envers

un professeur ou un personnel de l'administration. Dans l'échantillon il y a 26 personnes. Cet établissement est considéré comme un groupe contrôle.

– À propos de la figure 76 (p. 219) : Il y a 7 classes. Elle s'étend de 0,00 à 1,40. Les pics les plus élevés sont aux classes 0,70 et 0,93. 21 élèves ont alors des écarts-types inférieurs à 0,70. 15 ont des écarts-types compris entre 0,70 et 0,93.

– Dans la figure 77 (p. 219) les moyennes des réponses de 34 élèves sont inférieures ou égales à 1,63. Le tableau 45 (p. 218) révèle que l'écart-type des résultats de la consommation de l'alcool est de 0,64. 18 élèves reconnaissent avoir consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de l'établissement. 8 ont déjà proposé de la cigarette ou de la drogue à leurs amis. Dans l'échantillon il y a 50 personnes. Cet établissement est aussi inclus dans l'ensemble des groupes contrôles. En général, ces résultats sont sensiblement proches de ceux des établissements confessionnels de la Martinique.

– La figure 88 (p. 231) présente 8 classes. Elle s'étend de 0,00 à 1,17. On y observe plusieurs pics. Un premier à la classe 0,50. 21 élèves ont des écarts-types inférieurs ou égaux à 0,50. Deux pics identiques se retrouvent dans les classes 0,84 et 1,19 élèves ont des écarts-types compris entre 0,50 et 0,84, 16 aussi ont des écarts-types compris entre 0,84 et 1.

– Dans la figure 89 (p. 231) les moyennes des réponses de 39 élèves sont inférieures ou égales à 1,41. Le tableau 49 (p. 230) révèle que l'écart-type des résultats de la consommation de l'alcool est de 0,42. Il n'y a que 2 élèves qui ont reconnu avoir consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de l'établissement. 1 seul a proposé de la cigarette ou de la drogue à ses amis. L'échantillon compte 70 personnes. D'après ces résultats, on peut affirmer que grâce à ce groupe contrôle, les bonnes conduites ne sont pas nécessairement liées à l'enseignement religieux.

– Un examen de la figure 94 (p. 237) permet de découvrir 6 classes. Elle s'étend de 0,00 à 1,11. Le pic le plus élevé est à la classe 0,89. 15 élèves ont des écarts-types inférieurs à 0,89. 4 ont des écarts-types compris entre 0,89 et 1,11.

– Dans la figure 95 (p. 237) les moyennes des réponses de 13 élèves sont inférieures ou égales à 1,23. 11 ont des moyennes comprises entre 1,23 et 1,47. Le tableau 51 (p. 236)

révèle que l'écart-type des résultats de la consommation de l'alcool est de 0,43. 1 élève reconnaît avoir consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de son établissement. Aucun élève n'a proposé la cigarette ou la drogue à ses amis. L'échantillon compte 40 personnes. Ici encore, les résultats révèlent une faible influence de la culture religieuse sur le comportement.

3. Pédagogie chrétienne et pratiques culturelles

L'approche que Avanzini, G. (1996) propose de la pédagogie chrétienne prend en compte le message de Jésus en lien avec un référentiel philosophique et anthropologique. Ce message, au fil des siècles s'enracine dans les peuples en tenant progressivement compte des réalités culturelles de ces peuples. Cela n'a pas toujours été évident. Surtout, il a fallu du temps pour comprendre la nécessité d'articuler le message de Jésus avec la culture.

Les approches de la pédagogie chrétienne de Léna, M. (2005) et de White, E. (1986) optent pour une dimension ontologique de cette pédagogie sans occulter le spirituel. La pédagogie éducative doit être capable de conduire l'homme dans la vérité de son être. Cette œuvre à la foi exigeante et magnifique se réalise par l'homme lui-même.

La figure 108 (p. 303) schématise le concept de la pédagogie chrétienne. Les auteurs qui ont contribué à la compréhension de ce concept et les implications concrètes du concept.

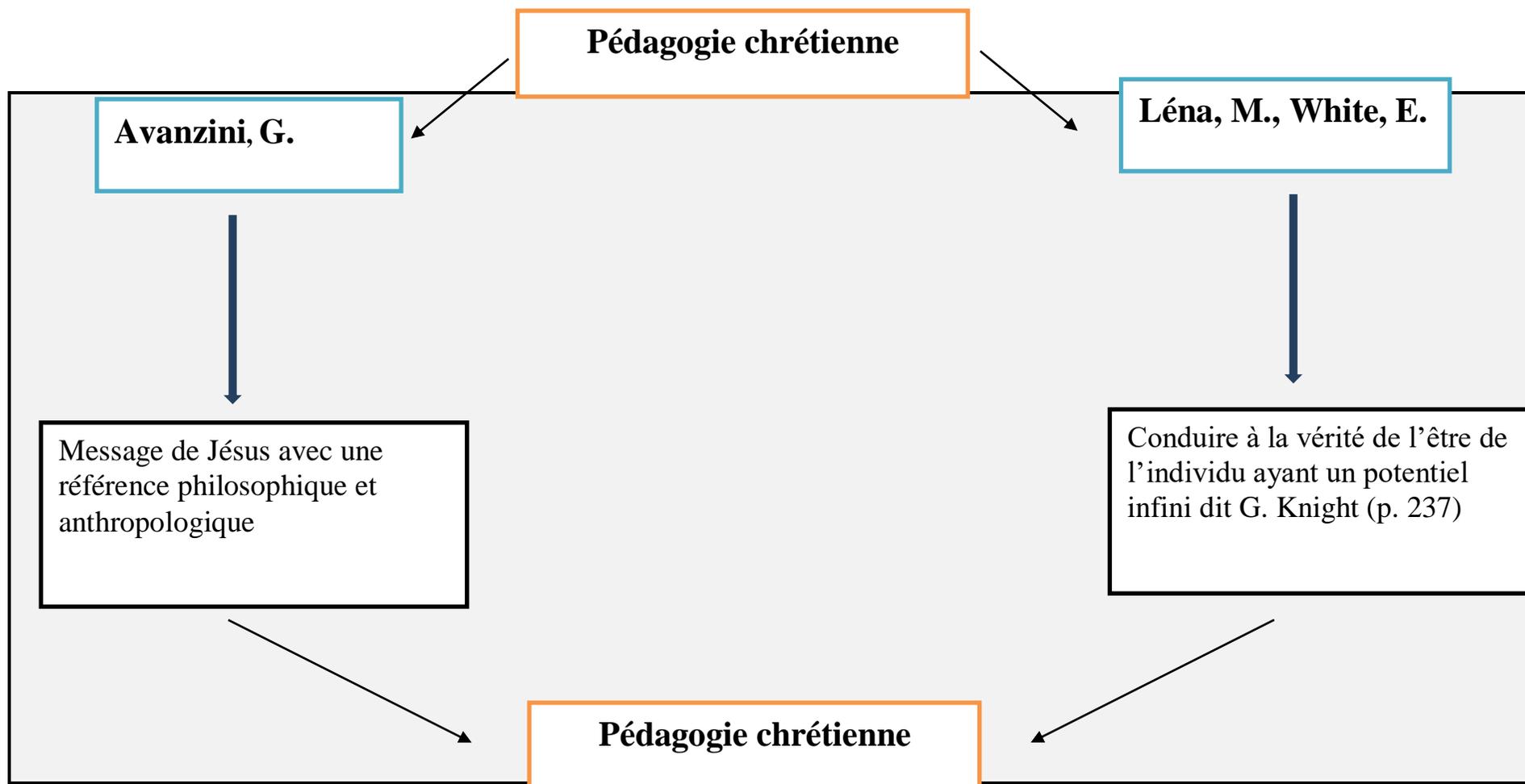


Figure 108 : Représentation schématique de la pédagogie chrétienne

Pour les parents interrogés (tableau 60 p 280.), le choix de l'inscription de leurs enfants dans les établissements confessionnels est plutôt lié à une reconnaissance identitaire. Cela ne signifie pas qu'ils n'avaient pas une identité. Ils pensent retrouver dans l'enseignement confessionnel autre chose. Les différentes réponses données aux questions prouvent que les parents ont plutôt soif pour l'éducation de leurs enfants d'un autre modèle. Ce qui est proposé par l'enseignement confessionnel pensent-ils, pourrait les aider à étancher cette soif. Les enseignants et le personnel de l'administration des établissements confessionnels interrogés ont confirmé ce désir des parents (Tableau 61 p. 283).

3.1 La réalité du Bénin

Dans la tradition socioculturelle béninoise en général, l'éducation consiste, d'une part dans l'initiation à mener une vie digne en société et, d'autre part, dans l'effort à opérer l'insertion de la personne humaine dans le tissu social. Pour se faire, l'éducation béninoise est l'affaire de tous et de toutes : elle commence naturellement par les parents puis se renforce par l'intervention des membres de la grande famille ainsi que par l'entourage. Cette action solidaire (d'une éducation élargie) de tous pour faire accéder l'enfant ou l'adolescent à la stature plénière de l'être humain mature trouve son point culminant chez certains peuples, à l'occasion des rites d'initiation. En général, la formation éducative, vise l'épanouissement de la personne humaine et se mesure à l'aune des valeurs telles que le respect des aînés, l'obéissance, la discrétion, la serviabilité, le partage, l'hospitalité, le sens du sacrifice, l'esprit de pardon et de réconciliation, l'amour du travail, l'esprit de gratitude et de gratuité.

L'enjeu de l'éducation dans ce contexte est de former un être poli, capable de se prendre en charge pour être responsable et intégrer dans un réseau socio-familial de relation. De toute évidence, la famille nucléaire soutenue par la grande famille joue un rôle primordial dans l'œuvre de l'éducation. Cette œuvre dans la réalité béninoise ne saurait être construite sans la culture. Dans cette recherche, les différentes réponses proposées par les élèves (Tableau 63 p. 288) confirment cette ouverture et cette appropriation culturelle.

Il est à noter qu'au Bénin, il y a plus 40 langues locales qui sont parlées. À ces langues, il faut ajouter plusieurs dialectes. Le français est la langue officielle du pays à cause de

la colonisation. Chaque unité linguistique occupe une aire géographique bien spécifique. Les différentes langues du pays n'ont pas forcément les mêmes racines. Quelquefois même, il n'y a pas de ressemblance entre les langues. Impossible de se comprendre si l'on n'est pas de la même aire géographique.

À chaque unité linguistique, sont associées une ethnie et une culture. Là encore, on pourrait dénombrer une quarantaine d'ethnies. Les principaux groupes ethniques sont le « Bariba », le « Batammariba », le « Djerma », le « Goun », le « Mahi », le « Fon ».

Tous les groupes ethniques ont un penchant pour l'au-delà. Il n'y a donc pas d'athée dans la culture béninoise. Plusieurs divinités sont vénérées à travers le « Vodoun », le fétichisme... En d'autres termes, à chaque culture est associée une vénération divine. Le christianisme est certes présent. Le message et l'éducation des établissements confessionnels essaient d'apporter un éclairage pour favoriser une ouverture, un vivre ensemble.

Il est évident que, quel que soit l'angle à partir duquel le message pédagogique est parti, l'on pourrait envisager l'émergence et la détermination centrale qu'est l'homme. C'est simplement lui qui doit produire et porter plus loin l'action humaine pour qu'elle se transforme en développement intégrale et durable dans un bonheur partagé. Pour cela, il faut des présences de repères permettant de redynamiser les valeurs fondamentales comme la loyauté et le respect du bien commun, l'amour de la patrie et le dévouement à sa cause avec un nécessaire esprit de sacrifice. Ces repères deviendraient le terreau permettant de corriger l'extraversion entraînant une passion non fondée pour ce qui vient d'ailleurs et la désaffection vis-à-vis des véritables valeurs béninoises. Cependant, on peut deviner des lueurs d'espoir à travers les réponses recueillies dans le Tableau 63. Alors, on arrivera à mieux saisir toutes les valeurs nécessaires aussi bien à l'épanouissement de l'homme qu'à celui de la société. L'entretien réalisé avec E15/CA (p. 269) l'explique admirablement.

Comment porter l'homme dans la rigueur de cette humanité à travers ces valeurs ? Dans un contexte multi culturel comme celui du Bénin, il est heureux de constater que l'école devenue plus accessible a procuré une certaine instruction à une grande couche de la population béninoise. E15/CA (p. 269) donne un exemple de spécificité de l'enseignement confessionnel.

Le contexte multi culturel du Bénin pourrait-elle devenir une forme de handicap ? Non. Elle donne plutôt d'avoir plusieurs formes de pensée : « traditionnelle », hybride... À partir de là, on assistera à une émergence de l'homme. C'est-à-dire, concevoir celui-ci pour que le contenu et les exigences de ce qu'il reçoit à la fois dans la culture et les institutions le rendent plus opérant à tous les niveaux pour produire et conserver son bien-être et celui de la société. En pensant à l'homme pour et par ce bien-être, l'idée de développement, dans le contexte du Bénin, doit émerger. Le développement n'est pas nécessairement lié au facteur temps. Le Bénin est devenu indépendant depuis 1960. On ne cessera pas de le dire : son développement sera unique. Certes il ne saurait faire fi du contexte de mondialisation, de postmodernité de notre univers. Si ce développement était l'homme, cela deviendrait la clé du succès de la nation béninoise. Mais il a besoin d'être dans la vérité de sa réalité. Ce qui veut dire que ce qu'il reçoit doit d'abord avoir été préparé en lui, dans sa réalité//vérité. La figure suivante essaie de schématiser cette réalité.

Pour une bonne compréhension de la figure 109 (p. 305), il faut admettre que la pédagogie chrétienne ne peut être assimilée sans une culture. Gardons à l'esprit l'étymologie du mot pédagogie qui évoque une notion de conduite. Cette notion demeure essentielle à la pédagogie chrétienne. La conduite ici suppose la culture. C'est-à-dire que le concept même s'applique à travers culture//inculturation. Cette culture n'ignore pas non plus la dimension ontologique. C'est en ce sens que nous parlons de la vérité de l'être. Naturellement tout doit converger vers l'homme pour son épanouissement. Il pourrait être question de l'homme blessé par la colonisation ou de l'homme assimilé tout autant blessé – cas de la Martinique. Mais dans cette recherche, il a été surtout question d'élèves. Les résultats de la recherche concernant l'analyse de contenu éclairent cette dimension humaine et la dynamique vers laquelle elle converge.

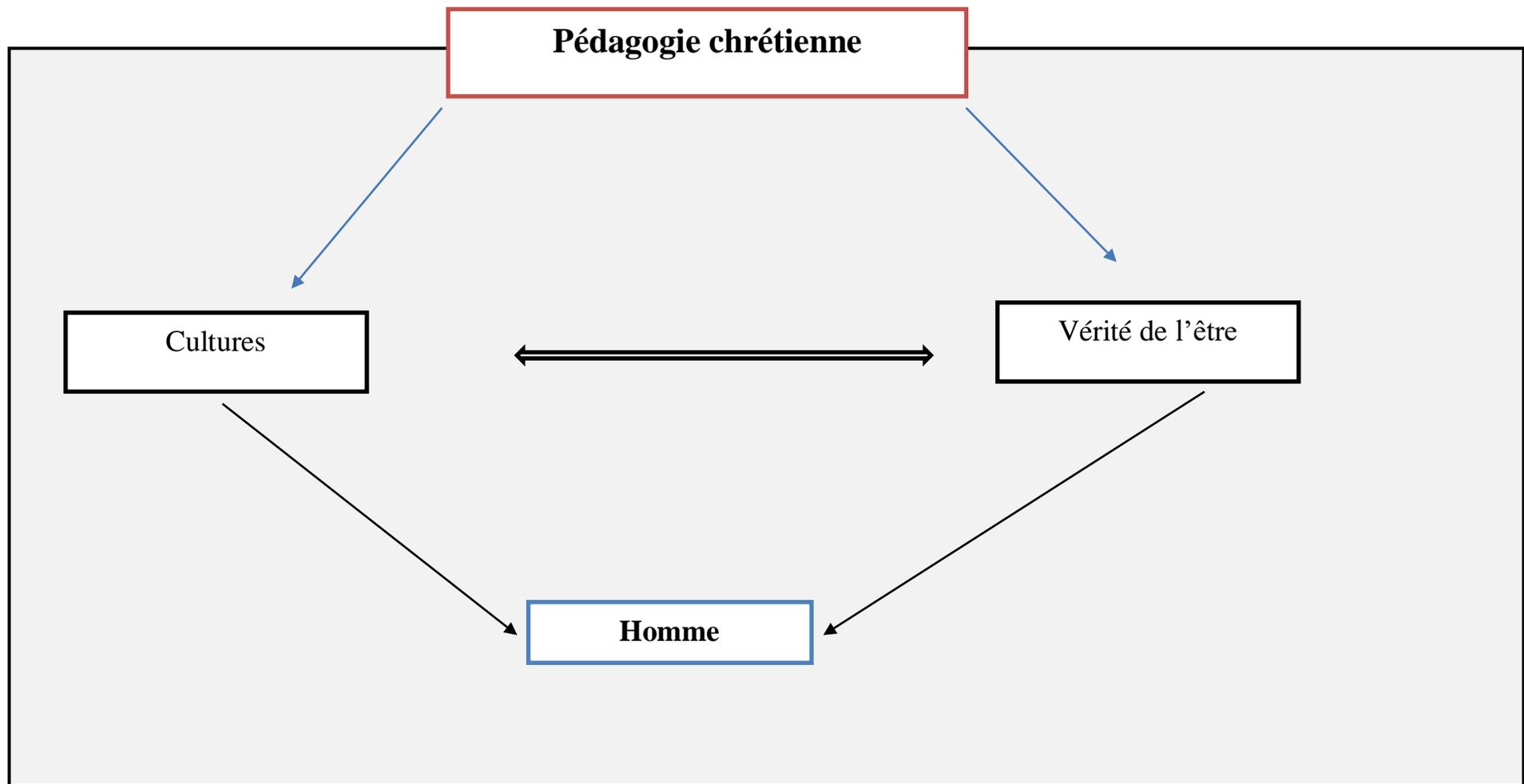


Figure 109 : Pédagogie chrétienne en rapport avec l'homme dans le contexte culturel du Bénin

3.2 La réalité de la Martinique

Les analyses de Avanzini, G., de Léna, M. évoquées plus haut ont expliqué la compréhension de l'action de la pédagogie chrétienne.

Rappelons-le, la Martinique, qui était un département Français, a vu son statut évolué et est devenue depuis le 1^{er} janvier 2016 une Collectivité territoriale. L'île a connu plusieurs siècles d'esclavage. Les rois de l'ancien royaume du Dahomey (actuel Bénin) ont vendu des esclaves qui ont été déportés en Martinique. Il y a présentement des noms de famille en Martinique qui ont beaucoup de ressemblances phonétiques avec certaines familles béninoises.

Dans l'environnement culturel de la Martinique, contrairement au Bénin, il y a une langue : le créole. L'impact psychologique de la fragilité lié à l'esclavage n'est pas à ignorer. Ariane Giacobino (2016), dans une communication au *Colloque scientifique international* sur l'impact de l'esclavage sur la psychologie de la population a démontré que les sévices subies par les esclaves, il y a des siècles, sont inscrits dans les gènes de leurs descendants. Par conséquent leur ADN est plus fragile que ceux qui n'ont pas été victimes de l'esclavage. L'environnement de la Martinique n'a donc les mêmes réalités que celui du Bénin. Aussi, au niveau du développement, la Martinique a beaucoup plus d'atouts que le Bénin. Les élèves sont mieux suivis pédagogiquement et psychologiquement. Ils sont mieux soignés, mieux nourris.

Dans cette recherche, nous n'avons pas élaboré de tests empiriques pour confirmer ou infirmer la fragilité psychologique dont parle Giacobino, A. Toujours est-il, que sur le plan religieux, le christianisme est beaucoup plus ancré dans la population martiniquaise. Dans l'île, il n'y a pas de temple « Vodou » pas de sacrifice d'animaux accomplis publiquement pour honorer une divinité. C'est dans cet environnement que nous avons vérifié l'impact de la pédagogie chrétienne. Les réponses données par les élèves, reconnaissant la dimension de la foi, de la culture, en un mot la dimension humaine (Tableau 63 p. 287) prouvent l'effort d'édification propre à toute « construction » humaine.

La culture peut donc devenir le levier de cette œuvre. La culture, on le sait, peut-être liée à notre vision du monde, à la manière dont en tant qu'individu nous nous y référons. Elle est particulière. La culture, de façon pratique, nécessite et produit un

ensemble de savoir-faire qui nous permet de subsister ; c'est la civilisation qui est universelle.

Le but de l'éducation est d'abord de transmettre la culture qui permettra d'incarner une civilisation et de la perfectionner. Dans le système actuel de consommation, l'éducation n'est-elle pas mise au service de la consommation et du capitalisme ? N'est-elle pas utilisée pour servir cette logique de grande consommation ? L'école ne devient-elle pas une fabrique de main-d'œuvre prête à l'emploi ? Si le savoir être est associé au savoir-faire on réussira mieux cette construction de l'homme. Les projets éducatifs de l'enseignement confessionnel semblent édifier ce savoir être. E1/CA (p. 262) au cours de l'entretien qu'elle a livré parle de l'acte d'enseigner et du processus à adopter pour prendre en compte la personne humaine. E4/CA (p. 262-263) Elle a parlé de l'action caritative pour cette même cause. Sans cette prise de conscience, on risque d'aboutir à une crise de sens. C'est-à-dire qu'on serait en face de cadres bien formés intellectuellement, mais à qui manquerait ce savoir-être permettant de réaliser l'harmonie de l'homme. E11/PR (p. 265) va dans la même logique de formation et émet des idées sur le développement tout entier de l'homme.

L'une des tâches de l'éducation serait de transmettre une culture qui permettra de réunifier l'esprit, de reconstituer la cosmogonie créole et de restructurer la vision que le Martiniquais a de lui-même. Une éducation qui remet en valeur toute la dimension et la beauté de la personne créole en phase avec une idiosyncrasie. À partir de là on pourra prétendre à une civilisation fruit d'une synthèse du monde qui entoure et redimensionne la consommation dans une juste mesure – le monde qui peu à peu se créolise à l'instar de ces régions qui ont subi cette créolisation dès la 1^{ère} mondialisation. Alors, on pourra atteindre l'objectif fondamental : celui d'être le moteur du développement intégral de la personne humaine. Cependant, quelquefois, la conscience a du mal à objectiver le type de développement qu'elle veut ; or, c'est du type de développement choisi dont dépend le type d'éducation à donner. (Cf. E1/CA et E4/CA (p. 262-263).

Ce qui est en jeu, c'est deux conceptions du développement. En général, la crise de l'éducation est un symptôme de la survivance tenace de la conception capitaliste du développement. La nouvelle vision proposée est celle du développement durable où l'éducation est la transmission d'une culture en parfaite adéquation avec le vécu des apprenants dans la réalité de leur être. Celui-ci se veut une réconciliation entre l'homme

et son milieu dans une utilisation rationnelle des ressources naturelles qui n'hypothèque ni le présent ni l'avenir pour les générations futures. Il est la promotion de l'homme dans son intégralité. Or dans la perspective utilitariste dans laquelle se situe l'éducation aujourd'hui, on peut craindre de ne pas pouvoir atteindre cet objectif fondamental du développement durable dans toute sa totalité. La figure 109 (p. 306) peut expliquer aussi la réalité martiniquaise. La vérité de l'être dans une approche culturelle que la pédagogie chrétienne peut permettre à l'homme d'exalter son identité.

4. Pédagogie chrétienne vs pédagogie laïque : limites et enjeux quant à la discipline ?

Nos recherches, avec les échantillons étudiés ont révélé qu'il n'y a pas une grande différence au niveau du comportement et de la discipline des apprenants des établissements confessionnels et des établissements laïques. Il ne s'agit pas d'hierarchiser les établissements d'enseignement qu'ils soient confessionnels ou non. Dans tous les établissements on rencontre les mêmes difficultés liées concernant la discipline.

Nous entendons par pédagogie laïque, celle qui, dans son contenu ne fait aucune allusion à une révélation divine ou à une notion de spiritualité. Cette pédagogie n'est mauvaise pas en soi. Cependant l'on ne saurait faire fi de cette dimension immatérielle de l'homme. Elle se manifeste de plusieurs manières dans la vie de tous les jours. On pourrait la vivre de manière privée ou publique. Mais il nous semble qu'il serait difficile pour l'homme d'y renoncer.

Là aussi, la dimension de l'intériorité de l'homme mérite qu'on y porte une attention particulière. Vouloir y renoncer c'est comme si on faisait l'option de ne pas prendre soin de l'homme dans toutes ses dimensions.

