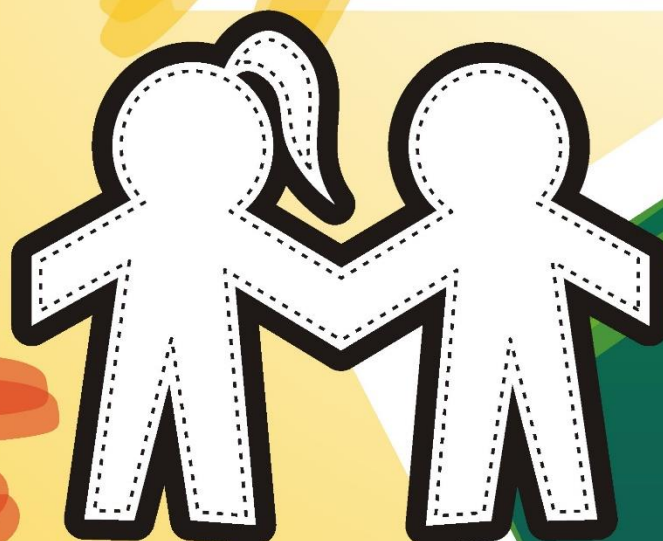


Revue Numérique de Recherche Lasallienne

Collection: Vers la Déclaration
N° 3, Octobre 2018



**OUVRIR LES
FRONTIÈRES
DE L'ÉCOLE
LASALLIENNE
AU XXI^e SIÈCLE**

La  **Salle**
CIAMEL[®]

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

Collection : Vers la Déclaration, N°3, Octobre 2018
Collection : Towards the Declaration, N°3, October 2018
Colección: Hacia la Declaración, N°3, Octubre 2018

OUVRIR LES FRONTIÈRES DE L'ÉCOLE LASALLIENNE AU XXI^e SIÈCLE

OPENING UP THE FRONTIERS
OF THE LASALLIAN SCHOOL IN THE 21st CENTURY

ABRIENDO LAS FRONTERAS DE LA
LA ESCUELA LASALIANA EN EL SIGLO XXI

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

Alisa Macksey, RELAN - Président CIAMEL

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

Editori:

H. Diego A. Muñoz León, F.S.C. (Editore Rivista)
Alessandra Aula – Revisore della versione francese

Traduttori:

Edwin Arteaga F.S.C.

Copertina:

José Hipólito Yañez Adame
Universidad La Salle Laguna, México

Accesso gratuito

ISSN 2007 - 1965

Copyright ©Creative commons

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

Sopporto tecnico:

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

Rivista intestate a:

LATINDEX

ULRICHSWEB

DIALNET

ATLA

Tutto il materiale presente in questa rivista è stato pubblicato previo consenso degli autori.
--

Table des matières

PRÉSENTATION	1
DÉFIS – CONVICTIONS – PROPOSITIONS	4
DES SUJETS POUR L'ÉCOLE	
Les protagonistes du travail éducatif	
La formation éthique des éducateurs Relever le défi actuel de garantir les droits de l'enfant	10
Rôle de la femme éducatrice dans l'école du XXI ^e siècle	16
Nouvelles subjectivités à l'école	22
Le rôle des enseignantes dans l'école lasallienne du XXI ^e siècle	28
Construire des écoles lasalliennes protectrices des droits de l'enfant : Le défi de l'éducation dans les contextes de vulnérabilité au Pérou	34
La formation éthique des éducateurs face aux défis de la culture du XXI ^e siècle	41
Droits des enfants au Moyen-Orient Un cas de figure : Les écoles des Frères des Écoles chrétiennes	55
La dimension éthique des éducateurs face aux défis culturels de la jeunesse au XXI ^e siècle	60
PRATIQUES SCOLAIRES	
École, organisation et méthodes	
Une didactique scolaire cohérente avec le discours sur les devoirs et les droits des citoyens	67
Éduquer les enfants et les jeunes en situation de conflit et de violence politique et sociale. Comment droits et citoyenneté s'inscrivent dans la dynamique éducative ?	81
Éduquer les enfants et les jeunes dans les situations de conflit et de violence politique et sociale	87
Didactique entre les droits et les devoirs des enfants dans les écoles. Nouveaux défis aux écoles	96

La société de la connaissance vs la formation à la citoyenneté. Est-il possible de continuer à considérer l'évaluation de l'école par la compétition ?	101
--	-----

Penser un programme pertinent pour la construction d'une citoyenneté responsable	105
---	-----