Une difficulté, cependant, demeure. Les comportements des élèves dans les établissements confessionnels ne sont pas parfaits. Une éducation spirituelle quelle que soit la modalité qu'elle prendrait résoudrait-elle cette situation ? Il est permis d'en douter. Demain, comme hier, les actes de l'homme continueront à dépendre à la fois de son intelligence de sa volonté et de son environnement. Dans cette recherche, quand il a été question de sélectionner les raisons pour lesquelles l'enseignement confessionnel a été choisi par les parents, c'est l'approche identitaire qui a dominé. Ce choix est

probablement lié au droit primordial des parents à décider de ce qui convient le mieux à l'éducation de leurs enfants. Ce choix aussi peut-être motivé par une espérance inavouée qui habite le cœur des parents. Éduquer à partir des espérances. C'est-à-dire que les parents se projettent dans un futur, dans un avenir espérant que le cadre dans lequel leurs enfants ont évolué est « une ressource » qui leur servira à devenir responsables de leur destin. On est donc en face qu'une grande espérance dans un monde post-moderne où règne une sollicitation perpétuelle. Cette espérance inavouée devint implicitement une manière de retrouver les valeurs et les convictions pour ceux qui adhèrent aux messages de l'enseignement confessionnel.

La pédagogie chrétienne et la pédagogie laïque ont toutes deux bénéficié de cette avancée des sciences humaines et sociales, des technologies de la communication, des réflexions philosophiques depuis le siècle des lumières, des avancées des neurosciences. On pourrait parler d'une grande avancée prométhéenne. La lumière volée a plus que jamais éclairé l'homme. Elle devrait lui permettre de briller dans l'univers pour faire rayonner une sagesse. Malheureusement cette sagesse n'est toujours pas au rendez-vous. Le siècle qui a le plus bénéficié de cette lumière, en d'autres termes de tout l'héritage des avancées psychologiques, philosophiques, médicales, théologiques ne fait pas toujours briller ce « bouquet » de lumière pour lui-même. Ces lumières n'ont-ils trop éclairé la culture et l'intériorité spirituelle de la personne humaine en la rendant « myope » sur sa propre personnalité ? Toujours est-il que le désir de bien « faire l'homme » a toujours été une priorité pour l'homme lui-même

Probablement dans cette grande apothéose, dans cette richesse inouïe des avancées de l'univers, l'homme est devenu trop amoureux de son image, de sa science, de ses avancées. Le feu apporté par Prométhée, au lieu que l'homme l'utilise pour devenir lumière, il ne s'en sert pas assez. La conséquence de ce narcissisme est l'installation progressive d'un individualisme pur, un individualisme qui pousse quelquefois à adopter une politique de self-service dans l'éducation. C'est -à-dire que l'on choisit ce que l'on veut, ce qui pourrait contribuer un bonheur personnel mais pourrait handicaper le bonheur d'une communauté. On ne devrait pas oublier que l'individu lui-même est toujours en lien avec l'universalisme. L'agir pédagogique se trouve ainsi amputé de quelque chose : d'une spiritualité, d'une intériorité.

Que faire ? Dans un texte rédigé sur *La crise de la culture*, Hanna Arendt (1972 p. 251-252) avait posé une double question : aimons-nous assez le monde pour en assumer la responsabilité devant et pour nos enfants ? Aimons-nous assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde ni leur enlever la chance d'entreprendre quelque chose de neuf ? En réalité, il s'agit de promouvoir l'une par l'autre. Ne pas rejeter et donner une chance par l'intériorité. Plus finement, Madeleine Daniélou (1939, p. 11) affirme : « Un être humain, si humble soit-il, a des résonances infinies, a une parole à dire qui n'est qu'à lui ». C'est probablement ce qui a fait la réussite et la force de la modalité adventiste/évangélique de la pédagogie chrétienne et qui l'a rendu plus efficace que celle catholique. Il s'agit en réalité de proposer un accompagnement personnel avec une attention toute particulière pour chaque enfant.

Cela ne voudrait pas dire qu'avec cet accompagnement on aurait systématiquement de bons résultats pour la discipline. On aurait des classes assez calmes, des élèves qui ne proposeraient plus de l'alcool ou de drogue à leurs amis, qui ne voleraient plus. On arriverait à éveiller les consciences et à fortifier en chaque élève une espérance pour l'avenir. L'aider à quitter la forme de narcissisme qui tente tout le monde. Les éléments constitutifs de la pédagogie laïque ne lui permettent pas pour l'instant d'arriver à cette fin.

Quant à la pédagogie chrétienne faudrait-il qu'elle soit, à l'instar de la théologie, inculturée ? Les hommes d'églises des pays dits du Sud ont beaucoup milité afin que soit reconnue une pensée chrétienne qui s'enracine dans les cultures de ces régions. Ne faudrait-il pas envisager une pédagogie de ce type qui prenne en compte le type d'homme que ces sociétés entendent fabriquer au même titre que Pierre Legendre parle de *La fabrique de l'homme occidental*.

CONCLUSION

- Qu'est-ce qu'une pédagogie, ayant le Christ comme repère dans une approche philosophique, pourrait apporter à des jeunes du XX^e ? C'était notre question de départ. La réflexion sur cette interrogation nous a conduit à rédiger quatre parties dans cette recherche :

– *La première partie* rassemble les fondements théoriques de la recherche. Elle est subdivisée en quatre chapitres. Dans le premier chapitre, il a été question de l'anthropologie éducative de la Bible. Cette réflexion, nous avons essayé de la mener dans un corpus philosophico-exégétique. Il en ressort que la pédagogie utilisée dans la Bible prend en compte l'environnement culturel de l'homme et va le rejoindre l'homme dans le désir de son être.

À partir de ce substrat, des concepts ont contribué à la rédaction de cette thèse. Nous avons aussi exploité les travaux d'Avanzini, G. pour mieux mesurer les contours des concepts surtout le concept de la pédagogie chrétienne. Ainsi donc, de la pédagogie chrétienne aux sociétés postcoloniales, c'est la convergence vers l'inculturation qui a été retenue ;

– *La deuxième partie* de cette thèse, subdivisée en trois chapitres a présenté la méthodologie des travaux pour mieux opérationnaliser les concepts. On y trouve aussi le choix des recueils des données, la population de la thèse et les échantillons étudiés ;

– *La troisième partie*, nous l'avons voulu empirique. C'est donc à partir des enquêtes réalisées sur le terrain que nous avons présenté l'état des lieux des écoles confessionnelles à la Martinique et au Bénin ;

– *Les pages de la quatrième partie* ont été tout simplement le lieu de la présentation des résultats des différentes enquêtes pour la confirmation ou non des hypothèses de la recherche.

Les études menées dans cette recherche, et à partir des échantillons étudiés ont permis de donner une réponse à notre problématique et de confirmer les hypothèses émises. Les différentes réponses aux hypothèses puisent leurs fondements dans les différentes enquêtes réalisées sur le terrain. Bien évidemment, il a fallu exploiter les méthodes que

proposent les sciences humaines pour mettre à l'épreuve les concepts et les hypothèses. Mais nous nous gardons de les généraliser à tous les établissements confessionnels par mesure de prudence.

Redisons-le. Comme les normes de la recherche scientifique l'exigent, les concepts de la pédagogie chrétienne, du comportement de l'inculturation ont contribué à la construction de cette recherche. Qu'est-ce qui a pu motiver ce choix ? Parce que l'éducation est une action. Et l'on ne saurait faire abstraction de concepts actifs dans une démarche réflexive, essayant de découvrir toute la portée éducative des établissements confessionnels. La pédagogie chrétienne devrait dans ses démarches porter ce symbolisme. Meirieu, P. (2016, p. 61) le dit si bien :

« La pédagogie doit jouer sur une autre scène : non en renonçant aux savoirs, mais en leur donnant la valeur symbolique qui leur permet d'être entendus comme des enjeux anthropologiques et pas seulement comme des utilités scolaires ».

À la notion du symbolisme on pourrait ajouter celle du dynamisme propre à toute pédagogie et à la pédagogie chrétienne. En conjuguant le symbolique et le dynamique dans la logique de la pédagogie chrétienne, on se situerait à la conjonction d'une profonde espérance humaine. C'est-à-dire que les différentes réalités humaines ne susciteraient un désespoir, mais propulserait vers élan de construction ou de reconstruction de l'homme.

Est-ce un optimisme stérile que nous proposons, sans doute pas ? En langage chrétien, on dit souvent que rien n'est perdu. Il n'est pas question de proposer une maxime chrétienne, il est plutôt question de faire un clin d'œil à la forme d'émerveillement que propose la pédagogie chrétienne. Car elle ne rime pas avec la résignation mais fort de l'espérance qui lui est intrinsèque elle a toujours le désir de rejoindre l'homme pour le conduire au plus vrai de son être et lui proposer une image vraie de lui-même.

Comment réaliser cela ? Nous nous référons à Merieu, P. (2015, p. 132) :

« Les pédagogues avancent obstinément aux côtés de l'enfant, avec la ferme intention de lui permettre de laisser en chemin les oripeaux de l'infantile et d'accéder ainsi au statut de sujet capable, selon la maxime kantienne, de penser par lui-même. Ils se veulent les accompagnateurs volontaristes d'une liberté qu'ils savent devoir nourrir en transmettant les œuvres élaborées par les humains pour leur émancipation. Ils ne se résignent jamais à ce qu'un "petit homme" soit exclu du cercle de "l'humaine condition" et condamné à la solitude de l'ignorance. (...) Car le parti de l'enfant est

pour eux, celui de la dignité de l'enfant : celui qui ne le contraint ni à la reproduction, ni à la dissimulation, mais l'invite à la réflexion et lui permet de grandir. Celui qui doit faire mentir tous les faux prophètes résignés du "C'est pas possible !" Ou du "Je vous l'avais bien dit !" »

Ce qui est là, permettra d'entrer d'accompagner profondément une liberté, et un homme.

- De ces travaux, nous avons découvert une dynamique de la pédagogie chrétienne qui est plutôt portée vers la construction de l'homme béninois et martiniquais. Comme réponse à la problématique, on pourrait affirmer que la pédagogie chrétienne, en milieu postcolonial, entendu dans une approche culturelle, permet de construire l'homme – traumatisé. En somme, la construction du sujet béninois et martiniquais pourrait passer par une valorisation culturelle.

- À l'origine de thèse, il y a la volonté de bien comprendre la pédagogie chrétienne pour fonder davantage notre activité professionnelle (qui relève du sacerdoce) et essayer de mieux servir l'humain. La réalité du service « gratuit » est liée à notre activité professionnelle. Elle porte aussi en elle l'espérance et l'optimisme projetés sur l'humain. Bien sûr, la question de l'humain habite tout éducateur. Constamment, il doit revenir là-dessus pour se poser les questions suivantes : « Quel type d'homme voudrais-je éduquer ? » ; « Qu'est-ce que l'homme ? » (Psaume 8, 5). Malgré les mutations que nous vivons dans notre humanité, l'homme éduqué, peut-il mieux aimer ? La question de la fraternité à construire devrait habiter le cœur de tous les pédagogues. Peut-être, ils ne parviendront pas à la réaliser. Mais le fait d'y penser régulièrement est déjà un grand pas vers sa construction.

Cette recherche pourrait être approfondie en prenant des textes de référence exégétique des écrits non chrétiens. À cet égard, la littérature prolix de ces deux territoires est un paradigme fécond. Il s'agira de les interroger, de découvrir à partir de leur pédagogie, la manière dont ils pourraient contribuer à la liberté de l'homme colonisé ou de l'homme aliéné.

BIBLIOGRAPHIE

- Abel, O. (2013). « La mémoire, l'histoire, l'oubli, un monument d'inquiétude ». In F. Dosse et C. Goldenstein (Éd.), *Paul Ricœur : penser la mémoire* (101-115). Paris, France : Éditions du Seuil.
- Alexandre, D. (2015). *Anthologie des textes clés en pédagogie, des idées pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux, France : Collection dirigée par Meirieu, P. ESF
- Alladayé, J. (2003). *Le catholicisme au pays du vodoun*. Cotonou, Bénin : Flamboyant.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris, France : Idées/Gallimard.
- Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (2008). Chapitre 6. Didactique. Dans : J. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel & J. Toussaint (Dir), *Mots-clés de la didactique des sciences : Repère, définitions, bibliographies* (p. 67-76). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Aubert, M. Milot, M. Reginald, R. (1992). Le défi de l'enseignement religieux. Problématiques et perspectives. *Archives des sciences sociales des religions*, 80, 238-239. URL : < www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article>. Consulté le 30 novembre 2013.
- Avanzini, G. (1996). Unité et diversité de la pédagogie chrétienne. In G. Avanzini, (Éd.), « Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens ». *Actes du colloque international d'Angers des 28, 29 et 30 septembre 1995*. (7-17). Paris, France : Bon Bosco.
- Avanzini, G. (2013). « Origine et avenir de la pédagogie personaliste. *Education* n° 1 La revue scientifique de l'éducation chrétienne », URL:<revue-educatio.eu/wp/category/numero-1/sommaire-1/>. Consulté le 12 avril 2015
- Avanzini, G. (2013). « De l'actualité de la pédagogie de Don Bosco ». In J-D. Rohart (sous la direction de), *Renouveler l'éducation, ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* (15-24). Lyon, France : Chroniques sociales.
- Avanzini, G. (2013). « L'influence du christianisme sur la pédagogie ». In J.-D. Rohart (sous la direction de), *Renouveler l'éducation, ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* (25-33). Lyon, France : Chronique sociale.
- Babadzan A., « L'indigénisation de la modernité », *L'Homme* [En ligne], 190 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2011. URL : <l'homme.revues.org>

services.univ-antilles.fr:5000/22118 ; DOI : 10.4000/lhomme.22118 >. Consulté le 20 décembre 2017.

- Barbier, R. (2013). « Krishnamurti : De la médiation et du défi en éducation ». In J.-D. Rohart (Sous la direction de), *Renouveler l'éducation. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* (35-50). Lyon, France : Chronique social.
- Baribeau, C., Royer, C. (2012). « Quelles qualités essentielles la recherche qualitative requiert-elle de la part du chercheur ? ». In URL : <www.studylibfr.com/doc/2370069/quelles-qualit%C3%A9s-essentielles-la-recherche-qualitative-re....>.
- Barrocas, A., Hankin, B. (2011). “Developmental pathways to depressive symptoms in adolescence. A multi-wave prospective study of negative emotionality, stressors, and anxiety”. In *Journal of abnormal child psychology*, 39 (1) : 13-24. Consulté le 15 juin 2016.
- Beau, C. (2012). « La dimension spirituelle en Mecs en regard de la devise républicaine : Liberté, égalité, fraternité. *Empan* ». In URL : <www.cairn.info/revue-empan-2012-1-page-27.htm>. Consulté le 1 er décembre 2013.
- Beauchamp, P. (1977). *L'un et l'autre testament, essai de lecture*. Paris, France : Seuil.
- Beaufret, J., De Waelhens, A., Roëls, C., « HEIDEGGER (M.) ». In *Universalis éducation. Encyclopædia Universalis*, URL : <www.universalis-edu.com/encyclopedie/martin-heidegger/>. Consulté le 12 décembre 2016.
- Berthoud, G. (2007). « La comparaison anthropologique : ébauche de la méthode », *Revue européenne des sciences sociales ? XLV-138 | 2007*, mis en ligne le 01 juillet 2010. URL : <journals.openedition.org/bu-services.univ-antilles.fr:5000/ress/194 ; DOI : 10.4000/ress.194 >. Consulté le 22 décembre 2017.
- Bertrand, Y. (2014). *Les philosophes contemporains de l'acte éducatif, fondements, enjeux et stratégies*. Paris, France : Fabert.
- Boudon, R. Damisch, H. Goguel, J. et al. Modèle (2004). *Encyclopædia Universalis*. In URL : < www.universalis-edu.com/encyclopedie/modele> . Consulté le 20 mars 2014.

- Boulnois Olivier, « Heidegger, l'ontothéologie et les structures médiévales de la métaphysique », *Le Philosophoire*, 3/1999 (n° 9), p. 27-55. Consulté le 20 mars 2014.
- Boulnois Olivier, « Heidegger, l'onto-théologie et les structures médiévales de la métaphysique. », *Le Philosophoire*, 3/1999 (n° 9), p. 27-55. URL : <10.3917/phoir.009.0027>. Consulté le 20 mars 2014.
- Bru, M. (2015). *Les méthodes en pédagogie*. Paris, France : Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? ».
- Buber, M. (2001). *La relation, âme de l'éducation ?* Paris, France : *Parole et silence*.
- Caballe, A. (2004). « Bible et éducation. Une autre pédagogie ». *Thèse de doctorat*. Sous la direction de Guy Avanzini.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris, France : Seuil.
- Ciarcia, G. (2008). « Rhétoriques et pratiques de l'inculturation ». In URL : <journals.openedition.org/gradhiva/1170 10.4000/gradhiva.1170>. Consulté le 13 janvier 2018.
- Coffinier, A. (2014). « Interview », in *Journal France-Antilles*, du 26 juin 2014.
- Collovald, A., Gil, F., Sindzingre, N., Tap, P. « Identité », *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. In URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/identite/> consulté le 27 décembre 2019.
- Comité européen de l'enseignement catholique. (2011). *Anthologie des Principaux Textes sur l'École Catholique publiés par la Congrégation pour l'Éducation Catholique à Rome de 1965 à 2009*. Bruxelles, Belgique.
- Conférence des évêques de France, (2013). « Statut de l'enseignement catholique en France. »
- Congrégation pour l'éducation catholique, (1997). *L'école catholique*. Rome, Italie. Cité du Vatican.
- Congrégation pour l'éducation catholique, (2008). *Éduquer ensemble dans l'école catholique, mission partagée par les personnes consacrées et les fidèles laïcs*. Rome, Italie. Cité du Vatican.

- Congrégation pour l'éducation catholique, (2009). *Lettre circulaire n° 520/2009 aux présidents des conférences épiscopales sur l'enseignement de la religion dans l'école*. Rome, Italie. Cité du Vatican.
- Congrégation pour l'éducation catholique, (2014). « Éduquer aujourd'hui et demain. Une passion qui se renouvelle ». *Instrumentum laboris*. Rome, Italie. Cité du Vatican.
- Courtine, J.-F. (2003). *Les catégories de l'être, étude de philosophie ancienne et médiévale*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Daniélou, M. *L'Éducation selon l'Esprit*. Paris, France : Plon
- Daval, R. (2013). « L'Anthropologie de C.-G. Jung et sa psychologie de l'éducation ». In J.-D. Rohart (Sous la direction de), *Renouveler l'éducation. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* (51-74). Lyon, France : Chronique social.
- Dawson, P., Richard, G. (2012) *Coaching Students with Excecutive Skills Deficits*. New York, USA: The Guilford Press.
- De Koninck, T. (2010). *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*. Laval, Canada : Presses de l'Université Laval.
- De Rus, É. (2008). *L'art d'éduquer selon Édith Stein, anthropologie, éducation, vie spirituelle*. Paris, France : Cerf.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Québec, Canada : Les presses de l'Université de Laval.
- Descreux, J. (2011). « L'exégèse critique aujourd'hui ». *Recherches de Sciences Religieuses*, tome 99, (2), 185-194. URL : <www.cairn.info/revue-recherches-de-science-religieuse-2011-2-page-185.htm>. Consulté le 17 avril 2017.
- Dodd, C. H. (1997). *Les paraboles du Royaume de Dieu. Déjà là ou pas encore ?* Paris, France : Seuil.
- Dryden, W., Rhena, B. (2011). *The CBT Handlook*. New York, USA: Sage.
- Duborgel, B. (1984) « Phénomènes éducatifs et questionnement philosophique ». In *Éducation et recherche*.
- Dupuis, P. (2015). « Subjectivité ». *Recherche & formation*, 80, (3), 107-120. URL : < www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2015-3-page-107.htm>. Consulté le 13 janvier 2018.

- Durkheim, E. (1968// 1895). *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, France : PUF.
- Duru-Bellat, M. Mingat, A. (1994). « Pour une approche analytique du système éducatif. » URL :< www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_107_1_2530_t1_0149_0000>. Consulté le 30 novembre 2017
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1998). « Question 8 : À quelles conditions une démarche de recherche en éducation peut-elle être tenue pour “scientifiquement correcte”. In C. Hadji, J. Baille, *Recherche et éducation- vers une nouvelle alliance : la démarche de preuve en 10 questions*. Bruxelles, Belgique. De Boeck Université.
- Edget, D. (2012). *Cognitive Behavioral Therapy. Application, Methods and Outcomes*. Hauppauge, USA: Nova Science Publishers.
- El Mechat, S. (2011). « Sur les Principes de colonisation d’Arthur Girault (1895) ». In *Revue historique*, 657, (1), 119-144. URL : < 10.3917/rhis.111.0119 >. Consulté le 13 janvier 2018.
- Estrela, M. T. (1994). *Autorité et discipline à l’école*. Paris, France : ESF.
- Fabre, M. (1999). « Qu’est-ce que la philosophie de l’éducation ? ». In J. Houssaye (sous la direction de), *Éducation et philosophie Approches contemporaines* (269-298). Paris, France : ESF.
- Feldman, J. (2002). « Objectivité et subjectivité en sciences. Quelques aperçus ». In *Revue européenne des sciences sociales*, xl, (3), 6-6. URL : <www.cairn.info/revue-europeenne-des-sciences-sociales-2002-3-page-6.htm>. Consulté le 6 juin 2017.
- Ferry, L. (2002). *Qu’est-ce qu’une vie réussie ?* Paris, France : Grasset.
- Ferry, L. (2011). *Apprendre à vivre. La sagesse des mythes*. Paris, France : J’ai lu.
- Filliot, P. (2010). « Vers une orientalisation du fait éducatif ». *Sociétés*, 110, (4), 129-138. URL : <www.10.3917/soc.110.0129>. Consulté le 19 mars 2016.
- Filliot, P. (2011). *L’éducation au risque du spirituel*. Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Flórez, G. (2014). « Le caractère de l’éducation chrétienne ». In URL : <www.adventiste-gp.org/wp-content/uploads/downloads/2014/01/Messages-WE-Education-01-02-02-2014.pdf>.

- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet, cours au Collège de France, 1981-1982*, Hautes études. Paris, France : Gallimard/Le Seuil.
- Fowler, J. M. (2014). *Ministère adventiste*.
URL:<www.eldersdigest.org/assets/eldersdigest.org/archives-fr/anc-2013-Q3.pdf>. Consulté le 12 avril 2016.
- Freund, J. (1978). *L'essence du politique*. Paris, France : Sirey.
- Fullat, O.-G. (2013). *Pour penser l'éducation Anthropologie philosophique de l'éducation*. (Guerrero-Rosset, M. trad.) Paris, France : L'Harmattan. (Ouvrage original publié en 2013 sous le titre de *Antropología filosófica de la educación*).
- Gaetano, C. (2008). « Rhétoriques et pratiques de l'inculturation : Une généalogie « morale » des mémoires de l'esclavage au Bénin ». URL : <www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=GRADH_008_0028>Consulté le 22 février 2017.
- Gaillard, J.-P. (2016). *Enfants et adolescents en mutation. Mode d'emploi pour les parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes*. Paris, France : EST.
- Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordre scolaire : La discipline à l'école primaire*. Paris, France : Bernard Grasset.
- Gasparini, R. (2013). *La discipline au collège une analyse sociologique de la note de vie scolaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Genlot, S. (2005). « L'école à la Martinique : état des lieux ». In F. Turpin (sous la direction de), *Écoles ultramarines, univers créoles 5 (3-22)*. Paris, France : Economica.
- Giroux, S. Tremblay G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*. 3^e édition. Québec, Canada : ERPI.
- Glenn, S. (1998). « Pourquoi éduquons-nous nos enfants ? ». In S. Glenn (sous la direction de), *Éduquer les enfants une vision protestante de l'école (20-47)*. Québec, Canada : Les Éditions du sommet.
- Gohier, C. (2003). « L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu Éduquer à la compréhension et à la relation ». *Éducation et francophonie*. URL : <www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=6#.VPXZmIt0zIU>. Consulté le 3 mars 2015.

- Goulet, C. (2013)
URL :<pagesped.cahuntsic.ca/sc_sociales/psy/methosite/consignes/validite.htm>. Consulté le 10 avril 2014.
- Halévy, M. (2011). *Le sens du Divin*. Paris, France : Oxus.
- Ham, B. (1996). Jérôme, Jean Chrysostome, « Augustin : une pédagogie des Pères ? ». In G. Avanzini, (Éd.), « Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens ». *Actes du colloque international d'Angers* des 28,29 et 30 septembre 1995. (21-27). Paris, France : Bon Bosco.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue suivi de l'éducateur et l'action sensé*. Issy-les-Moulineaux, France : Esf.
- Hameline, D. (2010). *Anthologie des textes clés en pédagogie des idées pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux, France : Esf.
- Hamon, P. (1984). *Texte et idéologie des valeurs, hiérarchie et évaluation dans l'œuvre littéraire*. Paris, France : PUF.
- Hayes, S. ; Spencer, S. (2005). *Get out of your mind and into your life. The new acceptance and commitment therapy*. Oakland, CA, USA: New Harbinger.
- Heidegger, M. (1927). *Être et temps*. Traduction par Emmanuel Martineau. (1985). Édition numérique hors commerce.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Traduction hors commerce de Emmanuel Martineau (1985). URL:<t.m.p.free.fr/textes/Heidegger_etre_et_temps.pdf>. Consulté le 20 septembre 2016.
- Houssaye, J. « L'autorité ne passera pas », *Recherche et formation* ». URL :<rechercheformation.revues.org/bu-services.univ-antilles.fr:5000/1955 ; 10.4000/rechercheformation>. Consulté le 09 juin 2017.
- Houssaye, J. (2007). « Présentation ». In J. Houssaye, (sous la direction de), *Nouveaux pédagogues. Pédagogie de demain ? T2*. (7-23) Paris, France : Fabert.
- Houssaye, J. (2013), (sous la direction de), *Quinze pédagogues, idées principales et textes choisis*. Paris, France : Fabert.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle une histoire de la pédagogie. Suivi de « Petite histoire des savoirs sur l'éducation »*. Paris, France : Fabert.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique, les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-Les-Moulineaux, France : EST.

- Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D., Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Issy-Les-Moulineaux, France : ESF.
URL : <www.youtube.com/watch?v=Grn7w8nr_k8 (Chant) >.
- Imre, H. (2009). « Sur l'obéissance ». *Le Coq-héron* 199, 27-33.
URL : <www.cairn.info/revue-le-coq-heron-2009-4-page-27.htm>. Consulté le 15 décembre 2013.
- Jackson, R. (2004). « La place de la religion dans l'enseignement en Angleterre ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 36. URL : <<[Ewww.ries.revues.org/1447](http://www.ries.revues.org/1447)>. Consulté le 12 octobre 2014.
- Jeremias, J. (1962). *Les paraboles de Jésus*. Le Puy, France Xavier Mappus.
- Jouseau-Rohmer ; (Jouseau), C. (2013) « Valeurs et paraboles : une lecture du discours en Matthieu 13, 1-53 ». *Thèse de doctorat*. Sous la direction de Élián Cuvillier - Montpellier 3.
- Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. Paris, France : P.U.F.
- Julia, D. (1996). « Église, société, éducation à l'époque moderne. La transformation des collèges au XVI^e et au XVII^e siècle ». In G. Avanzini, (Ed.), *Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens*. Actes du colloque international d'Angers des 28,29 et 30 septembre 1995. (61-84). Paris, France : Bon Bosco.
- Jung, C. G. (1963). *L'Âme et la Vie*. Trad. Roland Cahen et Yves Le Lay, Paris, Buchet/Chastel.
- Kékékou, M. (1972). « Discours programme de la Révolution ». URL : <www.bonjourctn.wordpress.com/2014/10/27/discours-programme-du-gouvernement-militaire-revolutionnaire>. Consulté le 18 mars 2017.
- Kenneth, M. ; Whitcomb, S. (2012). *Social and Emotional Learning in the Classroom*. New York, USA : Guilford Press.
- Knight, G. (2004). *Philosophie et éducation introduction et approche chrétienne*. Collonges-sous-Salève, France.
- Knight, G. R. (2012). « Une éducation rédemptrice 3^e partie. Répercussion de la philosophie sur l'éducation adventiste ». In URL : <www.circle.adventist.org/files/jae/fr/jae2012fr334223.pdf>. Consulté le 11 novembre 2016.
- Knight, G.-R. (2012). « Une éducation rédemptrice 2^e partie. Répercussion de la philosophie sur l'éducation adventiste ». In URL :

<www.circle.adventist.org/files/jae/fr/jae2012fr332418.pdf>. Consulté le 11 novembre 2016.

- Koudoadinou, R. (2015). *Curseurs Curatifs un système éducatif dévasté*. Cotonou, Bénin : Plumes du soleil.
- Koudoadinou, R. (2016). *Dégoûts et engouements d'une génération*. Cotonou, Bénin : Plumes du soleil.
- L'écuyer, R. (1988). « L'analyse de contenu : notion et étapes ». In J.-P. Deslauriers (sous la direction de), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Silley, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- L'OCDE (2009). « Lettre internationale n° 636 ». In *Journal le monde*. URL : <www.lalettredeleducation.fr/L-indiscipline-fleau-du-travail.html>. Consulté le 11 novembre 2015.
- *La bible* (2015). *Traduction officielle Liturgique*. Paris, France : Mame
- La Borderie, R. (2005). *Lexique de l'éducation*. Paris, France : Nathan.
- Labbé, Y. (2006). *Le concept de l'inculturation*.
URL : <www.rsr.revues.org/1875>. Consulté le 20 février 2017.
- Lalloz, J.-P. « Qu'est-ce que l'étant ? ». In URL :<www.philosophie-en-ligne.com/page7.htm>. Consulté le 20 septembre 2016.
- Langer, A. (2010). *Information Technology and Organizational Learning, Managing Behavioral Change through Technology and Education*. New York, USA: Taylor and Francis.
- Lapassade, G. (1993). *Guerre et paix dans la classe. La déviance scolaire*. Paris, France : A. Colin.
- Lattal, K. (2012). "Self in Behavioral Analysis". In McHugh, L. et Stewart, I. *The Self and perspective Taking. Contributions and applications from Modern Behavioral Science*. Oakland, USA: New Harbinger.
- Legault, J.-P. (2001). *Gestion de classe et discipline, une compétence à construire*. Québec, Canada : Logiques.
- Léna, M. (2005). *L'esprit de l'éducation*. Paris, France : Parole et silence.
- Lépine, C. (1995). « Les Attitudes des enseignants face aux problèmes de discipline au primaire ». *Thèse de doctorat*, Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Hull.

- Levi-Strauss, C. (2002). *Race et histoire, race et culture*. Paris, France : Albin Michel.
- Lucas, D. (2009). « Carl Gustav Jung et la révolution copernicienne de la pédagogie », *Le Portique*. URL : journals.openedition.org/leportique/835.>consulté le 18 février 2019.
- Lucas, D. (2009). *Crise des valeurs éducatives et postmodernité* ». Paris, France : L'Harmattan.
- Mair, N.-H. (1998). « Les artisans de l'enseignement protestant au Québec ». In S. Glenn (sous la direction de), *Éduquer les enfants une vision protestante de l'école* (48-84). Québec, Canada : les éditions du sommet.
- Maritain, J. (2012). *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris, France : Parole et silence.
- Martin, J.-Y (2003). « Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne ». In *Cahiers d'études africaines*. URL : <www.etudesafricaines.revues.org/bu-services.univ-antilles.fr:5000/188>. Consulté le 12 octobre 2017.
- Martinolle, M-H. (2013). « Le yoga à l'école ». In J-D. Rohart (sous la direction de), *Renouveler l'éducation, ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* (113-121). Lyon, France : Chronique sociale.
- Mbembe, A., Mongin, O., Lempereur N., Schlegel, J-L. (2006). « Qu'est-ce que la pensée postcoloniale ? », *Esprit*, 12/2006 (Décembre). 117-133. Consulté le 12 avril 2014.
- Meirieu, P. « Histoire des idées et courants éducatifs ». URL : <www.meirieu.com/COURS/L3/textes_cours1.pdf>. Consulté le 7 février 2013.
- Meirieu, P. (2008). *Pédagogie : le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Meirieu, P. (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*. Saint-Amand-Montrond, France : Rue du monde.
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie des lieux communs aux concepts clés*. Issy-les-Moulineaux, France : Le café pédagogique.
- Meirieu, P. (2015) « La laïcité et le mythe de l'instruction pure », URL : <www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015Article635581990197013615.aspx>. Consulté le 16 juin 2016.

- Meirieu, P. (2016). Je rêve d'une laïcité qui soit enfin synonyme de fraternité. Solidarité laïque. URL : <www.solidarite-laique.org/informe/je-reve-dune-laicite-qui-soit-enfin-synonyme-de-fraternite/>. Consulté le 17 février 2019.
- Meirieu, P. (2016). *Lettre à un jeune professeur*. Paris, France : ESF.
- Mendjeli, R., Raibaud, Y. (2009). « Politique de la ville et construction de nouvelles images ethniques : Peut-on parler de postcolonialisme ? ». *Volume*, 6 :1-2, (1), 8193. URL <www.cairn.info/revue-volume-2009-1-page-81.htm>. Consulté le 17 octobre 2017.
- Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Monjo, R. (2007). Philippe Merieu (1949). In J. Houssaye (sous la direction de), *Nouveaux pédagogues. Pédagogie de demain ?* T2. (255-278), Paris, France : Fabert.
- Monod, J. (1970). *Le Hasard et la Nécessité, essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne*. Paris, France : Seuil.
- Morandi, F. (2006). *Philosophie de l'éducation*. Paris, France : Nathan.
- Moriceau, J.-L. (2003), « La répétition du singulier : pour une reprise du débat sur la généralisation à partir d'études de cas ». *Revue Sciences de Gestion*, 36,113-140. Consulté le 17 octobre 2017.
- Mouzoune, K. (2010). *Le coaching pédagogique. Comment vaincre les difficultés scolaires*. Paris, France : L'Harmattan.
- Mura, M. (1996). « Une pédagogie missionnaire, Anne-Marie Javouhey (1779-1851) ». In G. Avanzini, (Éd.), *Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens*. Actes du colloque international d'Angers des 28,29 et 30 septembre 1995. (217-225). Paris, France : Bon Bosco.
- Niang, K. K. (2007). « Amadou Hampaté Bâ (1901-1991) ». In J. Houssaye (sous la direction de), *Nouveaux pédagogues. Pédagogie de demain ?* T2. (25-56) Paris, France : Fabert.
- Office International de l'Enseignement Catholique (2000). URL : <enseignement-catholique.fr/fondamentaux> Consulté le 14 octobre 2015.
- Panikkar, R. (1995). *Éloge du silence. Le moine comme archétype universelle*. (A. Defolly, Trad.). Paris, France : Albin Michel. (Œuvre originale publié en 1993).

- Pascal, B. (2003) réédition. *Pensée*. Paris, France : Agora
- Paul VI, P. (1965). *Concile Vatican II, Déclaration Gravissimum Educationis*. Paris, France : Cerf.
- Petit, L. (2006). *La mémoire*. Paris, France : Que sais-je ? Presses Universitaires de France.
- Petitclerc, J.-M. (2016). *La pédagogie de Don BOSCO en douze Mots-clés*. Paris, France : Salvator.
- Pigé, B. (2011) « Ontologie, théorie et gouvernance des organisations ou la question de l'Être aux fondements des enjeux de l'Organisation », *La Revue des Sciences de Gestion* 5/2011 (n° 251) , 37-49. Consulté le 15 octobre 2017
- Portel , K. (2016). « De la transmission des pratiques traditionnelles culturelles à la Martinique : Les cas du bèlè et de la yole ronde Analyses anthropologique et linguistique dans une perspective didactique ». *Thèse de doctorat*. Sous la direction de Raphaël Confiant et Max Bélaïse.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. Le Flao, D. Carles Pepinster (1932). *In* J. Houssaye (sous la direction de), *Nouveaux pédagogues. Pédagogie de demain ?* T2. (107-147) Paris, France : Fabert.
- Prairat, E. (2007). *Questions de discipline à l'école*. Paris, France : Éres.
- Prudent, L.-F. (2005). « L'école martiniquaise à la recherche de sa cohérence ». *In* F. Turpin (sous la direction de), *Écoles ultramarines, univers créoles*, 5 (23-46). Paris, France : Economica.
- Raynal, F., Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux, France : Esf.
- Reboul, O. (1995). *La philosophie de l'Éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France. Coll. *Que sais-je ?*
- Reboul, O. (2013) « Sentiment ». *In Universalis éducation*. Consulté le 25 janvier 2017.
- *Recherches Qualitatives – Hors-Série – numéro 12 – p. 1-8.*
- Riché, P. (1996). « Évolution et transformation des programmes de l'enseignement dans les écoles médiévales ». *In* G. Avanzini, (Ed.), *Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens*. Actes du colloque international d'Angers des 28,29 et 30 septembre 1995. (41-52). Paris, France : Bon Bosco.

- Riché, P. (1996). « Évolution et transformation des programmes de l'enseignement dans les écoles médiévales ». In Avanzini, G. (Éd.), *Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens : Actes du colloque international d'Angers* des 28, 29 et 30 septembre 1995. (31-40). Paris, France : Sciences de l'éducation.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris, France : Seuil. P.656.
- Robert MISRAHI, « SPINOZA BARUCH – (1632-1677) ». In *Universalis éducation*. Consulté le 19 octobre 2016.
- Rohart, J.-D., « Plaidoyer pour une pédagogie postmoderne. », *Sociétés* 4/2012 (n° 118), 69-76. Consulté le 19 octobre 2016.
- Saint-Sernin, B. (2003). *La raison*. Paris, France : Presses universitaires de France, Que sais-je ?
- Savon, H. « Exégèse allégorique », Encyclopédia Universalis. URL : <www.universalis-edu.com/encyclopedie/exegese-allegorique> consulté le 12 décembre 2017.
- Séminaire Collège Sainte Marie (2012). « Projet éducatif ». URL : <seminairecollege.pagesperso-orange.fr/projpastoecole1213.pdf>. Consulté le 12 avril 2016.
- Séminaire Collège Sainte Marie. (2012) URL : <seminairecollege.pagesperso-orange.fr/hist.html>. Consulté le 12 avril 2016.
- Serfaty, M. (2003). « L'éducation dans le judaïsme ». In J. Scheuer (sous la direction de), *L'éducation ce qu'en disent les religions* (p. 31-49). Paris, France : les Éditions de l'atelier.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris, France : Le Pommier.
- Soëtard, M. (2013). « Pédagogie et christianisme une nouvelle alliance ? », in *Educatio*, n° 1, *La revue scientifique de l'éducation chrétienne*. URL:<revue-educatio.eu/wp/category/numero-1/sommaire-1/>. Consulté le 12 avril 2015.
- Soëtard, M. (2013). « Pédagogie et christianisme une nouvelle alliance ? » *Educatio*, *La revue scientifique des pédagogies chrétiennes*. URL : <revue-educatio.eu/wp/2013/03/01/136/>. Consulté le 31 janvier 2015.
- Steinner, R. (1982). *Les bases spirituelles de l'éducation*. Paris, France : Éditions du Centre Triades. 152 p.

- Sznelwar, L. & Hubault, F. (2015). « Un sujet, mais quel sujet ? La question de la subjectivité en ergonomie ». *Travailler*, 34, (2), 53-74. Doi : 10.3917/travx.034.0053.
- Testaniere, J. (1967). « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré ». *Revue Française de sociologie*, vol. VIII, 1967, p.17-33. Consulté le 2 octobre 2013.
- Hévenot, X. (2007). *La pédagogie de Don Bosco*. Paris, France : Édition Don Bosco.
- Thomasset, A. (2007). « Identité éthique et identité chrétienne. Recherches de Science Religieuse », 95,75-94. URL:<www.cairn.info/revue-recherches-de-science-religieuse-2007-1-page-75.htm>. Consulté le 12 mai 2013.
- Tommasi, F. (2015), Przywara, E. et Stein, E (2015). « De l'analogie de l'être à une analogie de la personne ». *In Revue des sciences philosophiques et théologiques*, tome 99, (2), 267-279. DOI : 10.3917/rspt.992.0267.URL :<www.cairn.info/revue-des-sciences-de-gestion-2011-5-page-37.htm>. DOI :10.3917/rsg.251.0037>. Consulté le 15 décembre 2017.
- Traube, P. (2002). « Éduquer c'est aussi punir ! ». Bruxelles, Belgique : Labor 104URL :<enseignement-catholique.fr/wp-content/uploads/2016/07/statut-enseignement-catholique-juin-2013.pdf>. Consulté le 20 mai 2016.
- URL < www.adventiste-gp.org/wp-content/uploads/downloads/2014/01/Messages-WE-Education-01-02-02-2014.pdf>. Consulté le 11 novembre 2016.
- URL: < www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v12/hs-12-intro.pdf>. Consulté le 25 mars 2017.
- URL: <www.martinique.franceantilles.fr/actualite/education/anne-coffinier-directrice-generale-de-la-fondation-pour-l-ecole-ce-n-est-pas-le-groupe-qui-compte-mais-l-individu-260650.php>. Consulté le 11 novembre 2016.
- Valadier, P. (2001). « La mondialisation et les cultures ». *In Études*, tome 395, (11), 505-515. URL : <www.cairn.info/revue-etudes-2001-11-page-505.htm>. Consulté le 19 mars 2017.

- Vellas, E. « Éduquer au mieux. Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique ». In *Éducation et francophonie*. URL : <www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=6#.VPXZmIt0zIU>. Consulté le 3 mars 2015.
- Vergnioux, A. (2014). « Philosophie de l'éducation ». In J. Beillerot, N. Mosconi (sous la direction de), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (489-500). Paris, France : Dunod.
- Vidal-Beneyto, J. (2003). « La construction de la mémoire collective. Du franquisme à la démocratie ». In *Diogène*, 201(1), 17-28. DOI : 10.3917/dio.201.0017. Consulté le 12 décembre 2016.
- Wastson, B. (1998). « Éducation et évangile : pourquoi avons-nous des écoles ? ». In S. Glenn (sous la direction de). In *Éduquer les enfants une vision protestante de l'école* (166-189). Québec, Canada : les éditions du sommet.
- Watté, P. (1993). « Anthropologie et philosophie : un double retour au fondement ». In *Revue Philosophique de Louvain*. Quatrième série, tome 91, n°90, 1993. Pp. 207-228. URL : <www.persee.fr/doc/phlou_0035-3841_1993_num_91_90_6787> . Consulté le 12 décembre 2016.
- White, E. (1986). *Éducation*. Paris, France : Vie et santé.
- Willaime, J.-P. (2014). « L'expression des religions, une chance pour la démocratie ». In *Revue Projet*, 5/2014 (N° 342), p. 5-14. URL : <www.cairn.info/revue-projet-2014-5-page-5.htm DOI : 10.3917/pro.342.0005>. Consulté le 27 mars 2017.
- Willett, G. (1996). « Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ? » In *Communication et organisation*, 10. <wwwcommunicationorganisation.revues.org/1873>. Consulté le 24 octobre 2012.
- Williams, L. (1997). *Deux cerveaux pour apprendre, le droit et le gauche*. Paris, France : Organisation.
- Wulf, C. (2014). « Anthropologie de l'éducation ». In J. Bellerot, N. Mosconi (sous la direction de), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. (11-22) Paris, France : Dunod.
- Zanten, A.-V. (2008). Sous la direction de. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, France : PUF.

- Zouari, Y. (2007). « Rifäa räfi at-tahtäwi (1801-1878) ». In J. Houssaye (sous la direction de), *Nouveaux pédagogues, pédagogie de la modernité*. T1. (155-178) Paris, France : Fabert.
- Zumstein, J. (1989). « Jésus et les paraboles ». In J. Delorme (sous la direction de), *Les paraboles évangéliques. Perspectives nouvelles. XII^e Congrès de l'ACFEB* (89-108). Paris, France.
- Zymek, B. (2008). « Le processus dialectique de la mémoire collective : l'exemple de l'Allemagne après-guerre ». In *Revue française de pédagogie*, (165), 17-29. Octobre-décembre 2008. URL: <rfp.revues.org/bu-services.martinique.univ-ag.fr:5000/1050>. Consulté le 10 mai 2015.

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1: Comparaison des valeurs proposées par Jouve et Luc 15	62
Tableau 2: Comparaison des invariants de la pédagogie chrétienne dans les établissements confessionnels	85
Tableau 3: Comparaison de quelques modèles pédagogiques.....	90
Tableau 4: Les grandes intentions de l’acte éducatif	93
Tableau 5: Comparaison des formes d’inculturation de <i>bèlè légliz</i> et du <i>Mèwihwèndo</i>	116
Tableau 6: Opérationnalisation des concepts de la pédagogie chrétienne.....	126
Tableau 7: 1 ^{er} Groupe contrôle	129
Tableau 8: 1 ^{er} Groupe contrôle par âge	129
Tableau 9: 2 ^e Groupe contrôle	130
Tableau 10: 2 ^e Groupe contrôle par âge	130
Tableau 11: Enseignant et personnel de l’administration ayant répondu au questionnaire	131
Tableau 12: Parents ayant répondu au questionnaire	132
Tableau 13: La correspondance entre indicateurs et guide d’entretien	133
Tableau 14: Les enquêtes semi-directives	134
Tableau 15: Les analyses de contenu (ADC).....	135
Tableau 16: Présentation des hypothèses et des tests empiriques.....	135
Tableau 17: Population mère	136
Tableau 18: Présentation de l’échantillon de la Martinique	137
Tableau 19: Présentation de l’échantillon de la Martinique par âge	137
Tableau 20: Présentation de l’échantillon de Bénin.....	137
Tableau 21: Présentation de l’échantillon du Bénin par âge	138
Tableaux 22: Résultats enquêtes qualitatives Cité de Rama.....	151
Tableaux 23: Résultats enquêtes quantitatives Cité de Rama.....	155
Tableaux 24: Résultats enquêtes qualitatives Lisette Moutachy	157
Tableaux 25: Résultats enquêtes quantitatives <i>Lisette Moutachy</i>	160
Tableaux 26: Résultats enquêtes qualitatives Pensionnat de Cluny.....	162
Tableaux 27: Résultats enquêtes quantitatives Pensionnat de Cluny.....	166

Tableaux 28 : Résultats enquêtes qualitatives l'établissement Notre Dame de la Délivrande	168
Tableaux 29 : Résultats enquêtes quantitatives <i>Notre Dame de la Délivrande</i>	171
Tableaux 30 : Résultats enquêtes qualitatives Séminaire Collège Sainte Marie	173
Tableau 31 : Résultats enquêtes quantitatives Séminaire collège Sainte Marie	177
Tableaux 32 : Résultats enquêtes qualitatives Cours secondaire Notre des Apôtres Cotonou.....	179
Tableau 33 : Résultats enquêtes quantitatives Cours Secondaire Notre Dame Cotonou.	183
Tableaux 34 : Résultats enquêtes qualitatives Collège Père Aupiais Cotonou.....	185
Tableau 35 : Résultats enquêtes quantitatives Collège Père Aupiais Cotonou.....	189
Tableaux 36 : Résultats enquêtes qualitatives Collège Catholique Lokossa.....	191
Tableau 37 : Résultats enquêtes quantitatives Collège Catholique de Lokossa	195
Tableaux 38 : Résultats enquêtes qualitatives Complexe Scolaire Thomas Mouléro .	197
Tableau 39 : Résultats enquêtes quantitatives Complexe Scolaire Thomas Mouléro .	201
Tableaux 40 : Résultats enquêtes qualitatives Cours secondaire Protestant	203
Tableau 41 : Résultats enquêtes quantitatives Cours Secondaire Protestant.....	207
Tableaux 42 : Résultats enquêtes qualitatives Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe	209
Tableau 43 : Résultats enquêtes quantitatives Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe	213
Tableaux 44 : Résultats enquêtes qualitatives Lycée du Lorrain.....	215
Tableau 45 : Résultats enquêtes quantitatives Lycée du Lorrain.....	219
Tableaux 46 : Résultats enquêtes qualitatives Collège d'Enseignement Général de Godomey	221
Tableau 47 : Résultats enquêtes quantitatives Collège d'Enseignement Général de Godomey	225
Tableaux 48 : Résultats enquêtes qualitatives Paroisse Saint Christophe Martinique .	227
Tableau 49 : Résultats enquêtes quantitatives Paroisse Saint Christophe Martinique .	231
Tableaux 50 : Résultats enquêtes qualitatives Paroisse Adventiste Galaad Martinique	233
Tableau 51 : Résultats enquêtes quantitatives Paroisse Adventiste Galaad Martinique	237

Tableaux 52 : Résultats enquêtes qualitatives Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin.....	239
Tableau 53 : Résultats enquêtes quantitatives Paroisse Sainte Thérèse Godomey Bénin	243
Tableaux 54 : Résultats enquêtes qualitatives Paroisse Protestante Gbéto Bénin	245
Tableau 55 : Résultats enquêtes quantitatives Paroisse Protestante Gbéto Bénin	249
Tableau 56 : Récapitulatif enquêtes qualitatives.....	251
Tableau 57 : Récapitulatif enquêtes qualitatives, pourcentage de « Non » et « Jamais »	255
Tableau 58 : Récapitulatif enquêtes quantitatives, moyenne.....	256
Tableau 59 : Récapitulatif enquêtes quantitatives, écart-type	258
Tableau 60 : Tableau récapitulatif enquêtes qualitatives adressées aux parents	280
Tableau 61 : Tableau Récapitulatif enquêtes qualitatives adressées aux enseignants et au personnel de l'administration.....	283
Tableau 62 : Résultats du questionnaire lié à l'analyse de contenu enseignement confessionnel Martinique.....	286
Tableau 63 : Résultats du questionnaire lié à l'analyse de contenu enseignement confessionnel Bénin.....	287
Figure 1 : lien entre spiritualité et l'homme.....	67
Figure 2 : Programme des cours culture religieuse de la classe de 3 ^{ème} de l'enseignement protestant au Bénin	80
Figure 3 : Programme des cours de culture religieuse de la classe de 4 ^{ème} de l'enseignement catholique au Bénin.....	83
Figure 4 : Lien entre apprentissage et comportement	95
Figure 5 : Émotion et comportement.....	96
Figure 6 :Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Cité Rama.....	153
Figure 7 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? Cité Rama	153
Figure 8 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Cité Rama.....	154
Figure 9 :Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Cité Rama	154
Figure 10 : Histogramme des écarts-types Cité de Rama.....	156