PROJET SCOLAIRE

Un horizon historique et politique

L'école et la promotion de la citoyenneté : Le projet de l'école en société	113
--	-----

« As-tu vu comment sont ces gamins... qui ne s'engagent à rien... » À propos de l'éducation démocratique, participative et dialogique. Contributions de l'éducation populaire	121
---	-----

Mémoire et histoire à l'école : Sauver la pertinence et la responsabilité sociale	132
--	-----

Des racines et des ailes : Le rôle des écoles dans l'éducation à la citoyenneté	137
--	-----

Parcours d'éducation à la justice, au service et à l'engagement	144
---	-----

Importance des projets de solidarité dans l'éducation pour une citoyenneté globale et responsable	147
--	-----

DES LECTURES DE DIVERSES PARTIES DU MONDE

Des regards multiples

Réflexions de l'Asie (PARC)	154
-----------------------------	-----

Réflexions de l'Amérique latine (RELAL)	155
---	-----

Réflexions de l'Europe (RELEM)	156
--------------------------------	-----

Réflexions de l'Afrique (RELAF)	157
---------------------------------	-----

Réflexions des États-Unis et du Canada (RELAN)	159
--	-----

PARTAGEONS-NOUS NOTRE RÉFLEXION

Discernement communautaire sur l'impact de la défense des droits et la construction de la citoyenneté depuis les centres lasalliens

Auteurs	164
----------------	-----

PRÉSENTATION

Selon la Déclaration, l'Institut « ...trouvera dans son attention aux besoins des jeunes d'aujourd'hui une indispensable source de renouveau » (23. 1). Nous, Frères des Écoles Chrétiennes, et tous les membres de la famille lasallienne, nous devons faire preuve de solidarité envers les enfants discriminés, aux niveaux local, national et international, et nous identifier pleinement dans leur défense, être actifs de manière créative et efficace dans notre mission d'éduquer de manière humaine et chrétienne. En nous concentrant sur cela, nous pouvons être amenés à apporter une contribution importante à la recherche d'une justice en faveur des enfants. En même temps, cela peut être une source importante de renouveau pour notre Institut et notre mission lasallienne ».

Sur la défense des enfants, le Royaume de Dieu et la mission lasallienne

Fr. John Johnston F.S.C.

Supérieur général

Lettre pastorale du 1^{er} janvier 1999, p. 46.

L'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes, dans l'itinéraire du tricentenaire, a déployé des efforts considérables pour défendre les droits des enfants et des jeunes en considérant l'éducation comme un acte de salut. En fait, concentrés sur le travail scolaire, La Salle et les Frères ont compris dès le début de l'Institut que Dieu voulait que tous les hommes atteignent la connaissance de la vérité. Ainsi, à partir de la relecture des lettres pauliniennes, ils trouvèrent dans I Tim 2,4 la raison d'être de leur école. Soutenus dans cette conviction de foi, ils développèrent une pédagogie chrétienne en cohérence avec leur vocation de ministres de Dieu et de dispensateurs de ses mystères à l'école (Cf. MR 193, 1, 2).

Bien entendu, nous ne pouvons pas mettre le langage contemporain des droits de l'homme sur les lèvres des Frères du XVII^e siècle. Mais on peut lire dans leurs intuitions pédagogiques leur engagement inébranlable en faveur de la protection des enfants et des adolescents, à travers une relation éducative fraternelle et exigeante, un travail scolaire systématique organisé dans les moindres détails, un espace d'apprentissage adapté aux capacités des étudiants et une pensée éducative en tant que processus humanisant intégral. Ils ont conçu une pédagogie authentique de la fraternité dont nous sommes les héritiers et responsables de sa mise à jour.

Cette publication, qui correspond à la troisième étape de la réflexion sur le chemin de la *Déclaration sur la pédagogie lasallienne au XXI^e siècle* qui tente de promouvoir la centralité de la défense des enfants et des jeunes dans l'espace scolaire, déjà clairement défendue par le Frère John Johnston, Supérieur Général au moment de l'adoption de la *Convention relative aux droits de l'enfant* en 1989. Bien que l'humanité ait fait des progrès énormes au cours des décennies, après les deux guerres mondiales, nous vivons encore des situations d'inégalité, de guerres, de famines, d'extrême pauvreté qui nous obligent à défendre les droits de tant d'enfants et de jeunes sans protection.