Figure 11 : Histogramme des moyennes Cité de Rama.....	156
Figure 12 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Lisette Moutachy	158
Figure 13 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? Lisette Moutachy	158
Figure 14 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Lisette Moutachy ..	159
Figure 15 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Lisette Moutachy	159
Figure 16 : Histogramme des écarts-types Lisette Moutachy.....	161
Figure 17 : Histogramme des moyennes Lisette Moutachy.....	161
Figure 18 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Pensionnat de Cluny	164
Figure 19 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? Pensionnat de Cluny	164
Figure 20 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Pensionnat de Cluny	165
Figure 21 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Pensionnat de Cluny.....	165
Figure 22 : Histogramme des écarts-types Pensionnat de Cluny	167
Figure 23 : Histogramme des moyennes au Pensionnat de Cluny	167
Figure 24 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Établissement Notre Dame de la Délivrande.	169
Figure 25 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? Établissement Notre Dame de la Délivrande	169
Figure 26 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Notre Dame de la Délivrande.	170
Figure 27 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Notre Dame de la Délivrande.	170
Figure 28 : Histogramme des écarts-types Notre de la Délivrande.....	172
Figure 29 : Histogramme des moyennes Notre Dame de la Délivrande.	172
Figure 30 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Séminaire Collège Sainte Marie.....	175
Figure 31 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? Séminaire Collège Sainte Marie.	175

Figure 32 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Séminaire Collège Sainte Marie.	176
Figure 33 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Séminaire Collège Sainte Marie.	176
Figure 34 : Histogramme des écarts-Types Séminaire collège Sainte Marie	178
Figure 35 : Histogramme des moyennes Séminaire collège Sainte Marie	178
Figure 36 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Cours Secondaire Notre Dame Cotonou.....	181
Figure 37 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'une de vos amies ? Cours Secondaire Notre Dame Cotonou.	181
Figure 38 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Cours Secondaire Notre Dame Cotonou	182
Figure 39 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Cours Secondaire Notre Dame Cotonou.	182
Figure 40 : Histogramme des écarts-Types Cours Secondaire Notre Dame Cotonou .	184
Figure 41 : Histogramme des moyennes Cours Secondaire Notre Dame Cotonou	184
Figure 42 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Collège Père Aupiais Cotonou	187
Figure 43 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? Collège Père Aupiais Cotonou	187
Figure 44 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Collège Père Aupiais Cotonou.....	188
Figure 45 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Collège Père Aupiais Cotonou.....	188
Figure 46 : Histogramme des écarts-Types Collège Père Aupiais Cotonou.....	190
Figure 47 : Histogramme des moyennes Collège Père Aupiais Cotonou.....	190
Figure 48 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Collège Catholique de Lokossa.....	193
Figure 49 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? Collège Catholique de Lokossa	193
Figure 50 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Collège Catholique de Lokossa	194
Figure 51 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Collège Catholique de Lokossa	194

Figure 52 : Histogramme des écarts-Types Collège Catholique de Lokossa.....	196
Figure 53 : Histogramme des moyennes Collège Catholique de Lokossa	196
Figure 54 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Complexe Scolaire Thomas Mouléro	199
Figure 55 :Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? Complexe Scolaire Thomas Mouléro	199
Figure 56 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Complexe Scolaire Thomas Mouléro	200
Figure 57 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Complexe Scolaire Thomas Mouléro.....	200
Figure 58 : Histogramme des écarts-Types Complexe Scolaire Thomas Mouléro.....	202
Figure 59 : Histogramme des moyennes Complexe Scolaire Thomas Mouléro.....	202
Figure 60 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Cours Secondaire Protestant	205
Figure 61 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? Cours Secondaire Protestant.....	205
Figure 62 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Cours Secondaire Protestant.....	206
Figure 63 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Cours Secondaire Protestant.....	206
Figure 64 : Histogramme des écarts-Types Cours secondaire Protestant.....	208
Figure 65 : Histogramme des moyennes Cours secondaire Protestant.....	208
Figure 66 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe	211
Figure 67 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe.....	211
Figure 68 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe	212
Figure 69 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe.....	212
Figure 70 : Histogramme des écarts-Types Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe...	214
Figure 71 : Histogramme des moyennes Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe.....	214
Figure 72 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Lycée du Lorrain	217

Figure 73 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? ..	217
Figure 74 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Lycée du Lorrain ..	218
Figure 75 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Lycée du Lorrain.....	218
Figure 76 : Histogramme des écarts-Types Lycée du Lorrain.....	220
Figure 77 : Histogramme des moyennes Lycée du Lorrain.....	220
Figure 78 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Collège d'Enseignement Général de Godomey	223
Figure 79 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? Collège d'Enseignement Général de Godomey	223
Figure 80 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Collège d'Enseignement Général de Godomey	224
Figure 81 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Collège d'Enseignement Général de Godomey.....	224
Figure 82 : Histogramme des écarts-Types Collège d'enseignement Général de Godomey	226
Figure 83 : Histogramme des moyennes Collège d'enseignement Général de Godomey	226
Figure 84 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Paroisse Saint Christophe Martinique	229
Figure 85 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? Paroisse Saint Christophe Martinique.....	229
Figure 86 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? Paroisse Saint Christophe Martinique	230
Figure 87 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? Paroisse Saint Christophe Martinique	230
Figure 88 : Histogramme des écarts-Types Paroisse Saint Christophe Martinique	232
Figure 89 : Histogramme des moyennes Paroisse Saint Christophe Martinique	232
Figure 90 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? Paroisse Adventiste Galaad Martinique.....	235
Figure 91 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? <i>Paroisse Adventiste Galaad Martinique</i>	235

Figure 92 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? <i>Paroisse Adventiste Galaad Martinique</i>	236
Figure 93 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? <i>Paroisse Adventiste Galaad Martinique</i>	236
Figure 94 : Histogramme des écarts-Types <i>Paroisse Adventiste Galaad Martinique</i> ..	238
Figure 95 : Histogramme des moyennes <i>Paroisse Adventiste Galaad Martinique</i>	238
Figure 96 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? <i>Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin</i> ..	241
Figure 97 : <i>Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?</i> <i>Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin</i>	241
Figure 98 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? <i>Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin</i>	242
Figure 99 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? <i>Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin</i>	242
Figure 100 : Histogramme des écarts-Types <i>Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin</i>	244
Figure 101 : Histogramme des moyennes <i>Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin</i>	244
Figure 102 : Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement ? <i>Paroisse Protestante Gbéto Bénin</i>	247
Figure 103 : Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ? <i>Paroisse Protestante Gbéto Bénin</i>	247
Figure 104 : Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ? <i>Paroisse Protestante Gbéto Bénin</i>	248
Figure 105 : Avez-vous manqué de respect envers le personnel de l'établissement ou un professeur ? <i>Paroisse Protestante Gbéto Bénin</i>	248
Figure 106 : Histogramme des écarts-Types <i>Paroisse Protestante Gbéto Bénin</i>	250
Figure 107 : Histogramme des moyennes <i>Paroisse Protestante Gbéto Bénin</i>	250
Figure 108 : Représentation schématique de la pédagogie chrétienne	302
Figure 109 : Pédagogie chrétienne en rapport avec l'homme dans le contexte culturel du Bénin	306

TABLE DES ANNEXES

A.	Annexe 1 : Questionnaire quantitatif adressé aux élèves dans le cadre de l'évaluation de l'état des lieux	I
B.	Annexe 2 : Questionnaire qualitatif adressé aux élèves dans le cadre de l'évaluation de l'état des lieux	II
C.	Annexe 3 : Questionnaire qualitatif adressé aux enseignants et au personnel de l'administration	III
D.	Annexe 4 : Questionnaire qualitatif adressé aux parents d'élèves	IV
E.	Annexe 5 : Questionnaire qualitatif adressé aux élèves après l'écoute du chant de Luc chapitre 15	IV
F.	Annexe 6 : Questionnaire qualitatif adressé aux élèves après la visualisation de la vidéo	V
G.	Annexe 7 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement Notre Dame de la Délivrande	VI
H.	Annexe 8 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement Couvent de Cluny	VIII
I.	Annexe 9 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement Séminaire collège Sainte Marie	XIII
J.	Annexe 10 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement Collège Lisette Moutachy	XIX
K.	Annexe 11 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement Collège Rama	XXIII
L.	Annexe 12 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement Collège Père Aupiaire	XXX
M.	Annexe 13 : Réponse au Questionnaire quantitatif établissement Cours secondaire Notre Dame des apôtres Cotonou	XXXVIII
N.	Annexe 14 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement Collège Catholique de Lokossa	XLVI
O.	Annexe 15 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement Complexe scolaire thomas Moulero Takon	LI
P.	Annexe 16 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement ours secondaire protestant	LIV
Q.	Annexe 17 : Évangile de Saint Jean : chapitres 4 et 9	LIX
R.	Annexe 18 : Index thématique	LXV
S.	Annexe 19 : Index onomastique	LXII

B. Annexe 2 : Questionnaire qualitatif adressé aux élèves dans le cadre de l'évaluation de l'état des lieux

Dans le cadre d'une recherche sur le comportement des élèves, à l'école une enquête est menée dans l'anonymat. Vous participez à cette recherche en répondant à ce questionnaire.

Quelle est votre Classe ?

Quel est votre âge ?

Vous êtes ?

une fille

un garçon

Cochez une réponse

1	Avez-vous déjà consommé de l'alcool dans l'établissement ou aux alentours de votre établissement	<input type="checkbox"/>	Oui
		<input type="checkbox"/>	Non
2	Avez-vous proposé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	<input type="checkbox"/>	Oui
		<input type="checkbox"/>	Non
3	Avez-vous Consommé de la cigarette ou de la drogue à l'un de vos amis ?	<input type="checkbox"/>	Oui
		<input type="checkbox"/>	Non
4	Avez-vous créé des perturbations dans votre classe ?	<input type="checkbox"/>	Jamais
		<input type="checkbox"/>	Rarement
		<input type="checkbox"/>	Souvent
		<input type="checkbox"/>	Très souvent
5	Avez-vous manqué de respect envers le Personnel de l'établissement ou un professeur ?	<input type="checkbox"/>	Jamais
		<input type="checkbox"/>	Rarement
		<input type="checkbox"/>	Souvent
		<input type="checkbox"/>	Très souvent

C. Annexe 3 : Questionnaire qualitatif adressé aux enseignants et au personnel de l'administration

Dans le cadre d'une recherche sur la pédagogie chrétienne et le comportement des élèves dans les établissements confessionnels de la Martinique, une enquête est menée dans l'anonymat. Vous participez à cette recherche en répondant à ce questionnaire.

1	Depuis combien d'années enseignez-vous dans cet établissement ?		
2	Avez-vous déjà enseigné dans un établissement non confessionnel avant d'intégrer celui-ci ? Ou Avez-vous servi dans d'autres établissements ?		Oui
			Non
3	Pour quels motifs les élèves sont-ils inscrits dans votre établissement ? (Vous pouvez choisir plusieurs réponses)		À cause du bon taux de réussite de l'établissement.
			À cause de l'enseignement religieux qui est donné.
			Parce que vous êtes à la recherche des valeurs identitaires
			Autre (Précisez)

D. Annexe 4 : Questionnaire qualitatif adressé aux parents d'élèves

Dans le cadre d'une recherche sur la pédagogie chrétienne et le comportement des élèves dans les établissements confessionnels de la Martinique et du Bénin, une enquête est menée dans l'anonymat. Vous participez à cette recherche en répondant à ce questionnaire.

1	Êtes-vous de confession religieuse chrétienne ?	Oui
		Non
2	Pour quels motifs avez-vous inscrit votre enfant dans cet établissement ? (Vous pouvez choisir plusieurs réponses)	À cause du bon taux de réussite de l'établissement.
		À cause de l'enseignement religieux qui est donné.
		Parce que vous êtes à la recherche des valeurs identitaires
		Autre (Précisez)
3	Votre enfant a-t-il fréquenté un établissement non confessionnel avant d'intégrer celui-ci ?	Non
		Oui

E. Annexe 5 : Questionnaire qualitatif adressé aux élèves après l'écoute du chant de Luc chapitre 15

1	Avez-vous déjà écouté ce texte à une célébration religieuse ? (si non passez à la question N° 3)	Oui
		Non
2	Quelle différence faites-vous entre ce que vous aviez écouté et ce chant ?	Aucune
		Un aspect ludique
		A une note culturelle
3	Êtes-vous arrivés à établir un lien entre le chant et le texte d'évangile mis en musique ?	Non
		Oui
		Ne sais pas
4	Seriez-vous prêts à vivre le message de ce texte ? En adoptant par exemple	Oui
		Non
		Peut-être

F. Annexe 6 : Questionnaire qualitatif adressé aux élèves après la visualisation de la vidéo

1	Avez-vous déjà vu la vidéo qui vous a été présentée ?	Oui
		Non
2	Quelle dimension culturelle vous propose cette vidéo?	Aucune
		Foi et culture
		Foi, prière, travail
3	Seriez prêt à suivre l'exemple de la vidéo en associant travail et prière ?	Oui
		Non
		Peut-être

**G. Annexe 7 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement
Notre Dame de la Délivrande**

Num	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Ecartype	Moy	Classe	âge	Sexe
1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,48	1,70	4 ^{ème}	12	M
2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	12	M
3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	4 ^{ème}	13	F
4	2	1	1	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}	13	F
5	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	F
5	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	F
6	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	F
7	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	F
8	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	F
9	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
10	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	F
11	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,84	1,60	4 ^{ème}	13	F
12	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,06	1,70	4 ^{ème}	13	F
13	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}	13	M
14	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	M
15	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	M
16	2	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,70	1,60	4 ^{ème}	13	F
17	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	4 ^{ème}	13	F
18	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}	13	F
19	2	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	F
20	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}	13	F
21	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}	13	F
22	2	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,60	4 ^{ème}	13	F
23	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	4 ^{ème}	13	F
24	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	F
25	2	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	F
26	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	M
27	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}	14	M
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}	14	M
29	2	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	3 ^{ème}	14	M
30	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	3 ^{ème}	14	F
31	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}	14	F
32	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	3 ^{ème}	14	F
33	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}	14	F
34	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1,26	1,40	3 ^{ème}	14	F
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}	14	F
36	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	3 ^{ème}	14	F

37	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}	14	F
38	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	F
39	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,52	1,40	3 ^{ème}	14	F
40	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}	14	F
41	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	3 ^{ème}	14	F
42	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	3 ^{ème}	14	M
43	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	3 ^{ème}	14	M
44	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	3 ^{ème}	14	M
45	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	F
46	2	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,70	1,60	3 ^{ème}	14	F
47	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	3 ^{ème}	14	F
48	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}	14	F
50	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	3 ^{ème}	14	F
51	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	3 ^{ème}	14	F

**H. Annexe 8 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement
Couvent de Cluny**

Num	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Ecartype	Moy	Classe	âge	Sexe
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0,00	2,00	3 ^{ème}	14	F
2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	F
3	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,67	1,30	3 ^{ème}	14	F
4	1	1	1	3	1	4	1	1	1	1	1,08	1,50	3 ^{ème}	14	F
5	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	0,63	1,20	3 ^{ème}	14	F
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}	14	F
6	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}	14	F
7	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	F
8	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}	14	F
9	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	0,70	1,60	3 ^{ème}	14	F
10	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}	14	F
11	2	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	3 ^{ème}	14	F
12	2	4	1	3	3	2	1	1	1	1	1,10	1,90	3 ^{ème}	14	F
13	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	3 ^{ème}	14	F
14	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
15	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
16	2	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,70	1,60	3 ^{ème}	14	F
17	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	3 ^{ème}	14	F
18	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}	14	F
19	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	3 ^{ème}	14	F
20	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	3 ^{ème}	14	F
21	2	1	2	5	3	2	1	1	1	1	1,29	1,90	3 ^{ème}	14	F
22	1	1	2	5	4	1	1	1	1	1	1,48	1,80	3 ^{ème}	14	F
23	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	Tle	17	F
24	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle	17	M
25	5	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,45	2,10	Tle	18	F
26	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	Tle	17	F
27	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle	17	F
28	1	2	2	3	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	Tle	17	F
29	5	2	3	2	1	2	1	1	1	1	1,29	1,90	Tle	18	M
30	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	Tle	17	F
31	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	Tle	16	F
32	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	0,84	1,40	Tle	17	F
33	5	1	3	2	3	2	2	1	1	1	1,29	2,10	Tle	18	F
34	2	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,70	1,60	Tle	17	F
35	1	1	2	3	4	1	1	1	1	1	1,07	1,60	1 ^{ère}	16	M
36	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	1 ^{ère}	16	M
37	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	1 ^{ère}	16	M

38	2	3	1	3	1	1	1	1	1	1	0,85	1,50	1 ^{ère}	17	F
39	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	1 ^{ère}	16	F
40	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	0,48	1,30	1 ^{ère}	16	F
41	1	1	1	4	1	1	1	1	1	2	0,97	1,40	1 ^{ère}	16	F
42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0,32	1,10	1 ^{ère}	16	F
43	2	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	1 ^{ère}	17	F
44	4	3	3	5	2	1	2	1	1	3	1,35	2,50	1 ^{ère}	16	F
45	2	1	1	4	1	1	1	1	1	1	0,97	1,40	1 ^{ère}	16	M
46	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	1 ^{ère}	16	M
47	1	4	1	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,40	1 ^{ère}	16	M
48	5	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1,34	1,70	1 ^{ère}	16	F
49	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	1 ^{ère}	16	F
50	5	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1,34	1,70	1 ^{ère}	16	M
51	1	2	1	1	4	2	1	1	1	2	0,97	1,60	1 ^{ère}	17	M
52	3	3	1	1	5	3	1	1	1	3	1,40	2,20	1 ^{ère}	16	M
53	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	F
54	5	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1,26	1,60	3 ^{ème}	13	F
55	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}	14	F
56	4	3	3	2	1	1	1	1	1	1	1,14	1,80	3 ^{ème}	14	F
57	2	1	4	3	1	1	1	1	1	1	1,07	1,60	3 ^{ème}	14	F
58	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}	14	F
59	2	1	3	5	1	1	1	1	1	1	1,34	1,70	3 ^{ème}	14	F
60	3	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,85	1,50	3 ^{ème}	14	F
61	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	3 ^{ème}	14	F
62	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	3 ^{ème}	14	F
63	2	1	3	4	1	1	1	1	1	1	1,07	1,60	3 ^{ème}	14	F
64	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}	14	F
65	4	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1,07	1,60	3 ^{ème}	14	F
66	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}	14	F
67	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	F
68	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	15	F
69	4	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1,07	1,60	2 ^{nde}	15	F
70	5	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1,34	1,70	2 ^{nde}	15	F
71	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
72	3	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,84	1,60	2 ^{nde}	15	F
73	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	15	F
74	3	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,85	1,50	2 ^{nde}	15	F
75	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
76	5	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1,34	1,70	2 ^{nde}	15	F
78	5	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1,34	1,70	2 ^{nde}	15	M
79	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	15	M
80	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	15	M

81	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
82	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
83	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
84	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
85	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
86	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
87	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
88	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
89	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
90	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
91	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
92	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	14	F
93	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
94	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	14	F
95	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	14	F
96	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
97	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
98	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
99	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
100	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
101	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
102	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
103	2	1	2	2	1	1	1	1	1	4	0,97	1,60	2 ^{nde}	15	F
104	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
105	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
106	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
107	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
108	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
109	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	13	F
110	2	1	2	2	1	1	1	1	1	5	1,25	1,70	3 ^{ème}	14	F
111	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
112	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	13	F
113	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
114	2	1	2	2	1	1	1	1	1	3	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	F
115	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}	14	F
116	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}	14	F
117	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}	14	F
118	2	1	3	2	1	1	1	1	3	1	0,84	1,60	3 ^{ème}	14	F
119	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}	14	F
120	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
121	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
122	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F

123	2	1	2	2	1	1	1	1	1	4	0,97	1,60	3 ^{ème}	14	F
124	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
125	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
126	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
127	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
128	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
129	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
130	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
131	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
132	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
133	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
134	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}	13	F
135	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	F
136	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}	13	F
137	2	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,70	1,60	4 ^{ème}	13	F
138	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}	13	F
139	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	4 ^{ème}	13	F
140	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	F
141	2	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	F
142	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	F
143	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
144	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	F
145	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	F
146	2	1	5	1	1	2	1	1	2	1	1,25	1,70	4 ^{ème}	13	F
147	4	3	3	5	2	1	2	1	1	3	1,35	2,50	4 ^{ème}	13	F
148	2	1	1	4	1	1	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}	13	F
149	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	F
150	1	4	1	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}	13	F
152	5	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1,34	1,70	4 ^{ème}	13	F
152	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	F
153	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	F
154	1	2	1	1	4	2	1	1	1	2	0,97	1,60	4 ^{ème}	13	F
155	1	3	1	1	5	3	1	1	1	3	1,41	2,00	4 ^{ème}	13	F
156	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	F
157	5	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1,26	1,60	4 ^{ème}	12	F
158	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	12	F
160	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
161	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,52	1,40	4 ^{ème}	13	F
162	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
163	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
164	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}	13	F

165	2	1	5	2	1	1	1	1	1	1	1,26	1,60	4 ^{ème}	13	F
166	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}	13	F
167	2	1	4	2	1	1	1	1	1	4	1,23	1,80	4 ^{ème}	13	F
168	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
170	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
171	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
172	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
173	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
174	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
175	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
176	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
177	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
178	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
179	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
180	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
181	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
182	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
184	2	1	2	2	1	1	1	1	1	4	0,97	1,60	4 ^{ème}	13	F
185	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
186	1	2	1	1	4	2	1	1	1	2	0,97	1,60	4 ^{ème}	13	F
187	1	3	1	1	5	3	1	1	1	3	1,41	2,00	4 ^{ème}	13	F
188	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	F
189	5	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1,26	1,60	4 ^{ème}	13	F
190	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}	13	F
191	2	3	3	2	1	1	1	1	1	1	0,84	1,60	4 ^{ème}	13	F
192	2	1	4	3	1	1	1	1	1	1	1,07	1,60	4 ^{ème}	13	F
193	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	F
194	2	1	3	5	1	1	1	1	1	1	1,34	1,70	4 ^{ème}	13	F
195	3	1	3	2	1	1	1	1	2	1	0,84	1,60	4 ^{ème}	13	F
196	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	F
197	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	F
198	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	F

***I. Annexe 9 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement
Séminaire collège Sainte Marie***

Num	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Ecartype	Moy	Classe	âge
1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	0,47	2	Tle	17
2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,42	1,2	Tle	17
3	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,67	1,3	Tle	17
4	1	1	1	3	1	4	1	3	1	1	1,16	1,7	Tle	17
5	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	0,63	1,2	Tle	17
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1	Tle	17
6	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1	0,67	1,3	Tle	17
7	2	2	1	1	1	1	1	4	1	1	0,97	1,5	Tle	17
8	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,70	1,4	Tle	17
9	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	0,70	1,6	Tle	17
10	1	3	2	1	2	1	1	1	3	1	0,84	1,6	Tle	17
11	2	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,7	Tle	17
12	2	4	1	3	3	2	1	1	1	1	1,10	1,9	Tle	16
13	1	1	1	2	4	2	1	3	1	1	1,06	1,7	Tle	16
14	2	1	1	2	1	2	1	1	3	1	0,71	1,5	Tle	16
15	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	1 ^{ère}	16
16	2	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,70	1,6	1 ^{ère}	16
17	1	1	3	2	1	4	1	3	1	1	1,14	1,8	1 ^{ère}	16
18	1	1	1	2	1	4	1	1	4	1	1,25	1,7	1 ^{ère}	16
19	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,3	1 ^{ère}	16
20	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,7	1 ^{ère}	16
21	2	1	2	5	3	2	1	1	1	1	1,29	1,9	1 ^{ère}	16
22	1	1	2	5	4	1	1	1	1	1	1,48	1,8	1 ^{ère}	16
23	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,9	1 ^{ère}	16
24	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,2	1 ^{ère}	16
25	5	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,45	2,1	1 ^{ère}	16
26	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,5	1 ^{ère}	16
27	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,2	1 ^{ère}	16
28	1	2	2	3	1	1	1	1	1	1	0,70	1,4	1 ^{ère}	16
29	5	2	3	2	1	2	1	3	1	1	1,29	2,1	1 ^{ère}	16
30	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0,00	2	1 ^{ère}	16
31	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,42	1,2	1 ^{ère}	15
32	2	1	1	1	1	3	1	1	3	1	0,85	1,5	1 ^{ère}	15
33	1	1	1	3	1	4	1	1	1	1	1,08	1,5	1 ^{ère}	15
34	1	1	1	3	1	1	1	2	1	1	0,67	1,3	1 ^{ère}	15
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1	2 ^{nde}	15
36	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,1	2 ^{nde}	15

37	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,2	2 ^{nde}	15
38	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,70	1,4	2 ^{nde}	15
39	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	0,70	1,6	2 ^{nde}	15
40	1	3	2	1	2	1	1	3	5	1	1,33	2	2 ^{nde}	15
41	2	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,7	2 ^{nde}	15
42	2	4	1	3	3	2	1	1	1	1	1,10	1,9	2 ^{nde}	15
43	1	1	1	2	4	2	1	3	2	1	1,03	1,8	2 ^{nde}	15
44	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,48	1,3	2 ^{nde}	15
45	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	0,52	1,4	2 ^{nde}	15
46	2	2	3	2	1	2	1	2	1	1	0,67	1,7	2 ^{nde}	15
47	1	1	3	2	1	4	1	4	3	1	1,29	2,1	2 ^{nde}	15
48	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,4	2 ^{nde}	15
49	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,3	2 ^{nde}	15
50	1	1	3	2	3	2	2	2	2	1	0,74	1,9	2 ^{nde}	15
51	2	1	2	5	3	2	1	2	1	1	1,25	2	2 ^{nde}	15
52	1	1	2	5	4	1	1	2	1	1	1,45	1,9	2 ^{nde}	15
53	1	2	1	5	5	1	1	2	3	1	1,62	2,2	2 ^{nde}	15
54	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,2	2 ^{nde}	15
55	5	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,45	2,1	2 ^{nde}	15
56	1	1	1	2	4	2	1	1	4	1	1,23	1,8	2 ^{nde}	15
57	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,2	2 ^{nde}	15
58	1	2	2	3	1	1	1	1	1	1	0,70	1,4	2 ^{nde}	15
59	5	2	3	2	1	2	1	1	1	1	1,29	1,9	2 ^{nde}	15
60	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,5	2 ^{nde}	15
61	2	1	5	2	1	1	1	1	2	1	1,25	1,7	2 ^{nde}	15
62	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,5	3 ^{ème}	14
63	2	1	4	2	1	1	1	1	1	4	1,23	1,8	3 ^{ème}	14
64	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
65	2	1	2	2	1	1	1	1	3	1	0,71	1,5	3 ^{ème}	14
66	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
67	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	0,52	1,4	3 ^{ème}	14
68	2	1	2	2	1	1	1	2	4	1	0,95	1,7	3 ^{ème}	14
69	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	0,52	1,4	3 ^{ème}	14
70	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	0,52	1,4	3 ^{ème}	14
71	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	0,52	1,4	3 ^{ème}	14
72	2	1	2	2	1	1	1	3	4	1	1,03	1,8	3 ^{ème}	14
73	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
74	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
75	2	1	2	2	1	1	1	1	5	1	1,25	1,7	3 ^{ème}	14
76	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
77	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
78	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14

79	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
80	1	2	1	1	4	2	1	1	1	1	0,97	1,5	3 ^{ème}	14
81	1	3	1	1	5	3	1	1	1	1	1,40	1,8	3 ^{ème}	14
82	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	0,42	1,2	3 ^{ème}	14
83	5	2	1	1	2	1	1	1	3	1	1,32	1,8	3 ^{ème}	14
84	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1	3 ^{ème}	14
85	2	3	3	2	1	1	1	1	1	1	0,84	1,6	3 ^{ème}	14
86	2	1	4	3	1	1	1	1	1	1	1,07	1,6	3 ^{ème}	14
87	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1	0,70	1,4	3 ^{ème}	14
88	2	1	3	5	1	1	1	1	1	1	1,34	1,7	3 ^{ème}	14
89	3	1	3	2	1	1	1	1	2	1	0,84	1,6	3 ^{ème}	14
90	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,3	3 ^{ème}	14
91	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,3	3 ^{ème}	14
92	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,5	3 ^{ème}	14
93	2	1	5	2	1	1	1	1	4	1	1,45	1,9	3 ^{ème}	14
94	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,5	3 ^{ème}	14
95	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,5	3 ^{ème}	14
96	2	1	2	2	1	1	1	1	3	1	0,71	1,5	3 ^{ème}	14
97	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
98	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
99	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
100	2	1	2	2	1	1	1	1	4	1	0,97	1,6	3 ^{ème}	14
101	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
102	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
103	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
104	2	1	2	2	1	1	1	1	4	1	0,97	1,6	3 ^{ème}	14
105	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
106	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
107	2	1	2	2	1	1	1	1	3	1	0,71	1,5	3 ^{ème}	14
108	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
109	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
110	2	1	2	2	1	1	1	1	3	1	0,71	1,5	3 ^{ème}	14
111	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
112	1	2	1	1	4	2	1	1	1	1	0,97	1,5	3 ^{ème}	14
113	1	3	1	1	5	3	1	1	2	1	1,37	1,9	3 ^{ème}	14
114	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	0,42	1,2	3 ^{ème}	14
115	5	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1,26	1,6	3 ^{ème}	14
116	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	0,63	1,2	3 ^{ème}	14
117	2	3	3	2	1	1	1	1	1	1	0,84	1,6	3 ^{ème}	14
118	2	1	4	3	1	1	1	1	1	1	1,07	1,6	3 ^{ème}	14
119	2	1	2	3	1	1	1	1	3	1	0,84	1,6	3 ^{ème}	14
120	2	1	3	5	1	1	1	1	1	1	1,34	1,7	3 ^{ème}	14

121	3	1	3	2	1	1	1	1	2	1	0,84	1,6	3 ^{ème}	14
122	2	1	3	1	1	1	1	1	2	1	0,70	1,4	3 ^{ème}	14
123	2	1	3	1	1	1	1	1	2	1	0,70	1,4	3 ^{ème}	14
124	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,5	3 ^{ème}	14
125	2	1	5	2	1	1	1	1	1	1	1,26	1,6	3 ^{ème}	14
126	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,5	3 ^{ème}	14
127	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,5	3 ^{ème}	14
128	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
129	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
130	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
131	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
132	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
133	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
134	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
135	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
136	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
137	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
138	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
139	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	3 ^{ème}	14
140	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
141	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
142	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
143	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
144	1	2	1	1	4	2	1	1	1	2	0,97	1,6	4 ^{ème}	13
145	1	3	1	1	5	3	1	1	1	3	1,41	2	4 ^{ème}	13
146	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	0,42	1,2	4 ^{ème}	13
147	5	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1,26	1,6	4 ^{ème}	13
148	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1	4 ^{ème}	13
149	2	3	3	2	1	1	1	1	1	1	0,84	1,6	4 ^{ème}	13
150	2	1	4	3	1	1	1	1	1	1	1,07	1,6	4 ^{ème}	13
151	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1	0,70	1,4	4 ^{ème}	13
152	2	1	3	5	1	1	1	1	1	1	1,34	1,7	4 ^{ème}	13
153	3	1	3	2	1	1	1	1	2	1	0,84	1,6	4 ^{ème}	13
154	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,3	4 ^{ème}	13
155	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,3	4 ^{ème}	13
156	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,5	4 ^{ème}	13
157	2	1	5	2	1	1	1	1	1	1	1,26	1,6	4 ^{ème}	13
158	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,5	4 ^{ème}	13
159	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,5	4 ^{ème}	13
160	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
161	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
162	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13

163	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
164	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
165	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
166	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
167	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
168	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
169	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
170	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
171	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
172	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
173	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
174	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
175	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
176	1	2	1	1	4	2	1	1	1	2	0,97	1,6	4 ^{ème}	13
177	1	3	1	1	5	3	1	1	1	1	1,40	1,8	4 ^{ème}	13
178	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	0,42	1,2	4 ^{ème}	13
179	5	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1,26	1,6	4 ^{ème}	13
180	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1	4 ^{ème}	13
181	2	3	3	2	1	1	1	1	1	1	0,84	1,6	4 ^{ème}	13
182	2	1	4	3	1	1	1	1	1	1	1,07	1,6	4 ^{ème}	13
183	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1	0,70	1,4	4 ^{ème}	13
184	2	1	3	5	1	1	1	1	1	1	1,34	1,7	4 ^{ème}	13
185	3	1	3	2	1	1	1	1	2	1	0,84	1,6	4 ^{ème}	13
186	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,3	4 ^{ème}	13
187	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,3	4 ^{ème}	13
188	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,5	4 ^{ème}	13
189	2	1	5	2	1	1	1	1	1	1	1,26	1,6	4 ^{ème}	13
190	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,5	4 ^{ème}	13
191	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,5	4 ^{ème}	13
192	2	1	2	2	1	1	1	1	3	1	0,71	1,5	4 ^{ème}	13
193	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	0,53	1,5	4 ^{ème}	13
194	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
195	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	0,52	1,4	4 ^{ème}	13
196	2	1	2	2	1	1	1	1	4	1	0,97	1,6	4 ^{ème}	13
197	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	12
198	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	0,52	1,4	4 ^{ème}	12
199	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
200	2	1	2	2	1	1	1	1	3	1	0,71	1,5	4 ^{ème}	13
201	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
202	2	1	2	2	1	1	1	1	3	1	0,71	1,5	4 ^{ème}	13
203	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
204	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13

205	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	0,53	1,5	4 ^{ème}	13
206	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
207	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,3	4 ^{ème}	13
208	1	2	1	1	4	2	1	1	1	2	0,97	1,6	4 ^{ème}	13
209	1	3	1	1	5	3	1	1	1	1	1,40	1,8	4 ^{ème}	13
210	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	0,42	1,2	4 ^{ème}	13
211	5	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1,26	1,6	4 ^{ème}	13
212	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1	4 ^{ème}	13
213	2	3	3	2	1	1	1	1	1	1	0,84	1,6	4 ^{ème}	13
214	2	1	4	3	1	1	1	1	1	1	1,07	1,6	4 ^{ème}	13
215	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1	0,70	1,4	4 ^{ème}	13
216	2	1	3	5	1	1	1	1	1	1	1,34	1,7	4 ^{ème}	13
217	3	1	3	2	1	1	1	1	2	1	0,84	1,6	4 ^{ème}	13
218	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,3	4 ^{ème}	13
219	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,3	4 ^{ème}	13
220	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,3	4 ^{ème}	13

**J. Annexe 10 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement
Collège Lisette Moutachy**

Num	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Ecartype	Moy	Classe	âge	Sexe
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	0,63	2,20	4 ^{ème}	13	M
2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	M
3	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	F
4	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	0,95	1,30	4 ^{ème}	13	M
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}	13	M
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	0,95	1,30	4 ^{ème}	13	M
6	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	M
7	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	M
8	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
9	2	2	2	1	2	1	1	1	1	4	0,95	1,70	4 ^{ème}	13	M
10	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
11	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,84	1,60	4 ^{ème}	13	F
12	1	4	1	2	3	2	1	1	1	4	1,25	2,00	4 ^{ème}	13	F
13	1	1	1	2	4	2	1	4	1	1	1,23	1,80	4 ^{ème}	13	F
14	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	M
15	1	2	2	1	1	1	1	1	1	4	0,97	1,50	4 ^{ème}	13	M
16	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}	13	M
17	1	1	3	2	1	4	1	2	1	4	1,25	2,00	4 ^{ème}	13	F
18	1	1	1	2	1	4	1	2	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}	13	F
19	1	1	1	2	3	1	1	2	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	F
20	1	1	3	2	3	2	2	2	1	1	0,79	1,80	4 ^{ème}	13	F
21	2	1	2	2	3	2	1	2	2	4	0,88	2,10	4 ^{ème}	13	F
22	1	1	2	2	4	1	1	2	2	1	0,95	1,70	4 ^{ème}	13	M
23	1	2	1	5	5	1	1	2	1	1	1,63	2,00	4 ^{ème}	13	M
24	1	2	1	1	2	1	1	2	1	4	0,97	1,60	4 ^{ème}	13	M
25	2	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
26	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	M
27	2	2	1	1	1	1	1	3	3	2	0,82	1,70	4 ^{ème}	13	M
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0,32	1,10	4 ^{ème}	12	M
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	M
29	2	1	5	1	1	2	1	1	2	4	1,41	2,00	4 ^{ème}	12	F
30	4	3	3	5	2	1	2	3	2	3	1,14	2,80	4 ^{ème}	13	F
31	2	1	1	4	1	1	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}	13	M
32	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	M
33	1	4	1	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}	13	M
34	5	2	1	3	1	1	1	1	3	1	1,37	1,90	4 ^{ème}	13	F
35	1	1	1	2	3	1	1	1	1	4	1,07	1,60	4 ^{ème}	13	F
36	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	M

37	1	2	1	1	4	2	1	1	1	2	0,97	1,60	4 ^{ème}	13	M
38	1	3	1	1	5	3	1	1	1	3	1,41	2,00	4 ^{ème}	13	M
39	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
40	5	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1,26	1,60	4 ^{ème}	13	F
41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}	13	M
42	2	3	3	2	1	1	1	1	1	4	1,10	1,90	4 ^{ème}	13	M
43	2	1	4	3	1	1	1	1	2	1	1,06	1,70	4 ^{ème}	13	M
44	2	1	2	3	1	1	1	1	2	1	0,71	1,50	4 ^{ème}	13	M
45	2	1	3	5	1	1	1	1	1	1	1,34	1,70	4 ^{ème}	13	M
46	3	1	3	2	1	1	1	1	2	4	1,10	1,90	4 ^{ème}	13	F
47	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	M
48	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	M
49	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
50	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
51	4	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1,07	1,60	4 ^{ème}	13	M
52	2	1	3	2	1	1	1	1	1	4	1,06	1,70	4 ^{ème}	13	M
53	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}	13	M
54	2	1	3	2	2	1	1	1	1	4	1,03	1,80	4 ^{ème}	13	M
55	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	F
56	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	F
57	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
58	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}	13	M
59	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}	13	M
60	2	1	3	2	1	1	1	1	1	4	1,06	1,70	4 ^{ème}	13	M
61	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
62	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	F
63	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
64	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}	13	M
65	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}	13	M
66	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
67	2	1	3	2	1	1	1	1	1	4	1,06	1,70	4 ^{ème}	13	M
69	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	F
70	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
71	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
72	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
73	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
74	2	1	3	2	1	1	1	1	3	1	0,84	1,60	4 ^{ème}	13	M
75	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
76	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
77	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
78	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
79	2	1	2	2	1	1	1	1	1	4	0,97	1,60	4 ^{ème}	13	F

80	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
81	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
82	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
83	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
84	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
85	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
86	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
87	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
88	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
89	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
90	2	1	2	2	1	1	1	1	1	4	0,97	1,60	3 ^{ème}	14	M
91	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
92	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
93	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
94	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	0,52	1,40	3 ^{ème}	14	M
95	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
96	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
97	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,50	3 ^{ème}	14	F
98	2	1	5	2	1	1	1	1	1	1	1,26	1,60	3 ^{ème}	14	F
99	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,50	3 ^{ème}	14	M
100	2	1	4	2	1	1	1	1	1	4	1,23	1,80	3 ^{ème}	14	M
101	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
102	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
102	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
103	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
104	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
105	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
106	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
107	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
108	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
109	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
110	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
111	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
112	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
113	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
114	2	1	2	2	1	1	1	1	1	4	0,97	1,60	3 ^{ème}	14	M
115	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
116	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
117	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
118	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
119	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
120	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M

121	2	1	2	2	1	1	1	1	1	5	1,25	1,70	3 ^{ème}	14	M
122	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
123	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
124	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
125	2	1	2	2	1	1	1	1	1	3	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	M
126	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
127	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
128	2	1	2	2	1	1	1	1	1	3	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	M
129	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
130	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
131	2	1	2	2	1	1	1	1	1	3	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	M
132	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
133	2	1	2	2	1	1	1	1	1	3	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	M
134	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
135	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
136	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
137	2	1	2	2	1	1	1	1	1	3	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	M
138	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
139	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
140	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
141	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
142	2	3	2	3	1	1	1	1	1	1	0,84	1,60	3 ^{ème}	14	M

**K. Annexe 11 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement
Collège Rama**

Num	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Ecartype	Moy	Classe	âge	Sexe
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0,00	2,00	Tle	18	M
2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle	17	M
3	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,67	1,30	Tle	17	F
4	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	0,95	1,30	Tle	18	M
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	Tle	17	M
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	Tle	16	M
6	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	Tle	17	M
7	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle	18	M
8	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	Tle	19	M
9	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,52	1,40	Tle	16	M
10	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	Tle	17	M
11	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,84	1,60	Tle	17	F
12	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,06	1,70	Tle	18	F
13	1	1	1	2	4	2	1	4	1	1	1,23	1,80	Tle	17	F
14	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle	17	M
15	1	2	2	1	1	1	1	1	1	4	0,97	1,50	Tle	17	M
16	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	Tle	18	M
17	1	1	3	2	1	4	1	2	1	1	1,06	1,70	Tle	17	F
18	1	1	1	2	1	4	1	2	1	1	0,97	1,50	Tle	16	F
19	1	1	1	2	3	1	1	2	1	1	0,70	1,40	Tle	17	F
20	1	1	3	2	3	2	2	2	1	1	0,79	1,80	Tle	18	F
21	2	1	2	2	3	2	1	2	2	1	0,63	1,80	Tle	17	F
22	1	1	2	2	4	1	1	2	2	1	0,95	1,70	Tle	18	M
23	1	2	1	5	5	1	1	2	1	1	1,63	2,00	Tle	17	M
24	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	0,48	1,30	Tle	17	M
25	2	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	Tle	17	M
26	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	1 ^{ère}	16	M
27	2	2	1	1	1	1	1	3	3	2	0,82	1,70	1 ^{ère}	16	M
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0,32	1,10	1 ^{ère}	16	M
29	2	1	5	1	1	2	1	1	2	1	1,25	1,70	1 ^{ère}	17	F
30	4	3	3	5	2	1	2	3	2	3	1,14	2,80	1 ^{ère}	17	F
31	2	1	1	4	1	1	1	1	1	1	0,97	1,40	1 ^{ère}	17	M
32	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	1 ^{ère}	17	M
33	1	4	1	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,40	1 ^{ère}	17	M
34	5	2	1	3	1	1	1	1	3	1	1,37	1,90	1 ^{ère}	17	F
35	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	1 ^{ère}	17	F
36	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	0,67	1,30	1 ^{ère}	17	M
37	1	2	1	1	4	2	1	1	1	2	0,97	1,60	1 ^{ère}	17	M

38	1	3	1	1	5	3	1	1	1	3	1,41	2,00	1 ^{ère}	17	M
39	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	0,48	1,30	1 ^{ère}	17	F
40	5	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1,26	1,60	1 ^{ère}	17	F
41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	1 ^{ère}	17	M
42	2	3	3	2	1	1	1	1	1	1	0,84	1,60	1 ^{ère}	16	M
43	2	1	4	3	1	1	1	1	2	1	1,06	1,70	1 ^{ère}	16	M
44	2	1	2	3	1	1	1	1	2	1	0,71	1,50	1 ^{ère}	16	M
45	2	1	3	5	1	1	1	2	1	1	1,32	1,80	1 ^{ère}	16	M
46	3	1	3	2	1	1	1	3	2	1	0,92	1,80	1 ^{ère}	16	F
47	2	1	3	1	1	1	1	2	1	1	0,70	1,40	1 ^{ère}	15	M
48	2	1	3	1	1	1	1	4	1	1	1,07	1,60	1 ^{ère}	18	M
49	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	1 ^{ère}	16	M
50	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	1 ^{ère}	16	M
51	4	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1,07	1,60	1 ^{ère}	16	M
52	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	1 ^{ère}	16	M
53	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	1 ^{ère}	16	M
54	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	1 ^{ère}	16	M
55	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	1 ^{ère}	17	F
56	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	1 ^{ère}	16	F
57	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
58	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	15	M
59	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	15	M
60	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
61	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
62	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
63	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
64	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	15	M
65	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	15	M
66	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
67	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
69	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
70	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
71	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
72	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
73	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
74	2	1	3	2	1	1	1	1	3	1	0,84	1,60	2 ^{nde}	15	M
75	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
76	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	M
77	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	M
78	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
79	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
80	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F

81	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	15	M
82	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	15	M
83	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	16	M
84	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	16	F
85	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	16	F
86	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	16	F
87	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	16	F
88	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	16	F
89	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	14	M
90	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	15	M
91	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	15	M
92	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	15	M
93	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	15	M
94	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	15	M
95	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	15	M
96	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	15	F
97	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,50	2nde	15	F
98	2	1	5	2	1	1	1	1	1	1	1,26	1,60	2nde	15	F
99	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,50	2nde	15	M
100	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,50	2nde	15	M
101	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	15	M
102	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2nde	15	F
102	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
103	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
104	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
105	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
106	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
107	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
108	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
109	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
110	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
111	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
112	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
113	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
114	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
115	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
116	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
117	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	13	M
118	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
119	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	13	M
120	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
121	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M

122	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	13	F
123	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
124	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
125	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	15	M
126	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
127	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
128	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
129	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
130	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	13	M
131	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
132	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
133	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
134	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	15	M
135	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
136	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
137	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
138	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
139	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
140	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
141	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
142	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
143	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
144	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
145	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
146	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
147	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
148	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
149	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
150	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
151	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	13	F
152	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
153	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
154	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
155	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
156	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
157	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
158	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
159	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
160	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
161	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
162	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	
163	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F

164	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
165	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
166	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
167	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
168	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
169	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
170	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
171	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
172	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
173	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
174	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
175	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
176	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
177	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
178	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
179	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
180	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
181	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
182	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
183	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
184	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	14	M
185	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	14	M
186	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
187	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
188	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
189	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
190	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	14	F
191	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
192	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
193	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	15	M
194	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
195	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
196	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	14	F
197	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
198	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
199	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
200	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	14	F
201	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
202	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
203	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	F
204	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	12	F
205	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	F

206	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	14	M
207	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
208	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
209	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
210	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
211	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
212	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
213	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
214	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
215	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
216	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
217	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
218	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
219	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
220	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	12	M
221	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
222	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
223	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
224	2	5	2	2	1	1	1	1	1	1	1,25	1,70	4 ^{ème}	13	M
225	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
226	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
227	2	4	2	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,60	4 ^{ème}	13	M
228	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
229	2	3	2	2	1	1	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}	13	M
230	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
231	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
232	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	0,52	1,40	4 ^{ème}	13	M
233	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	0,52	1,40	4 ^{ème}	13	M
234	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	0,52	1,40	4 ^{ème}	13	M
235	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
236	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	14	F
237	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	0,52	1,40	4 ^{ème}	13	M
238	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	M
239	1	2	1	3	2	1	1	1	3	1	0,84	1,60	4 ^{ème}	13	M
240	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	12	M
241	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	F
242	2	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}	13	F
243	2	1	5	2	1	1	1	1	1	1	1,26	1,60	4 ^{ème}	13	M
244	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
245	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
246	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	F
247	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	F

248	2	1	5	2	1	1	1	1	1	1	1	1,26	1,60	4 ^{ème}	13	M
249	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
250	2	1	1	2	1	2	3	4	5	1	1	1,40	2,20	4 ^{ème}	13	M

**L. Annexe 12 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement
Collège Père Aupiais**

Num	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Ecartype	Moy	Classe	âge	Sexe
1	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,63	1,80	Tle	18	M
2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	Tle	17	M
3	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	0,67	1,30	Tle	17	M
4	3	1	1	4	1	4	1	1	1	1	1,32	1,80	Tle	18	M
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	Tle	17	M
5	3	1	1	3	1	1	3	1	1	1	0,97	1,60	Tle	16	M
6	1	2	1	1	1	1	3	2	1	1	0,70	1,40	Tle	17	M
7	1	2	1	4	1	1	1	1	1	1	0,97	1,40	Tle	18	M
8	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	Tle	19	M
9	1	2	2	1	2	1	3	1	1	1	0,71	1,50	Tle	16	M
10	1	3	2	1	2	1	1	2	1	1	0,71	1,50	Tle	17	M
11	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,84	1,60	Tle	17	M
12	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,06	1,70	Tle	18	M
13	3	1	1	2	4	2	3	1	1	1	1,10	1,90	Tle	17	M
14	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	0,48	1,30	Tle	17	M
15	1	2	2	1	1	1	3	1	1	1	0,70	1,40	Tle	17	M
16	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	Tle	18	M
17	1	1	3	2	1	4	3	1	1	1	1,14	1,80	Tle	17	M
18	5	1	1	2	1	4	1	2	1	1	1,45	1,90	Tle	16	M
19	1	1	1	2	3	1	3	1	1	1	0,85	1,50	Tle	17	M
20	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	Tle	18	M
21	4	1	2	2	3	2	3	1	1	1	1,05	2,00	Tle	17	M
22	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	Tle	18	M
23	1	2	1	5	5	1	1	2	1	1	1,63	2,00	Tle	17	M
24	1	2	1	1	2	1	4	1	1	1	0,97	1,50	Tle	17	M
25	4	3	3	2	1	1	1	1	1	1	1,14	1,80	Tle	17	M
26	1	1	1	2	1	1	4	1	1	1	0,97	1,40	Tle	16	M
27	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	0,42	1,20	Tle	16	M
28	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	0,95	1,30	Tle	16	M
29	3	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,34	1,70	Tle	17	M
30	1	2	2	2	2	2	4	1	1	1	0,92	1,80	Tle	18	M
31	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	Tle	17	M
32	1	1	1	1	1	3	1	2	1	1	0,67	1,30	Tle	17	M
33	1	1	2	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,50	Tle	18	M
34	1	1	5	2	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	Tle	17	M
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	Tle	16	M
36	4	2	5	2	1	1	1	2	1	1	1,41	2,00	Tle	17	M
37	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle	18	M

38	1	2	2	1	1	1	4	1	1	1	0,97	1,50	Tle	19	M
39	3	2	2	3	2	1	3	2	1	1	0,82	2,00	Tle	16	M
40	1	3	2	3	2	1	1	1	1	1	0,84	1,60	Tle	17	M
41	3	3	2	2	2	3	3	1	1	1	0,88	2,10	Tle	17	M
42	1	4	2	4	3	2	1	1	1	1	1,25	2,00	Tle	18	M
43	1	1	3	2	4	2	3	1	1	1	1,10	1,90	Tle	17	M
44	2	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,25	1,70	Tle	17	M
45	1	2	2	1	1	1	4	1	1	1	0,97	1,50	Tle	17	M
46	1	2	3	2	1	2	1	2	1	1	0,70	1,60	Tle	18	M
47	4	1	3	2	1	4	3	1	1	1	1,29	2,10	Tle	17	M
48	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	Tle	16	M
50	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	Tle	17	M
51	2	1	3	2	3	2	2	2	1	1	0,74	1,90	Tle	18	M
52	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	Tle	17	M
53	2	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,60	Tle	18	M
54	1	2	1	5	5	1	1	2	1	1	1,63	2,00	Tle	17	M
55	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	Tle	17	M
56	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	Tle	17	M
57	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	Tle	16	M
58	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	Tle	16	M
59	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	0,32	1,10	Tle	16	M
60	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,27	1,50	Tle	17	M
61	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	0,48	1,30	Tle	17	M
62	2	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,70	1,60	Tle	18	M
63	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	Tle	17	M
64	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	1 ^{ère}	16	M
65	2	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,70	1,40	1 ^{ère}	16	M
66	1	1	3	2	3	2	2	2	1	1	0,79	1,80	1 ^{ère}	16	M
67	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	1 ^{ère}	16	M
68	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	1 ^{ère}	16	M
69	1	2	1	5	5	1	1	2	1	1	1,63	2,00	1 ^{ère}	16	M
70	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	1 ^{ère}	16	M
71	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	1 ^{ère}	16	M
72	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	1 ^{ère}	16	M
73	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	0,48	1,30	1 ^{ère}	16	M
74	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	1 ^{ère}	16	M
75	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,27	1,50	1 ^{ère}	16	M
76	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	1 ^{ère}	17	M
77	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	1 ^{ère}	16	M
78	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	1 ^{ère}	16	M
79	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	1 ^{ère}	16	M
80	2	1	5	1	1	1	3	2	1	1	1,32	1,80	1 ^{ère}	17	M

81	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	1 ^{ère}	16	M
82	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	1 ^{ère}	16	M
83	1	2	1	1	1	1	3	2	1	1	0,70	1,40	1 ^{ère}	16	M
84	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	1 ^{ère}	16	M
85	1	2	2	1	2	1	4	1	1	1	0,97	1,60	1 ^{ère}	16	M
86	1	3	2	1	2	1	1	2	1	1	0,71	1,50	1 ^{ère}	16	M
87	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	1 ^{ère}	16	M
88	1	4	2	2	3	2	4	1	1	1	1,20	2,10	1 ^{ère}	16	M
89	2	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,03	1,80	1 ^{ère}	16	M
90	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	1 ^{ère}	17	M
91	1	2	2	1	1	1	3	2	1	1	0,71	1,50	1 ^{ère}	16	M
92	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	1 ^{ère}	16	M
93	2	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,06	1,70	1 ^{ère}	16	M
94	1	1	1	2	1	4	1	2	1	1	0,97	1,50	1 ^{ère}	16	M
95	2	1	1	4	3	1	1	1	1	1	1,07	1,60	1 ^{ère}	16	M
96	1	1	3	2	3	2	2	2	1	1	0,79	1,80	1 ^{ère}	16	M
97	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	1 ^{ère}	16	M
98	2	3	2	3	2	3	1	1	1	1	0,88	1,90	1 ^{ère}	16	M
99	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	1 ^{ère}	16	M
100	2	1	3	3	4	2	1	3	1	1	1,10	2,10	1 ^{ère}	16	M
101	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	1 ^{ère}	17	M
102	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	1 ^{ère}	16	M
103	1	2	3	3	1	2	1	2	1	1	0,82	1,70	1 ^{ère}	16	M
104	2	1	3	2	1	4	1	2	1	1	1,03	1,80	1 ^{ère}	16	M
105	1	1	1	4	1	4	1	1	1	1	1,26	1,60	1 ^{ère}	16	M
106	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	1 ^{ère}	16	M
107	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	0,52	1,40	1 ^{ère}	16	M
108	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	1 ^{ère}	17	M
109	2	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,06	1,70	1 ^{ère}	16	M
110	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	1 ^{ère}	16	M
111	2	1	1	2	3	1	1	2	1	1	0,71	1,50	1 ^{ère}	16	M
112	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	2 ^{nde}	15	M
113	2	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	15	M
114	1	3	2	2	2	3	1	2	1	1	0,79	1,80	2 ^{nde}	15	M
115	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	2 ^{nde}	15	M
116	1	1	3	3	4	2	1	1	1	1	1,14	1,80	2 ^{nde}	15	M
117	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	2 ^{nde}	15	M
118	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}	15	M
119	2	2	3	2	1	2	1	2	1	1	0,67	1,70	2 ^{nde}	15	M
120	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}	15	M
121	2	2	2	1	2	1	3	2	1	1	0,67	1,70	2 ^{nde}	15	M
122	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M

123	1	3	2	2	2	3	3	2	1	1	0,82	2,00	2 ^{nde}	15	M
124	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	2 ^{nde}	15	M
125	1	1	3	2	4	2	3	1	1	1	1,10	1,90	2 ^{nde}	15	M
126	2	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,25	1,70	2 ^{nde}	15	M
127	1	2	2	1	1	1	3	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
128	1	2	3	2	1	2	1	2	1	1	0,70	1,60	2 ^{nde}	15	M
129	1	1	3	2	1	4	3	1	1	1	1,14	1,80	2 ^{nde}	15	M
130	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	2 ^{nde}	15	M
131	1	1	1	2	3	1	3	1	1	1	0,85	1,50	2 ^{nde}	15	M
132	1	1	3	2	3	2	2	2	1	1	0,79	1,80	2 ^{nde}	15	M
133	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
134	1	3	2	2	2	3	3	1	1	1	0,88	1,90	2 ^{nde}	15	M
135	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	2 ^{nde}	15	M
136	1	1	3	2	4	2	4	1	1	1	1,25	2,00	2 ^{nde}	15	M
137	1	1	5	2	1	2	1	2	1	1	1,25	1,70	2 ^{nde}	15	M
138	1	2	2	1	1	1	4	2	1	1	0,97	1,60	2 ^{nde}	15	M
140	1	1	1	2	3	1	1	2	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
141	1	1	3	3	3	2	2	1	1	1	0,92	1,80	2 ^{nde}	15	M
142	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
143	1	3	2	2	2	3	1	3	1	1	0,88	1,90	2 ^{nde}	15	M
144	1	4	2	2	3	2	1	3	1	1	1,05	2,00	2 ^{nde}	15	M
145	1	1	3	2	4	2	1	3	1	1	1,10	1,90	2 ^{nde}	15	M
146	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	2 ^{nde}	15	M
147	1	2	2	1	1	1	4	3	1	1	1,06	1,70	2 ^{nde}	15	M
148	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	15	M
149	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}	15	M
150	1	2	2	1	2	1	4	3	1	1	1,03	1,80	2 ^{nde}	15	M
151	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
152	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	2 ^{nde}	15	M
153	1	4	2	2	3	2	4	3	1	1	1,16	2,30	2 ^{nde}	15	M
154	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	2 ^{nde}	15	M
155	1	1	5	2	1	2	4	3	1	1	1,45	2,10	2 ^{nde}	15	M
156	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	0,63	1,20	2 ^{nde}	16	M
157	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	0,63	1,20	2 ^{nde}	15	M
158	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}	16	M
159	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	2 ^{nde}	15	M
160	1	2	2	1	1	1	1	3	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
161	1	2	2	1	2	1	1	3	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	15	M
162	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	M
163	2	3	1	2	2	3	4	1	1	1	1,05	2,00	2 ^{nde}	15	M
164	2	4	1	2	3	2	1	3	1	1	1,05	2,00	2 ^{nde}	16	M
165	1	1	1	2	4	2	4	1	1	1	1,23	1,80	2 ^{nde}	15	M

166	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	M
167	1	2	2	1	1	1	4	3	1	1	1,06	1,70	2 ^{nde}	15	M
168	2	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,70	1,60	2 ^{nde}	15	M
169	1	1	3	2	1	4	4	3	1	1	1,29	2,10	2 ^{nde}	15	M
170	2	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,50	2 ^{nde}	15	M
171	1	1	1	2	3	1	4	3	1	1	1,14	1,80	2 ^{nde}	16	M
172	2	1	3	2	3	2	2	3	1	1	0,82	2,00	2 ^{nde}	16	M
173	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	15	M
174	2	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,60	2 ^{nde}	15	M
175	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	2 ^{nde}	15	M
176	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	2 ^{nde}	15	M
177	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	2 ^{nde}	15	M
178	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{eme}	14	M
179	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{eme}	14	M
180	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{eme}	14	M
181	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{eme}	14	M
182	1	3	2	1	2	1	1	3	1	1	0,84	1,60	3 ^{eme}	14	M
183	3	3	1	2	2	3	1	3	1	1	0,94	2,00	3 ^{eme}	14	M
184	1	4	1	2	3	2	1	3	1	1	1,10	1,90	3 ^{eme}	14	M
185	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	3 ^{eme}	14	M
190	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{eme}	14	M
191	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{eme}	14	M
192	1	2	3	2	1	2	1	3	1	1	0,82	1,70	3 ^{eme}	14	M
192	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	3 ^{eme}	14	M
194	1	1	1	2	1	4	1	3	1	1	1,07	1,60	3 ^{eme}	14	M
195	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	3 ^{eme}	14	M
196	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	3 ^{eme}	14	M
197	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{eme}	14	M
198	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	3 ^{eme}	14	M
199	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	3 ^{eme}	14	M
200	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,27	1,50	3 ^{eme}	14	M
201	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	3 ^{eme}	14	M
202	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{eme}	14	M
203	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	3 ^{eme}	14	M
204	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{eme}	14	M
205	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1,26	1,40	3 ^{eme}	14	M
206	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{eme}	14	M
207	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	3 ^{eme}	14	M
208	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{eme}	14	M
209	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{eme}	14	M
210	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{eme}	14	M
211	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{eme}	14	M

212	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	3 ^{ème}	14	M
213	2	4	2	2	3	2	1	1	1	1	0,99	1,90	3 ^{ème}	14	M
214	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	3 ^{ème}	14	M
215	2	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,25	1,70	3 ^{ème}	14	M
216	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	M
217	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	M
218	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	3 ^{ème}	14	M
219	2	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,50	3 ^{ème}	14	M
220	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	3 ^{ème}	14	M
221	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
222	2	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	M
223	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	3 ^{ème}	14	M
224	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	3 ^{ème}	14	M
225	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	3 ^{ème}	14	M
226	2	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,25	1,70	3 ^{ème}	14	M
227	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}	14	M
228	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}	14	M
229	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}	14	M
230	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}	14	M
231	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	M
232	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	M
233	2	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	M
234	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,84	1,60	3 ^{ème}	14	M
235	3	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,10	1,90	3 ^{ème}	14	M
236	3	1	1	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	3 ^{ème}	14	M
237	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	M
238	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	M
239	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	M
240	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	3 ^{ème}	14	M
241	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}	14	M
242	3	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,85	1,50	3 ^{ème}	16	M
243	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}	14	M
244	3	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,85	1,50	3 ^{ème}	14	M
245	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	3 ^{ème}	14	M
246	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	M
247	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	3 ^{ème}	14	M
248	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	3 ^{ème}	15	M
249	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	M
250	3	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,85	1,50	3 ^{ème}	15	M
251	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	3 ^{ème}	14	M
252	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	M
253	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,63	1,20	4 ^{ème}	13	M

254	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,27	1,50	4 ^{ème}	13	M
255	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	4 ^{ème}	13	M
256	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	M
257	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	4 ^{ème}	13	M
258	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}	13	M
259	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1,26	1,40	4 ^{ème}	13	M
260	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}	13	M
261	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	4 ^{ème}	13	M
262	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	M
263	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	M
264	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
265	3	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,84	1,60	4 ^{ème}	13	M
266	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}	13	M
267	3	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,05	2,00	4 ^{ème}	13	M
268	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	4 ^{ème}	13	M
269	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}	13	M
270	3	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,85	1,50	4 ^{ème}	13	M
271	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}	13	M
272	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}	13	M
273	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}	13	M
274	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	4 ^{ème}	13	M
275	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	M
276	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	M
277	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	M
278	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	M
279	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}	13	M
280	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,27	1,50	4 ^{ème}	13	M
281	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	4 ^{ème}	13	M
282	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	M
283	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	4 ^{ème}	13	M
284	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}	13	M
285	2	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	4 ^{ème}	13	M
286	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}	13	M
287	2	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,26	1,60	4 ^{ème}	13	M
288	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	M
289	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
290	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
291	2	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}	13	M
292	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}	13	M
293	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	4 ^{ème}	13	M
294	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	4 ^{ème}	13	M
295	3	1	1	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	4 ^{ème}	13	M

296	4	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1,07	1,60	4 ^{ème}	13	M
297	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}	13	M
298	3	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}	13	M
299	3	1	2	2	4	1	1	1	1	1	1,06	1,70	4 ^{ème}	13	M
300	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	4 ^{ème}	13	M
301	3	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
302	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	M
303	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	M
304	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	M
305	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,63	1,20	4 ^{ème}	13	M
306	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,27	1,50	4 ^{ème}	13	M
307	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,63	1,80	4 ^{ème}	13	M
308	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	M
309	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,84	1,40	4 ^{ème}	13	M
310	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}	13	M
311	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1,26	1,40	4 ^{ème}	13	M
312	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	M
313	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	4 ^{ème}	13	M
314	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	M
315	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	M
316	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M
317	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	M
318	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}	13	M
319	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	4 ^{ème}	13	M
320	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	4 ^{ème}	13	M
321	2	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}	13	M
322	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}	13	M
323	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	4 ^{ème}	13	M
324	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	4 ^{ème}	15	M
325	3	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,32	1,80	4 ^{ème}	13	M
326	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}	13	M
327	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}	13	M
328	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	M
329	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	M
330	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	M
331	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	M

**M. Annexe 13 : Réponse au Questionnaire quantitatif établissement
Cours secondaire Notre Dame des apôtres Cotonou**

Num	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Ecartype	Moy	Classe	âge	Sexe
1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	0,48	1,70	Tle	18	F
2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	Tle	17	F
3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	Tle	17	F
4	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	0,95	1,30	Tle	18	F
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	Tle	17	F
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	Tle	16	F
6	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	Tle	17	F
7	1	2	1	4	1	1	1	1	1	1	0,97	1,40	Tle	18	F
8	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle	19	F
9	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	Tle	16	F
10	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	Tle	17	F
11	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,84	1,60	Tle	17	F
12	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,06	1,70	Tle	18	F
13	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	Tle	17	F
14	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle	17	F
15	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle	17	F
16	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	Tle	18	F
17	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	Tle	17	F
18	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	Tle	16	F
19	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	Tle	17	F
20	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	Tle	18	F
21	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	Tle	17	F
22	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	Tle	18	F
23	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	Tle	17	F
24	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle	17	F
25	1	3	3	2	1	1	1	1	1	1	0,85	1,50	Tle	17	F
26	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	1ère	16	F
27	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	1ère	16	F
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	1ère	16	F
29	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,27	1,50	1ère	17	F
30	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	Tle	18	F
31	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	Tle	17	F
32	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	Tle	17	F
33	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	Tle	18	F
34	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1,26	1,40	Tle	17	F
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	Tle	16	F
36	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	Tle	17	F
37	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	Tle	18	F

38	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle	19	F
39	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	Tle	16	F
40	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	Tle	17	F
41	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	Tle	17	F
42	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	Tle	18	F
43	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	lère	17	F
44	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	lère	17	F
45	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	lère	17	F
46	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	lère	18	F
47	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	lère	17	F
48	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	lère	16	F
50	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	lère	17	F
51	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	lère	18	F
52	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	lère	17	F
53	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	lère	18	F
54	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	lère	17	F
55	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	lère	17	F
56	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	lère	17	F
57	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	lère	16	F
58	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	lère	16	F
59	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	lère	16	F
60	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,27	1,50	lère	17	F
61	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	lère	17	F
62	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	lère	18	F
63	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	lère	17	F
64	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	lère	16	F
65	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	lère	17	F
66	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	lère	18	F
67	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	lère	17	F
68	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	lère	18	F
69	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	lère	17	F
70	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	lère	17	F
71	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	lère	17	F
72	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	lère	16	F
73	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	lère	16	F
74	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	lère	16	F
75	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,27	1,50	lère	17	F
76	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	lère	16	F
77	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	lère	16	F
78	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	lère	16	F
79	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	lère	16	F
80	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1,26	1,40	lère	16	F

81	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	1ère	16	F
82	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	1ère	17	F
83	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	1ère	16	F
84	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	1ère	16	F
85	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	1ère	16	F
86	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	1ère	17	F
87	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	1ère	16	F
88	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	1ère	16	F
89	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	1ère	16	F
90	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	1ère	16	F
91	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	1ère	16	F
92	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	1ère	18	F
93	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	1ère	16	F
94	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	1ère	16	F
95	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	1ère	16	F
96	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	1ère	16	F
97	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
98	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	2 ^{nde}	15	F
99	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	2 ^{nde}	15	F
100	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	2 ^{nde}	15	F
101	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	2 ^{nde}	15	F
102	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}	15	F
103	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	15	F
104	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	2 ^{nde}	15	F
105	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	2 ^{nde}	15	F
106	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	2 ^{nde}	15	F
107	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}	17	F
108	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	15	F
109	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	2 ^{nde}	15	F
110	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	2 ^{nde}	15	F
111	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	2 ^{nde}	15	F
112	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	2 ^{nde}	15	F
113	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
114	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	2 ^{nde}	15	F
115	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	2 ^{nde}	15	F
116	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	2 ^{nde}	15	F
117	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	2 ^{nde}	15	F
118	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}	6	F
119	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	15	F
120	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}	15	F
121	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
122	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F

123	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	2 ^{nde}	17	F
124	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	2 ^{nde}	14	F
125	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	2 ^{nde}	14	F
126	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	2 ^{nde}	15	F
127	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}	15	F
128	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	15	F
129	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	2 ^{nde}	15	F
130	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	2 ^{nde}	15	F
131	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	2 ^{nde}	15	F
132	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	2 ^{nde}	15	F
133	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
134	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	2 ^{nde}	15	F
135	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	2 ^{nde}	15	F
136	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	2 ^{nde}	15	F
137	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	2 ^{nde}	15	F
138	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}	15	F
140	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	2 ^{nde}	15	F
141	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	2 ^{nde}	15	F
142	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
143	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	2 ^{nde}	15	F
144	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	2 ^{nde}	14	F
145	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	2 ^{nde}	14	F
146	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	2 ^{nde}	14	F
147	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}	16	F
148	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}	16	F
149	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}	15	F
150	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
151	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
152	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	2 ^{nde}	15	F
153	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	2 ^{nde}	15	F
154	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	2 ^{nde}	15	F
155	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	2 ^{nde}	15	F
156	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	2 ^{nde}	16	F
157	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	2 ^{nde}	16	F
158	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	2 ^{nde}	15	F
159	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	2 ^{nde}	15	F
160	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}	15	F
161	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}	15	F
162	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}	15	F
163	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,84	1,60	2 ^{nde}	14	F
164	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,06	1,70	2 ^{nde}	14	F
165	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	2 ^{nde}	14	F

166	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}	15	F
167	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}	15	F
168	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	F
169	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	3 ^{ème}	14	F
170	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}	14	F
171	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	3 ^{ème}	14	F
172	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	3 ^{ème}	14	F
173	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	F
174	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	3 ^{ème}	14	F
175	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	3 ^{ème}	13	F
176	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}	13	F
177	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}	15	F
178	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}	14	F
179	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}	14	F
180	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	F
181	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
182	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}	14	F
183	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,84	1,60	3 ^{ème}	14	F
184	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,06	1,70	3 ^{ème}	14	F
185	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	3 ^{ème}	14	F
190	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	F
191	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	F
192	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	F
192	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	3 ^{ème}	14	F
194	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}	14	F
195	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	3 ^{ème}	14	F
196	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	3 ^{ème}	14	F
197	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	F
198	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	3 ^{ème}	14	F
199	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	3 ^{ème}	14	F
200	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,27	1,50	3 ^{ème}	14	F
201	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	3 ^{ème}	14	F
202	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}	14	F
203	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	3 ^{ème}	14	F
204	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}	14	F
205	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1,26	1,40	3 ^{ème}	13	F
206	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}	13	F
207	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	3 ^{ème}	15	F
208	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}	14	F
209	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	F
210	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
211	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}	14	F

212	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	3 ^{ème}	14	F
213	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	3 ^{ème}	14	F
214	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	3 ^{ème}	14	F
215	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	3 ^{ème}	14	F
216	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	F
217	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	F
218	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	3 ^{ème}	14	F
219	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}	14	F
220	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	3 ^{ème}	14	F
221	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
222	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}	14	F
223	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	3 ^{ème}	14	F
224	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	3 ^{ème}	13	F
225	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	3 ^{ème}	13	F
226	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	3 ^{ème}	15	F
227	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}	14	F
228	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}	14	F
229	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}	14	F
230	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}	14	F
231	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	F
232	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}	14	F
233	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}	14	F
234	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,84	1,60	3 ^{ème}	14	F
235	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,06	1,70	3 ^{ème}	14	F
236	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	3 ^{ème}	14	F
237	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	F
238	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}	14	F
239	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	F
240	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	3 ^{ème}	14	F
241	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}	14	F
242	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	3 ^{ème}	14	F
243	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}	15	F
244	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	3 ^{ème}	15	F
245	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	3 ^{ème}	15	F
246	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}	14	F
247	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}	14	F
248	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	4 ^{ème}	14	F
249	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	F
250	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	F
251	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	F
252	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	F
253	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}	13	F

254	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,27	1,50	4 ^{ème}	13	F
255	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	4 ^{ème}	13	F
256	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	F
257	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	4 ^{ème}	13	F
258	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}	13	F
259	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1,26	1,40	4 ^{ème}	13	F
260	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}	14	F
261	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	4 ^{ème}	14	F
262	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	F
263	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	F
264	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
265	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	F
266	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}	13	F
267	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	4 ^{ème}	13	F
268	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	4 ^{ème}	13	F
269	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}	13	F
270	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	F
271	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}	13	F
272	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}	13	F
273	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}	13	F
274	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	4 ^{ème}	13	F
275	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	F
276	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	F
277	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	F
278	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	F
279	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}	14	F
280	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,27	1,50	4 ^{ème}	14	F
281	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	4 ^{ème}	13	F
282	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	F
283	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	4 ^{ème}	13	F
284	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}	13	F
285	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1,26	1,40	4 ^{ème}	13	F
286	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}	13	F
287	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	4 ^{ème}	13	F
288	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	14	F
289	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	14	F
290	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}	13	F
291	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}	13	F
292	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}	13	F
293	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	4 ^{ème}	13	F
294	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	4 ^{ème}	13	F
295	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}	13	F

296	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	F
297	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}	13	F
298	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}	13	F
299	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}	13	F
300	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	4 ^{ème}	13	F
301	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	F
302	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}	13	F
303	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	F
304	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	F
305	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}	13	F
306	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,27	1,50	4 ^{ème}	13	F
307	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	4 ^{ème}	13	F
308	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	12	F
309	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	4 ^{ème}	12	F
310	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}	12	F
311	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1,26	1,40	4 ^{ème}	12	F
312	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}	13	F
313	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	4 ^{ème}	12	F
314	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}	13	F
315	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}	13	F

**N. Annexe 14 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement
Collège Catholique de Lokossa**

Num	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Ecartype	Moy	Classe
1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	Tle
2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	Tle
3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	Tle
4	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	0,95	1,30	Tle
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	Tle
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	Tle
6	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	Tle
7	1	2	1	4	1	4	1	1	1	1	1,25	1,70	Tle
8	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle
9	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	Tle
10	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	Tle
11	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,84	1,60	Tle
12	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,06	1,70	Tle
13	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	Tle
14	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle
15	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle
16	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	Tle
17	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	1 ^{ère}
18	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	1 ^{ère}
19	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	1 ^{ère}
20	1	1	3	2	3	3	2	1	1	1	0,92	1,80	1 ^{ère}
21	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	1 ^{ère}
22	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	1 ^{ère}
23	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	1 ^{ère}
24	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	1 ^{ère}
25	1	3	3	2	1	1	1	1	1	1	0,85	1,50	1 ^{ère}
26	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	0,67	1,30	1 ^{ère}
27	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	1 ^{ère}
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	1 ^{ère}
29	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,27	1,50	1 ^{ère}
30	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	1 ^{ère}
31	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	1 ^{ère}
32	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	1 ^{ère}
33	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	1 ^{ère}
34	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1,26	1,40	1 ^{ère}
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	1 ^{ère}
36	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	1 ^{ère}
37	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	1 ^{ère}

38	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	1 ^{ère}
39	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	1 ^{ère}
40	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	1 ^{ère}
41	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	1 ^{ère}
42	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	1 ^{ère}
43	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	1 ^{ère}
44	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	1 ^{ère}
45	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	1 ^{ère}
46	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	1 ^{ère}
47	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	1 ^{ère}
48	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	1 ^{ère}
50	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	2 ^{nde}
51	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	2 ^{nde}
52	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}
53	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	2 ^{nde}
54	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	2 ^{nde}
55	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}
56	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,30	2 ^{nde}
57	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	2 ^{nde}
58	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	2 ^{nde}
59	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	2 ^{nde}
60	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	2 ^{nde}
61	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	2 ^{nde}
62	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	0,95	1,30	2 ^{nde}
63	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	2 ^{nde}
64	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	2 ^{nde}
65	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	2 ^{nde}
66	1	2	1	4	1	1	1	1	1	1	0,97	1,40	2 ^{nde}
67	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}
68	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}
69	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}
70	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,84	1,60	2 ^{nde}
71	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,06	1,70	2 ^{nde}
72	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	2 ^{nde}
73	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}
74	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}
75	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}
76	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	2 ^{nde}
77	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	2 ^{nde}
78	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	2 ^{nde}
79	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	2 ^{nde}
80	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}

81	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	2 ^{nde}
82	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	2 ^{nde}
83	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}
84	1	3	3	2	1	1	1	1	1	1	0,85	1,50	2 ^{nde}
85	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	2 ^{nde}
86	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	2 ^{nde}
87	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	2 ^{nde}
88	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	3 ^{ème}
89	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}
90	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	3 ^{ème}
91	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	0,95	1,30	3 ^{ème}
92	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}
93	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}
94	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}
95	1	2	1	4	1	1	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}
96	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}
97	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}
98	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}
99	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,84	1,60	3 ^{ème}
100	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,06	1,70	3 ^{ème}
101	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	3 ^{ème}
102	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}
103	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}
104	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}
105	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	3 ^{ème}
106	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}
107	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	3 ^{ème}
108	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	3 ^{ème}
109	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}
110	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	3 ^{ème}
111	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	3 ^{ème}
112	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}
113	1	3	3	2	1	1	1	1	1	1	0,85	1,50	3 ^{ème}
114	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}
115	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}
116	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}
117	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	3 ^{ème}
118	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}
119	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	3 ^{ème}
120	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	0,95	1,30	3 ^{ème}
121	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}
122	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}

123	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	3 ^{ème}
124	1	2	1	4	1	1	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}
125	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}
126	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}
127	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}
128	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,84	1,60	4 ^{ème}
129	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,06	1,70	4 ^{ème}
130	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}
131	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}
132	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}
133	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}
134	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	4 ^{ème}
135	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}
136	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}
137	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}
138	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}
140	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}
141	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	4 ^{ème}
142	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}
143	1	3	3	2	1	1	1	1	1	1	0,85	1,50	4 ^{ème}
144	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}
145	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}
146	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}
147	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	4 ^{ème}
148	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}
149	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	4 ^{ème}
150	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	0,95	1,30	4 ^{ème}
151	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}
152	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}
153	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}
154	1	2	1	4	1	1	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}
155	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}
156	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}
157	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}
158	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,84	1,60	4 ^{ème}
159	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,06	1,70	4 ^{ème}
160	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}
161	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}
162	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}
163	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}
164	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	4 ^{ème}
165	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}

166	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}
167	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}
168	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}
169	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}
170	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	4 ^{ème}
171	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}
172	1	3	3	2	1	1	1	1	1	1	0,85	1,50	4 ^{ème}
173	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}

***O. Annexe 15 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement
Complexe scolaire thomas Moulero Takon***

Num	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Ecartype	Moy	Classe
1	3	2	3	2	3	2	2	1	1	1	0,82	2,00	Tle
2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	Tle
3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	Tle
4	1	1	3	1	1	4	1	1	1	2	1,07	1,60	Tle
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	Tle
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	Tle
7	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	0,42	1,20	Tle
8	1	2	1	4	1	4	1	1	1	1	1,25	1,70	Tle
9	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle
10	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle
11	1	2	2	1	2	1	1	1	1	3	0,71	1,50	Tle
12	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	Tle
13	1	3	1	2	2	3	1	1	1	2	0,82	1,70	Tle
14	1	4	3	2	3	2	1	1	1	1	1,10	1,90	Tle
15	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	Tle
16	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	1 ^{ère}
17	1	2	2	1	1	1	1	1	1	3	0,70	1,40	1 ^{ère}
18	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	1 ^{ère}
19	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	1 ^{ère}
20	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	1 ^{ère}
21	1	1	1	2	3	1	1	1	1	2	0,70	1,40	1 ^{ère}
22	1	1	3	2	3	3	2	1	1	1	0,92	1,80	1 ^{ère}
23	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	0,71	1,50	1 ^{ère}
24	1	1	2	2	4	1	1	1	1	2	0,97	1,60	1 ^{ère}
25	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	1 ^{ère}
26	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	0,48	1,30	1 ^{ère}
27	1	3	3	2	1	1	1	1	1	1	0,85	1,50	1 ^{ère}
28	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	0,67	1,30	1 ^{ère}
29	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	0,42	1,20	1 ^{ère}
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	1 ^{ère}
31	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,27	1,50	1 ^{ère}
32	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0,52	1,60	1 ^{ère}
33	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,32	1,10	1 ^{ère}
34	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1,26	1,40	1 ^{ère}
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	1 ^{ère}
36	1	2	5	1	1	1	1	1	1	2	1,26	1,60	1 ^{ère}
37	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	1 ^{ère}
38	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	1 ^{ère}

39	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	0,52	1,40	1 ^{ère}
40	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}
41	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,84	1,60	2 ^{nde}
42	1	4	1	2	3	2	1	1	1	2	1,03	1,80	2 ^{nde}
43	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	2 ^{nde}
44	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}
45	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	0,48	1,30	2 ^{nde}
46	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}
47	1	1	3	2	1	4	1	1	1	2	1,06	1,70	2 ^{nde}
48	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	2 ^{nde}
49	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	2 ^{nde}
50	1	1	3	2	3	3	2	1	1	1	0,92	1,80	2 ^{nde}
51	1	1	2	2	3	2	1	1	1	2	0,70	1,60	2 ^{nde}
52	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	3 ^{ème}
53	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	3 ^{ème}
54	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}
55	1	3	3	2	1	1	1	1	1	2	0,84	1,60	3 ^{ème}
56	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	0,67	1,30	3 ^{ème}
57	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	0,42	1,20	3 ^{ème}
58	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}
59	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1,27	1,50	3 ^{ème}
60	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}
61	1	3	1	2	2	3	1	1	1	2	0,82	1,70	3 ^{ème}
62	1	4	3	2	3	2	1	1	1	1	1,10	1,90	3 ^{ème}
63	1	1	1	2	4	2	1	1	1	3	1,06	1,70	3 ^{ème}
64	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}
65	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}
66	1	2	3	2	1	2	1	1	1	3	0,82	1,70	3 ^{ème}
67	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	3 ^{ème}
68	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}
69	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}
70	1	1	1	2	3	1	1	1	1	2	0,70	1,40	3 ^{ème}
71	1	1	3	2	3	3	2	1	1	1	0,92	1,80	3 ^{ème}
72	1	1	2	2	3	2	1	1	1	2	0,70	1,60	3 ^{ème}
73	1	1	2	2	4	1	1	1	1	3	1,06	1,70	3 ^{ème}
74	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	3 ^{ème}
75	1	2	1	1	2	1	1	1	1	3	0,70	1,40	4 ^{ème}
76	1	3	3	2	1	1	1	1	1	1	0,85	1,50	4 ^{ème}
77	1	1	1	2	1	3	1	1	1	2	0,70	1,40	4 ^{ème}
78	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}
79	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}
80	1	1	5	1	1	2	1	1	1	2	1,26	1,60	4 ^{ème}

81	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,06	1,70	4 ^{ème}
82	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}
83	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}
84	1	2	2	1	1	1	1	1	1	3	0,70	1,40	4 ^{ème}
85	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}
86	1	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,07	1,60	4 ^{ème}
87	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}
88	1	1	1	2	3	1	1	1	1	2	0,70	1,40	4 ^{ème}
89	1	1	3	2	3	3	2	1	1	1	0,92	1,80	4 ^{ème}
90	1	1	2	2	3	2	1	1	1	2	0,70	1,60	4 ^{ème}
91	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}
92	1	2	1	5	5	1	1	1	1	1	1,66	1,90	4 ^{ème}
93	1	2	3	1	2	1	1	1	1	3	0,84	1,60	4 ^{ème}
94	1	3	3	2	1	1	1	1	1	1	0,85	1,50	4 ^{ème}
95	1	1	1	2	1	3	1	1	1	2	0,70	1,40	4 ^{ème}
96	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	4 ^{ème}
97	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}
98	1	1	5	1	1	2	1	1	1	2	1,26	1,60	4 ^{ème}

***P. Annexe 16 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement
cours secondaire protestant***

Num	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Ecartype	Moy	Classe
1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1,26	1,40	Tle
2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	Tle
3	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	Tle
4	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	Tle
5	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	0,48	1,30	Tle
6	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	Tle
7	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	Tle
8	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	Tle
9	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	Tle
10	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	Tle
11	2	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,71	1,50	Tle
12	1	3	2	2	2	3	1	1	1	2	0,79	1,80	Tle
13	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	Tle
14	1	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,06	1,70	Tle
15	3	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,32	1,80	Tle
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	Tle
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	Tle
18	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle
19	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,32	1,10	Tle
20	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle
21	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0,48	1,30	Tle
22	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	Tle
23	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0,84	1,60	Tle
24	2	4	1	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	Tle
25	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	0,97	1,50	Tle
26	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle
27	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,70	1,40	Tle
28	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	Tle
29	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	0,67	1,30	Tle
30	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	Tle
31	2	1	5	1	1	1	3	2	1	1	1,32	1,80	Tle
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	Tle
33	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	1 ^{ère}
34	1	2	1	1	1	1	3	2	1	1	0,70	1,40	1 ^{ère}
35	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	1 ^{ère}
36	1	2	2	1	2	1	4	1	1	1	0,97	1,60	1 ^{ère}
37	1	3	2	1	2	1	1	2	1	2	0,70	1,60	1 ^{ère}
38	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	1 ^{ère}

39	1	4	2	2	3	2	4	1	1	1	1,20	2,10	1 ^{ère}
40	2	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,03	1,80	1 ^{ère}
41	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	1 ^{ère}
42	1	2	2	1	1	1	3	2	1	1	0,71	1,50	1 ^{ère}
43	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	1 ^{ère}
44	2	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,06	1,70	1 ^{ère}
45	1	1	1	2	1	4	1	2	1	2	0,97	1,60	1 ^{ère}
46	2	1	1	4	3	1	1	1	1	1	1,07	1,60	1 ^{ère}
47	1	1	3	2	3	2	2	2	1	1	0,79	1,80	1 ^{ère}
48	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	1 ^{ère}
49	2	3	2	3	2	3	1	1	1	1	0,88	1,90	1 ^{ère}
51	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	1 ^{ère}
52	2	1	3	3	4	2	1	3	1	1	1,10	2,10	1 ^{ère}
53	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	1 ^{ère}
54	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	1 ^{ère}
55	1	2	3	3	1	2	1	2	1	1	0,82	1,70	1 ^{ère}
56	2	1	3	2	1	4	1	2	1	1	1,03	1,80	1 ^{ère}
57	1	1	1	4	1	4	1	1	1	1	1,26	1,60	1 ^{ère}
58	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	1 ^{ère}
59	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	0,52	1,40	1 ^{ère}
60	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}
61	2	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,06	1,70	2 ^{nde}
62	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	2 ^{nde}
63	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	2 ^{nde}
64	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	2 ^{nde}
65	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	2 ^{nde}
66	2	1	5	1	1	1	3	2	1	1	1,32	1,80	2 ^{nde}
67	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	2 ^{nde}
68	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	2 ^{nde}
69	1	2	1	1	1	1	3	2	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}
70	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	0,52	1,40	2 ^{nde}
71	1	2	2	1	2	1	4	1	1	1	0,97	1,60	2 ^{nde}
72	1	3	2	1	2	1	1	2	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}
73	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	2 ^{nde}
74	1	4	2	2	3	2	4	1	1	1	1,20	2,10	2 ^{nde}
75	2	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,03	1,80	2 ^{nde}
76	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	2 ^{nde}
77	1	2	2	1	1	1	3	2	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}
78	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}
79	2	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,06	1,70	2 ^{nde}
80	1	1	1	2	1	4	1	2	1	1	0,97	1,50	2 ^{nde}
81	2	1	1	4	3	1	1	1	1	1	1,07	1,60	2 ^{nde}

82	1	1	3	2	3	2	2	2	1	1	0,79	1,80	2 ^{nde}
83	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	2 ^{nde}
84	2	3	2	3	2	3	1	1	1	1	0,88	1,90	2 ^{nde}
85	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	2 ^{nde}
86	2	1	3	3	4	2	1	3	2	1	1,03	2,20	2 ^{nde}
87	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	2 ^{nde}
88	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	2 ^{nde}
89	1	2	3	3	1	2	1	2	2	1	0,79	1,80	2 ^{nde}
90	2	1	3	2	1	4	1	2	1	1	1,03	1,80	2 ^{nde}
91	1	1	1	4	1	4	1	1	1	1	1,26	1,60	2 ^{nde}
92	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	2 ^{nde}
93	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	0,52	1,40	2 ^{nde}
94	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	2 ^{nde}
95	2	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,06	1,70	3 ^{ème}
96	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}
97	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}
98	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	3 ^{ème}
99	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}
100	2	1	5	1	1	1	3	2	1	1	1,32	1,80	3 ^{ème}
101	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}
102	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	3 ^{ème}
103	1	2	1	1	1	1	3	2	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}
104	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	0,52	1,40	3 ^{ème}
105	1	2	2	1	2	1	4	1	1	1	0,97	1,60	3 ^{ème}
106	1	3	2	1	2	1	1	2	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}
107	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	3 ^{ème}
108	1	4	2	2	3	2	4	1	1	1	1,20	2,10	3 ^{ème}
110	2	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,03	1,80	3 ^{ème}
112	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	3 ^{ème}
113	1	2	2	1	1	1	3	2	2	1	0,70	1,60	3 ^{ème}
114	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}
115	2	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,06	1,70	3 ^{ème}
116	1	1	1	2	1	4	1	2	1	1	0,97	1,50	3 ^{ème}
117	2	1	1	4	3	1	1	1	1	1	1,07	1,60	3 ^{ème}
118	1	1	3	2	3	2	2	2	1	1	0,79	1,80	3 ^{ème}
119	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}
120	2	3	2	3	2	3	1	1	1	1	0,88	1,90	3 ^{ème}
121	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	3 ^{ème}
122	2	1	3	3	4	2	1	3	1	1	1,10	2,10	3 ^{ème}
123	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	3 ^{ème}
124	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}
125	1	2	3	3	1	2	1	2	1	1	0,82	1,70	3 ^{ème}

126	2	1	3	2	1	4	1	2	1	1	1,03	1,80	3 ^{ème}
127	1	1	1	4	1	4	1	1	1	1	1,26	1,60	3 ^{ème}
128	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	3 ^{ème}
129	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	0,52	1,40	3 ^{ème}
130	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}
131	2	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,06	1,70	3 ^{ème}
132	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}
133	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	3 ^{ème}
134	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	3 ^{ème}
135	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	3 ^{ème}
136	2	1	5	1	1	1	3	2	1	1	1,32	1,80	3 ^{ème}
137	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	3 ^{ème}
138	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	3 ^{ème}
139	1	2	1	1	1	1	3	2	1	1	0,70	1,40	3 ^{ème}
140	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	3 ^{ème}
141	1	2	2	1	2	1	4	1	1	1	0,97	1,60	3 ^{ème}
142	1	3	2	1	2	1	1	2	1	1	0,71	1,50	3 ^{ème}
143	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	3 ^{ème}
144	1	4	2	2	3	2	4	1	1	1	1,20	2,10	3 ^{ème}
145	2	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,03	1,80	3 ^{ème}
146	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	3 ^{ème}
147	1	2	2	1	1	1	3	2	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}
148	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}
149	2	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,06	1,70	4 ^{ème}
150	1	1	1	2	1	4	1	2	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}
151	2	1	1	4	3	1	1	1	1	1	1,07	1,60	4 ^{ème}
152	1	1	3	2	3	2	2	2	1	1	0,79	1,80	4 ^{ème}
153	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}
154	2	3	2	3	2	3	1	1	1	1	0,88	1,90	4 ^{ème}
155	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	4 ^{ème}
156	2	1	3	3	4	2	1	3	1	1	1,10	2,10	4 ^{ème}
157	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	4 ^{ème}
158	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}
159	1	2	3	3	1	2	1	2	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}
160	2	1	3	2	1	4	1	2	1	1	1,03	1,80	4 ^{ème}
161	1	1	1	4	1	4	1	1	1	1	1,26	1,60	4 ^{ème}
162	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}
163	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	0,52	1,40	4 ^{ème}
164	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}
165	2	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,06	1,70	4 ^{ème}
166	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}
167	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0,42	1,20	4 ^{ème}

168	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0,63	1,20	4 ^{ème}
169	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0,97	1,40	4 ^{ème}
170	2	1	5	1	1	1	3	2	1	1	1,32	1,80	4 ^{ème}
171	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1,00	4 ^{ème}
172	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1,27	1,50	4 ^{ème}
173	1	2	1	1	1	1	3	2	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}
174	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}
175	1	2	2	1	2	1	4	1	1	1	0,97	1,60	4 ^{ème}
176	1	3	2	1	2	1	1	2	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}
177	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}
178	1	4	2	2	3	2	4	1	1	1	1,20	2,10	4 ^{ème}
179	2	1	3	2	4	2	1	1	1	1	1,03	1,80	4 ^{ème}
180	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	4 ^{ème}
181	1	2	2	1	1	1	3	2	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}
182	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}
183	2	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,06	1,70	4 ^{ème}
184	1	1	1	2	1	4	1	2	1	1	0,97	1,50	4 ^{ème}
185	2	1	1	4	3	1	1	1	1	1	1,07	1,60	4 ^{ème}
186	1	1	3	2	3	2	2	2	1	1	0,79	1,80	4 ^{ème}
187	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	0,70	1,40	4 ^{ème}
188	2	3	2	3	2	3	1	1	1	1	0,88	1,90	4 ^{ème}
189	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1,03	1,80	4 ^{ème}
190	2	1	3	3	4	2	1	3	1	1	1,10	2,10	4 ^{ème}
191	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	1,26	1,60	4 ^{ème}
192	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0,48	1,30	4 ^{ème}
193	1	2	3	3	1	2	1	2	1	1	0,82	1,70	4 ^{ème}
194	2	1	3	2	1	4	1	2	1	1	1,03	1,80	4 ^{ème}
195	1	1	1	4	1	4	1	1	1	1	1,26	1,60	4 ^{ème}
196	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	0,67	1,30	4 ^{ème}
197	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	0,52	1,40	4 ^{ème}
198	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	0,71	1,50	4 ^{ème}
199	2	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1,06	1,70	4 ^{ème}
200	1	1	1	2	1	4	1	1	2	2	0,97	1,60	4 ^{ème}

Q. Annexe 17 : Évangile de saint Jean : chapitres 4 et 9

Chapitre 4

01 Les pharisiens avaient entendu dire que Jésus faisait plus de disciples que Jean et qu'il en baptisait davantage. Jésus lui-même en eut connaissance.

02 – À vrai dire, ce n'était pas Jésus en personne qui baptisait, mais ses disciples.

03 Dès lors, il quitta la Judée pour retourner en Galilée.

04 Or, il lui fallait traverser la Samarie.

05 Il arrive donc à une ville de Samarie, appelée Sykar, près du terrain que Jacob avait donné à son fils Joseph.

06 Là se trouvait le puits de Jacob. Jésus, fatigué par la route, s'était donc assis près de la source. C'était la sixième heure, environ midi.

07 Arrive une femme de Samarie, qui venait puiser de l'eau. Jésus lui dit : « Donne-moi à boire. »

08 – En effet, ses disciples étaient partis à la ville pour acheter des provisions.

09 La Samaritaine lui dit : « Comment ! Toi, un Juif, tu me demandes à boire, à moi, une Samaritaine ? »

– En effet, les Juifs ne fréquentent pas les Samaritains.

10 Jésus lui répondit : « Si tu savais le don de Dieu et qui est celui qui te dit : “Donne-moi à boire”, c'est toi qui lui aurais demandé, et il t'aurait donné de l'eau vive. »

11 Elle lui dit : « Seigneur, tu n'as rien pour puiser, et le puits est profond. D'où as-tu donc cette eau vive ? »

12 Serais-tu plus grand que notre père Jacob qui nous a donné ce puits, et qui en a bu lui-même, avec ses fils et ses bêtes ? »

13 Jésus lui répondit : « Quiconque boit de cette eau aura de nouveau soif ;

14 mais celui qui boira de l'eau que moi je lui donnerai n'aura plus jamais soif ; et l'eau que je lui donnerai deviendra en lui une source d'eau jaillissant pour la vie éternelle. »

15 La femme lui dit : « Seigneur, donne-moi de cette eau, que je n'aie plus soif, et que je n'aie plus à venir ici pour puiser. »

16 Jésus lui dit : « Va, appelle ton mari, et reviens. »

17 La femme répliqua : « Je n'ai pas de mari. » Jésus reprit : « Tu as raison de dire que tu n'as pas de mari :

18 des maris, tu en as eu cinq, et celui que tu as maintenant n'est pas ton mari ; là, tu dis vrai. »

19 La femme lui dit : « Seigneur, je vois que tu es un prophète !... »

20 Eh bien ! Nos pères ont adoré sur la montagne qui est là, et vous, les Juifs, vous dites que le lieu où il faut adorer est à Jérusalem. »

21 Jésus lui dit : « Femme, crois-moi : l'heure vient où vous n'irez plus ni sur cette montagne ni à Jérusalem pour adorer le Père.

22 Vous, vous adorez ce que vous ne connaissez pas ; nous, nous adorons ce que nous connaissons, car le salut vient des Juifs.

23 Mais l'heure vient – et c'est maintenant – où les vrais adorateurs adoreront le Père en esprit et vérité : tels sont les adorateurs que recherche le Père.

24 Dieu est esprit, et ceux qui l'adorent, c'est en esprit et vérité qu'ils doivent l'adorer. »

25 La femme lui dit : « Je sais qu'il vient, le Messie, celui qu'on appelle Christ. Quand il viendra, c'est lui qui nous fera connaître toutes choses. »

26 Jésus lui dit : « Je le suis, moi qui te parle. »

27 À ce moment-là, ses disciples arrivèrent ; ils étaient surpris de le voir parler avec une femme. Pourtant, aucun ne lui dit : « Que cherches-tu ? » ou bien : « Pourquoi parles-tu avec elle ? »

28 La femme, laissant là sa cruche, revint à la ville et dit aux gens :

29 « Venez voir un homme qui m'a dit tout ce que j'ai fait. Ne serait-il pas le Christ ? »

30 Ils sortirent de la ville, et ils se dirigeaient vers lui.

31 Entre-temps, les disciples l'appelaient : « Rabbi, viens manger. »

32 Mais il répondit : « Pour moi, j'ai de quoi manger : c'est une nourriture que vous ne connaissez pas. »

33 Les disciples se disaient entre eux : « Quelqu'un lui aurait-il apporté à manger ? »

34 Jésus leur dit : « Ma nourriture, c'est de faire la volonté de Celui qui m'a envoyé et d'accomplir son œuvre.

35 Ne dites-vous pas : “Encore quatre mois et ce sera la moisson” ? Et moi, je vous dis : Levez les yeux et regardez les champs déjà dorés pour la moisson. Dès maintenant,

36 le moissonneur reçoit son salaire : il récolte du fruit pour la vie éternelle, si bien que le semeur se réjouit en même temps que le moissonneur.

37 Il est bien vrai, le dicton : “L'un sème, l'autre moissonne.”

38 Je vous ai envoyés moissonner ce qui ne vous a coûté aucun effort ; d'autres ont fait l'effort, et vous en avez bénéficié. »

39 Beaucoup de Samaritains de cette ville crurent en Jésus, à cause de la parole de la femme qui rendait ce témoignage : « Il m'a dit tout ce que j'ai fait. »

40 Lorsqu'ils arrivèrent auprès de lui, ils l'invitèrent à demeurer chez eux. Il y demeura deux jours.

41 Ils furent encore beaucoup plus nombreux à croire à cause de sa parole à lui,

42 et ils disaient à la femme : « Ce n'est plus à cause de ce que tu nous as dit que nous croyons : nous-mêmes, nous l'avons entendu, et nous savons que c'est vraiment lui le Sauveur du monde. »

43 Deux jours après, Jésus partit de là pour la Galilée.

44 – Lui-même avait témoigné qu'un prophète n'est pas considéré dans son propre pays.

45 Il arriva donc en Galilée ; les Galiléens lui firent bon accueil, car ils avaient vu tout ce qu'il avait fait à Jérusalem pendant la fête de la Pâque, puisqu'ils étaient allés eux aussi à cette fête.

46 Ainsi donc Jésus revint à Cana de Galilée, où il avait changé l'eau en vin. Or, il y avait un fonctionnaire royal, dont le fils était malade à Capharnaüm.

47 Ayant appris que Jésus arrivait de Judée en Galilée, il alla le trouver ; il lui demandait de descendre à Capharnaüm pour guérir son fils qui était mourant.

48 Jésus lui dit : « Si vous ne voyez pas de signes et de prodiges, vous ne croirez donc pas ! »

49 Le fonctionnaire royal lui dit : « Seigneur, descends, avant que mon enfant ne meure ! »

50 Jésus lui répond : « Va, ton fils est vivant. » L'homme crut à la parole que Jésus lui avait dite et il partit.

51 Pendant qu'il descendait, ses serviteurs arrivèrent à sa rencontre et lui dirent que son enfant était vivant.

52 Il voulut savoir à quelle heure il s'était trouvé mieux. Ils lui dirent : « C'est hier, à la septième heure, (au début de l'après-midi), que la fièvre l'a quitté. »

53 Le père se rendit compte que c'était justement l'heure où Jésus lui avait dit : « Ton fils est vivant. » Alors il crut, lui, ainsi que tous les gens de sa maison.

54 Tel fut le second signe que Jésus accomplit lorsqu'il revint de Judée en Galilée.

Chapitre 9

01 En passant, Jésus vit un homme aveugle de naissance.

02 Ses disciples l'interrogèrent : « Rabbi, qui a péché, lui ou ses parents, pour qu'il soit né aveugle ? »

03 Jésus répondit : « Ni lui, ni ses parents n'ont péché. Mais c'était pour que les œuvres de Dieu se manifestent en lui.

04 Il nous faut travailler aux œuvres de Celui qui m'a envoyé, tant qu'il fait jour ; la nuit vient où personne ne pourra plus y travailler.

05 Aussi longtemps que je suis dans le monde, je suis la lumière du monde. »

06 Cela dit, il cracha à terre et, avec la salive, il fit de la boue ; puis il appliqua la boue sur les yeux de l'aveugle,

07 et lui dit : « Va te laver à la piscine de Siloé » – ce nom se traduit : Envoyé. L'aveugle y alla donc, et il se lava ; quand il revint, il voyait.

08 Ses voisins, et ceux qui l'avaient observé auparavant – car il était mendiant – dirent alors : « N'est-ce pas celui qui se tenait là pour mendier ? »

09 Les uns disaient : « C'est lui. » Les autres disaient : « Pas du tout, c'est quelqu'un qui lui ressemble. » Mais lui disait : « C'est bien moi. »

10 Et on lui demandait : « Alors, comment tes yeux se sont-ils ouverts ? »

11 Il répondit : « L'homme qu'on appelle Jésus a fait de la boue, il me l'a appliquée sur les yeux et il m'a dit : "Va à Siloé et lave-toi." J'y suis donc allé et je me suis lavé ; alors, j'ai vu. »

12 Ils lui dirent : « Et lui, où est-il ? » Il répondit : « Je ne sais pas. »

13 On l'amène aux pharisiens, lui, l'ancien aveugle.

14 Or, c'était un jour de sabbat que Jésus avait fait de la boue et lui avait ouvert les yeux.

15 À leur tour, les pharisiens lui demandaient comment il pouvait voir. Il leur répondit : « Il m'a mis de la boue sur les yeux, je me suis lavé, et je vois. »

16 Parmi les pharisiens, certains disaient : « Cet homme-là n'est pas de Dieu, puisqu'il n'observe pas le repos du sabbat. » D'autres disaient : « Comment un homme pécheur peut-il accomplir des signes pareils ? » Ainsi donc ils étaient divisés.

17 Alors ils s'adressent de nouveau à l'aveugle : « Et toi, que dis-tu de lui, puisqu'il t'a ouvert les yeux ? » Il dit : « C'est un prophète. »

18 Or, les Juifs ne voulaient pas croire que cet homme avait été aveugle et que maintenant il pouvait voir. C'est pourquoi ils convoquèrent ses parents

19 et leur demandèrent : « Cet homme est bien votre fils, et vous dites qu'il est né aveugle ? Comment se fait-il qu'à présent il voie ? »

20 Les parents répondirent : « Nous savons bien que c'est notre fils, et qu'il est né aveugle.

21 Mais comment peut-il voir maintenant, nous ne le savons pas ; et qui lui a ouvert les yeux, nous ne le savons pas non plus. Interrogez-le, il est assez grand pour s'expliquer. »

22 Ses parents parlaient ainsi parce qu'ils avaient peur des Juifs. En effet, ceux-ci s'étaient déjà mis d'accord pour exclure de leurs assemblées tous ceux qui déclareraient publiquement que Jésus est le Christ.

23 Voilà pourquoi les parents avaient dit : « Il est assez grand, interrogez-le ! »

24 Pour la seconde fois, les pharisiens convoquèrent l'homme qui avait été aveugle, et ils lui dirent : « Rends gloire à Dieu ! Nous savons, nous, que cet homme est un pécheur. »

25 Il répondit : « Est-ce un pécheur ? Je n'en sais rien. Mais il y a une chose que je sais : j'étais aveugle, et à présent je vois. »

26 Ils lui dirent alors : « Comment a-t-il fait pour t'ouvrir les yeux ? »

27 Il leur répondit : « Je vous l'ai déjà dit, et vous n'avez pas écouté. Pourquoi voulez-vous m'entendre encore une fois ? Serait-ce que vous voulez, vous aussi, devenir ses disciples ? »

28 Ils se mirent à l'injurier : « C'est toi qui es son disciple ; nous, c'est de Moïse que nous sommes les disciples.

29 Nous savons que Dieu a parlé à Moïse ; mais celui-là, nous ne savons pas d'où il est. »

30 L'homme leur répondit : « Voilà bien ce qui est étonnant ! Vous ne savez pas d'où il est, et pourtant il m'a ouvert les yeux.

31 Dieu, nous le savons, n'exauce pas les pécheurs, mais si quelqu'un l'honore et fait sa volonté, il l'exauce.

32 Jamais encore on n'avait entendu dire que quelqu'un ait ouvert les yeux à un aveugle de naissance.

33 Si lui n'était pas de Dieu, il ne pourrait rien faire. »

34 Ils répliquèrent : « Tu es tout entier dans le péché depuis ta naissance, et tu nous fais la leçon ? » Et ils le jetèrent dehors.

35 Jésus apprit qu'ils l'avaient jeté dehors. Il le retrouva et lui dit : « Crois-tu au Fils de l'homme ? »

36 Il répondit : « Et qui est-il, Seigneur, pour que je croie en lui ? »

37 Jésus lui dit : « Tu le vois, et c'est lui qui te parle. »

38 Il dit : « Je crois, Seigneur ! » Et il se prosterna devant lui.

39 Jésus dit alors : « Je suis venu en ce monde pour rendre un jugement : que ceux qui ne voient pas puissent voir, et que ceux qui voient deviennent aveugles. »

40 Parmi les pharisiens, ceux qui étaient avec lui entendirent ces paroles et lui dirent : « Serions-nous aveugles, nous aussi ? »

41 Jésus leur répondit : « Si vous étiez aveugles, vous n'auriez pas de péché ; mais du moment que vous dites : "Nous voyons !", votre péché demeure.

R. Annexe 19 : Index Thématique

A

Adventiste 6, 13, 21, 22, 28, 79, 81, 131, 147, 150, 151, 254, 260, 262, 268, 314, 315, 317, 323, 327, 334, 346
Anthropologie 30, 33, 34, 35, 36, 43, 45, 46, 68, 76, 78, 87, 91, 109, 265, 296, 315, 321

B

Bèlè légliz 113
Bénin 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 13, 29, 30, 78, 83, 91, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 120, 122, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 151, 223, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 267, 268, 269, 271, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 294, 295, 296, 297, 300, 306, 307, 308, 309, 310, 316, 318, 324, 327, 337, 339, 344, 349, 345, 346, 347

C

Catholique 1, 2, 13, 23, 24, 25, 28, 64, 69, 70, 77, 81, 83, 93, 113, 114, 116, 117, 125, 132, 133, 135, 137, 144, 145, 146, 147, 149, 255, 256, 258, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 279, 282, 285, 286, 295, 296, 298, 314, 315, 317, 320, 321, 331, 334, 339, 345
Comportement 3, 8, 26, 28, 29, 30, 47, 50, 57, 68, 86, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 106, 120, 122, 124, 126, 128, 129, 137, 258, 269, 274, 277, 278, 279, 280, 282, 292, 295, 296, 298, 300, 301, 304, 312, 315, 316, 317, 339, 345, 346, 347, 349, 345
Créole 9, 113, 114, 115, 127, 288, 310, 311
culture 3, 4, 9, 14, 15, 22, 23, 26, 28, 36, 37, 48, 50, 64, 70, 77, 78, 80, 82, 83, 88, 102, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 124, 142, 144, 145, 270, 287, 290, 291, 295, 296, 297, 300, 304, 306, 307, 308, 310, 311, 313, 314, 315, 318, 328, 339, 346, 350

D

Discipline 10, 22, 28, 34, 35, 44, 100, 101, 105, 106, 124, 271, 272, 280, 282, 297, 300, 312, 314, 323, 324, 328, 331, 345, 347

E

Éducation 1, 2, 8, 10, 14, 15, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 29, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 89, 93, 94, 98, 101, 109, 112, 117, 123, 128, 138, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 150, 151, 267, 268, 269, 272, 273, 276, 278, 279, 280, 292, 296, 297, 300, 306, 307, 311, 312, 313, 316, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 326, 327, 328, 329, 330, 332, 333, 335, 336, 345
Élève 10, 13, 23, 54, 65, 71, 86, 88, 89, 96, 98, 100, 102, 103, 105, 106, 132, 151, 255, 265, 268, 280, 281, 282, 299, 300, 301, 302, 304, 314
Enseignement religieux 15, 24, 25, 30, 64, 92, 93, 147, 258, 266, 267, 269, 276, 285, 287, 295, 300, 303, 318, 348, 349
Établissement 6, 24, 47, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 91, 100, 104, 128, 129, 130, 132, 133, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 232, 235, 236, 237, 238, 241, 242, 243, 244, 247, 248, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 353, 358, 364, 368, 375, 383, 391, 396, 399, 346, 348
Évangélique 23, 24, 28, 77, 127, 150, 265, 314, 315, 317
Évangélisation 77, 112, 272

F

Fon 9, 127, 136, 288

I

Identité 3, 16, 20, 23, 26, 28, 37, 42, 64, 78, 80, 92, 112, 122, 124, 127, 134, 287, 295, 296, 306, 312, 315, 334
Inculturation 3, 4, 9, 30, 85, 91, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 126, 292, 296, 297, 308, 316, 320, 324, 328, 337, 345

J

Jésus 14, 16, 17, 23, 38, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 65, 74, 116, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 297, 304, 326, 336, 404, 405, 406, 345

M

Martinique 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 13, 29, 30, 83, 111, 113, 120, 122, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 147, 148, 149, 150, 151, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 265, 266, 268, 271, 274, 283, 285, 286, 287, 289, 291, 295, 296, 300, 303, 308, 310, 316, 324, 331, 337, 338, 339, 343, 344, 347, 349, 345, 346, 347
mèwihwèndo 127

O

Obéissance 12, 22, 39, 41, 42, 43, 51, 101, 106, 107, 306, 326, 345

P

Pédagogie chrétienne 3, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 36, 43, 44, 45, 48, 62, 64, 65, 67, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 102, 107, 115, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 134, 137, 265, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 280, 282, 291, 292, 296, 297, 304, 305, 308, 310, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 337, 344, 347, 349, 345
Philosophie éducative 20, 23
Postmodernité 3, 26, 28, 124, 308, 315, 328
Protestant 80, 132, 133, 137, 146, 255, 256, 258, 269, 270, 286, 295, 296, 299, 329, 339, 345, 399, 348

S

Sociétés postcoloniales 1, 2, 3, 8, 109, 316, 345

V

Valeur 17, 22, 24, 25, 28, 37, 44, 55, 56, 57, 62, 68, 81, 87, 91, 92, 94, 109, 112, 113, 124, 127, 134, 137, 150, 293, 295, 311, 315, 316, 317

S. Annexe 18 : Index onomastique

A

Arendt, H.	314, 318
Astolfi, J., Draot, É.	27, 318
Aubert, M.	318
Avanzini, G.	14, 64, 65, 70, 75, 85, 304, 310, 316, 318, 319, 325, 326, 330, 332

B

Babadzan, A.	109, 319
Beau, C.	68, 319
Beauchamp, P.	39, 53, 319
Beaufret, J.De Waelhens, A.	18, 319
Berthoud, G.	296, 319
Bertrand, Y.	65, 66, 75, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 320

C

Caballe, A.	14, 320
Castoriadis, C.	119, 121, 320
Ciarcia, G.	116, 320
Conférence des évêques de France	23, 321
Congrégation pour l'éducation	64, 321
Courtine, J.	18, 321

D

Daniélou, M.	314, 321
Dawson, P.	98, 321
Dépelteau, F.	48, 120, 125, 128, 136, 294, 322
Descreux, J.	33, 322
Dodd, C.H.	55, 322
Dryden, W.	99, 322
Dupuis, P.-A.	119, 322
Durkheim, E.	119, 322
Duru-Bellat, M.	123, 322

E

Edget, D.	97, 322
El Mechat, S.	110, 323

F

Feldman, J.	119, 323
Ferry, L.	66, 148, 323
Filliot, P.	66, 323
Foucault, M.	67, 323
Fullat, O.G.	78, 79, 324

G

Gaetano, C.	115, 116, 324
Gaillard, J.-P.	12, 324
Gasparini, R.	101, 106, 324

Genelot, S.	151, 324
Giroux, S.	134, 324
Glenn, S.	16, 324, 329, 335
Goulet, C.	293, 325

H

Halévy, M.	66, 325
Hamon, P.	62, 325
Hayes, S.	100, 325
Heidegger, M.	18, 19, 20, 320, 325
Houssaye, J.	10, 34, 52, 86, 87, 323, 325, 326, 330, 331, 336

I

Imre, H.	107, 326
----------	----------

J

Jouve, V.	56, 57, 61, 62, 326, 337
Julia, D.	72, 326
Jung, C.G.	45, 321, 326, 328

K

Kékékou, M.	144, 327
Kenneth, M.	97, 327
Knight, G.	78, 80, 327
Koudoadinou, R.	142, 143, 327

L

La Bible	3, 38, 39, 40, 42, 42, 43, 142, 1
La Borderie, R.	88, 327
Labbé, Y.	112, 328
Lalloz, J.-P.	18, 328
Lapassade, G.	104, 328
Lattal, K.	99, 328
Legault, J.-P.	105, 106, 328
Léna, M.	15, 17, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 45, 51, 276, 297, 304, 310, 328
Lépine, C.	106, 328
Levi-Strauss, C.	328
Lucas, D.	25, 26, 328

M

Mair, N.H.	22, 329
Maritain, J.	68, 329
Martin, J.-Y.	18, 72, 109, 329
Mbembe, A.	111, 112, 329
Meirieu, P.	10, 34, 88, 89, 90, 92, 95, 108, 316, 318, 329, 330
Mendjeli, R.	111, 330
Milaret, G.	129, 330
Misrahi, R.	19
Monod, J.	76, 330
Moriceau, J.L.	293, 330
Mouzoune, K.	54, 55, 330
Niang	331

O

Office International de l'Enseignement Catholique	23, 331
---	---------

P

Paul VI	77, 331
Petit, L.	149, 266, 331
Petitclerc, J.-M.	75, 331
Prairat, E.	101, 102, 103, 104, 331

R

Raynal, F.	13, 332
Reboul, O.	21, 22, 24, 25, 26, 27, 69, 75, 87, 332
Riché, P.	72, 332
Ricœur, P.	36, 37, 53, 54, 318, 332
Rohart, J.-D.	318, 319, 321, 329, 332

S

Saint-Sernin, B.	75, 332
Savon, H.	33, 333
Serfaty, M.	49, 50, 333
Serres, M.	11, 333
Soëtard, M.	326, 333
Sznelwar, L.	121, 333

T

Testaniere, J.	104, 333
Tommasi, F.	40, 334

V

Valadier, P.	295, 334
Vergnioux, A.	20, 335

W

Watté, P;	33, 67, 335
White, E.	15, 16, 21, 22, 304, 335
Willaime, J.-P.	12, 92, 335
Willett, G.	46, 47, 335
Williams, L.	53, 55, 335
Wulf	35, 36, 336

Z

Zouari	86, 336
Zymek	336

Table des matières

Résumé.....	3
Abstract	4
REMERCIEMENTS	7
AVANT-PROPOS	9
INTRODUCTION	10
PREMIÈRE PARTIE : FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE	32
Chapitre 1 : Anthropologie et philosophie pour une compréhension exégétique éducative	33
A- Anthropologie éducative de l’Ancien Testament	34
1. « La mémoire de l’origine ».....	36
2. L’intelligence du présent.....	40
3. Une autre manière de comprendre la paideia de Dieu	41
4. La sagesse éducative.....	43
B- Anthropologie éducative du Nouveau Testament	46
1. Modèle théorique : le Christ.....	46
2. Le Christ « éduqué ».....	48
3. Pédagogie éducative de Jésus.....	52
Chapitre 2 : le concept de la pédagogie chrétienne	64
A. Les contours du concept.....	64
1. Éléments constitutifs de la pédagogie chrétienne	64
2. Différentes applications de la pédagogie chrétienne avant le protestantisme.....	71
3. Anthropologie de la pédagogie chrétienne	76
B. Construction du concept de la pédagogie chrétienne	78
1. Les variables et les invariants de la pédagogie chrétienne protestante.....	78
2. Les variables et les invariants de la pédagogie chrétienne de l’enseignement catholique.....	81
C. Pédagogie chrétienne en ses interactions	86
1. Pédagogie traditionnelle et pédagogie chrétienne	86
2. La pédagogie chrétienne et les pédagogies : similitude, divergence, complémentarité.....	87
3. Pédagogie chrétienne, une pédagogie contestée ?.....	91
Chapitre 3 : La notion de comportement	93
A. Approche philosophique de la notion de comportement	93
B. La discipline.....	99
C. L’obéissance	105
Chapitre 4 : L’éducation dans les sociétés « postcoloniales »	108
A. « Autochtonisation », « indigénisation », assimilation.....	108
B. L’inculturation et les sociétés « postcoloniales » cas de la Martinique et du Bénin..	110
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	118
Chapitre 1 : De la subjectivité du chercheur vers une objectivité de la recherche	119
Chapitre 2 : L’implication du chercheur pour la construction de son objet d’étude, la problématique et les questions méthodologiques	122
A- L’implication du chercheur pour la construction de son objet d’étude	122

B- Problématique, Hypothèses de recherches	123
C- L'opérationnalisation des concepts	124
D- Le choix des recueils de données	127
E. Le protocole expérimental.....	131
F- Population, échantillon.....	136
TROISIÈME PARTIE : L'ACTE ÉDUCATIF CHRÉTIEN, CAS DE LA MARTINIQUE ET DU BÉNIN	139
Chapitre 1 : État des lieux des écoles confessionnelles à la Martinique et au Bénin	140
A. L'école béninoise	140
B. L'enseignement confessionnel au Bénin.....	142
C. L'enseignement confessionnel à la Martinique	145
1. Le Séminaire Collège Sainte Marie.....	145
2. Le Pensionnat Saint Joseph de Cluny	147
3. Cité scolaire adventiste Rama	148
D. Situation de l'école confessionnelle à la Martinique et au Bénin	149
Chapitre 2 : Résultats des enquêtes quantitatives et qualitatives.....	151
A. Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour <i>la Cité de Rama</i>	151
1. Enquêtes qualitatives	151
2. Enquêtes quantitatives	155
B. Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour l'établissement <i>Lisette Moutachy</i>	157
1. Enquêtes qualitatives	157
2. Enquêtes quantitatives	160
C. Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour <i>Le Pensionnat de Cluny</i> ..	162
1. Enquêtes qualitatives	162
2. Enquêtes quantitatives	166
D. Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour l'établissement <i>Notre Dame de la Délivrante</i>	168
1. Enquêtes qualitatives	168
2. Enquêtes quantitatives	171
E. Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour le <i>Séminaire Collège Sainte Marie</i>.	173
1. Enquêtes qualitatives	173
2. Enquêtes quantitatives	177
F. Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour le Cours secondaire <i>Notre Dame des Apôtres Cotonou</i>	179
1. Enquêtes qualitatives	179
2. Enquêtes quantitatives	183
G. Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour le Collège Père Aupiais Cotonou.....	185
1. Enquêtes qualitatives	185
2. Enquêtes quantitatives	189
H- Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour le Collège <i>Catholique Lokossa</i>	191
1. Enquêtes qualitatives	191

2. Enquêtes quantitatives	195
I- Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour le Complexe Scolaire	
<i>Thomas Mouléro de Takon</i>	197
1. Enquêtes qualitatives	197
2. Enquêtes quantitatives	201
J- Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives pour le Cours Secondaire	
<i>Protestant</i>	203
1. Enquêtes qualitatives	203
2. Enquêtes quantitatives.....	207
K. Résultats des enquêtes groupe contrôle Numéro 1.....	
1- Collège Aimé Césaire de Basse-Pointe	209
1.1 Enquêtes qualitatives	209
1.2 Enquêtes quantitatives	213
2- Lycée du Lorrain	215
2.1 Enquêtes qualitatives	215
2.2 Enquêtes quantitatives.....	219
3. Collège d'Enseignement Général de Godomey (Bénin).....	221
3.1. Enquêtes qualitatives	221
3. 2 Enquêtes quantitatives.....	225
L- Résultats des enquêtes groupe contrôle Numéro 2.....	
1. Paroisse Saint Christophe Martinique.....	227
1. 1. Enquêtes qualitatives.....	227
1. 2. Enquêtes quantitatives.....	231
2. Paroisse Adventiste Galaad Martinique	233
2. 1. Enquêtes qualitatives.....	233
2. 2. Enquêtes quantitatives.....	237
3. Paroisse Sainte Thérèse de Godomey Bénin	239
3. 1. Enquêtes qualitatives	239
3. 2. Enquêtes quantitatives.....	243
4. Paroisse Protestante Gbéto Bénin	245
4. 1. Enquêtes qualitatives	245
4. 2. Enquêtes quantitatives.....	249
QUATRIÈME PARTIE : LA PÉDAGOGIE CHRÉTIENNE À L'ÉPREUVE ...261	
Chapitre 1 : Résultats des enquêtes semi-directives	262
Chapitre 2 : Résultats des enquêtes qualitatives, hypothèse 1	280
Chapitre 3 : Résultats des analyses de contenu.....	285
Chapitre 4 : Discussion	289
A- Les limites méthodologiques.....	289
B. Les vérités appréhendées lors de cette recherche : déterminations empiriques vs déterminations théoriques	
1. Les modalités de départ	292
2. Pédagogie chrétienne et discipline.....	294
2-1 La situation au Bénin.....	294
2.2 La situation en Martinique	297
3. Pédagogie chrétienne et pratiques culturelles	301
3.1 La réalité du Bénin	303
3.2 La réalité de la Martinique	307

4. Pédagogie chrétienne vs pédagogie laïque : limites et enjeux quant à la discipline	309
CONCLUSION	312
BIBLIOGRAPHIE	315
TABLE DES ANNEXES	339
A. Annexe 1 : Questionnaire quantitatif adressé aux élèves dans le cadre de l'évaluation de l'état des lieux	I
B. Annexe 2 : Questionnaire qualitatif adressé aux élèves dans le cadre de l'évaluation de l'état des lieux	II
C. Annexe 3 : Questionnaire qualitatif adressé aux enseignants et au personnel de l'administration	III
D. Annexe 4 : Questionnaire qualitatif adressé aux parents d'élèves	IV
E. Annexe 5 : Questionnaire qualitatif adressé aux élèves après l'écoute du chant de Luc chapitre 15	IV
F. Annexe 6 : Questionnaire qualitatif adressé aux élèves après la visualisation de la vidéo	V
G. Annexe 7 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement Notre Dame de la Délivrande	VI
H. Annexe 8 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement Couvent de Cluny	VIII
I. Annexe 9 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement Séminaire collège Sainte Marie	XIII
J. Annexe 10 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement Collège Lisette Moutachy	XIX
K. Annexe 11 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement Collège Rama	XXIII
L. Annexe 12 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement Collège Père Aupiais	XXX
M. Annexe 13 : Réponse au Questionnaire quantitatif établissement Cours secondaire Notre Dame des apôtres Cotonou	XXXVIII
N. Annexe 14 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement Collège Catholique de Lokossa	XLVI
O. Annexe 15 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement Complexe scolaire thomas Moulero Takon	LI
P. Annexe 16 : Réponses au Questionnaire quantitatif établissement cours secondaire protestant	LIV
Q. Annexe 17 : Évangile de Saint Jean : chapitres 4 et 9	LIX
R. Annexe 19 : Index Thématique	LXII
S. Annexe 18 : Index onomastique	LXV
Table des matières	346