Nous sommes convaincus, en tant que famille lasallienne, que « ... la pratique éducative n'est pas le seul moyen de transformation sociale nécessaire à la conquête des droits de l'homme ; néanmoins,

[...] sans éducation, il n'y aura jamais de transformation sociale ». ¹ Nous pouvons, sans aucun doute, transformer le monde par notre effort quotidien en vue d'une éducation fraternelle, de qualité, attentive à chaque enfant et jeune que Dieu nous a confié. Cela pourrait faire partie de la reconnaissance de l'héritage que nous avons reçu de La Salle, lorsque nous commémorons le tricentenaire de son passage à la Maison du Père.

Comment lire cette troisième publication

Comme nous l'avons fait depuis la première publication de cette série, nous souhaitons que celle-ci soit également un motif de lecture et de réflexion de la part de l'animation pédagogique de l'Institut.

A la fin de cette publication, une méthodologie d'analyse est proposée. Nous espérons continuer à recevoir vos contributions entre les mois de novembre 2018 et mars 2019 à l'adresse électronique suivante : declaration@lasalle.org

Remerciements

Cette publication est le produit d'un Séminaire sur les droits et la citoyenneté des enfants qui s'est tenu à la Maison Généralice de Rome du 21 au 25 mai 2018, grâce aux efforts conjoints du Service de Recherche et Ressources Lasalliennes, du Secrétariat de Solidarité et Développement et du Secrétariat de la Mission Éducative Lasallienne.

Nous apprécions particulièrement le parrainage reçu par MISEAN Cara (*Mission Support for Ireland*) pour promouvoir cette activité ; nous apprécions également le travail de logistique et de communication effectué par Angela Matulli et Laura Ballerini du Secrétariat de Solidarité et Développement, qui ont favorisé une atmosphère fraternelle propice au travail de réflexion du séminaire.

Nous voulons remercier les personnes et les institutions qui ont participé directement au séminaire et qui ont collaboré à la production de cette publication :

Alessandra Aula, Secrétaire générale du Bureau international catholique de l'enfance (BICE) ;
H. Álvaro Sepúlveda F.M.S., de la Fondazione Marista per Solidarietà Internazionale (F.M.S.I.) ;
Abel Saraiba et Carlos Trapani, de CECODAP-Venezuela ;
Pratima Kamble, de Miracle Foundation Inde ;
Pascal Hebbinckuys, Directeur de l'IDLS pour le réseau La Salle France ;
Frère Armin Luistro FSC, de La Salle Philippines ;
Juan Bernal, de la Fondation La Salle, Argentine ;
Workenesh Ayele, de l'Université catholique éthiopienne (La Salle) ;
Lucas Graeff, de l'Université La Salle Canoas, Brésil ;
María del Carmen Huerta Guerrero et Verónica Lara, de l'Université de La Salle Bajío, Mexique ;
Rosa Agama, de l'ONG Tarpunsunchis de La Salle Pérou ;
Sr. Jacqueline Bukaka, de La Salle Congo-Kinshasa ;
Fr. Antone Onyango et Kabare Timothy Peter, de La Salle Kenya ;

¹ Mots de Paulo Freire, pédagogue brésilien, qui nous invite à mettre en valeur notre contribution d'éducateurs. Voir Freire, Paulo. *Pedagogía de los sueños posibles* [Pédagogie des rêves possibles]. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2015, p. 44.

Santiago Amurrio, de La Salle Brésil-Chili ;
Federico Roncal, de PRODESSA, La Salle Guatemala ;
Itxaso Bilbao, d'Elkarbanatuz, La Salle Bilbao ;
Fr. Edwin Arteaga Tobón, des Districts du Proche-Orient et Norandino, actuellement Responsable
des Services de traduction de la Maison généralice.

À tous, notre reconnaissance pour leur collaboration qui nous a aidés à réfléchir sur l'impact de la
défense des droits et de la construction de la citoyenneté dans l'école lasallienne d'aujourd'hui.

*Fr. Diego Muñoz León, F.S.C.
Service Recherche et Ressources Lasalliennes
Maison généralice, Rome.*

DÉFIS – CONVICTIONS - PROPOSITIONS

SÉMINAIRE SUR LES DROITS, LA CITOYENNETÉ ET L'ÉCOLE
OUVRIR LES FRONTIÈRES DE L'ÉCOLE LASALLIENNE DU XXI^e SIÈCLE
Rome, le 25 mai 2018

Défis

Un regard sur la réalité

1. Nous vivons dans un contexte historique marqué par l'instabilité politique et le creusement des inégalités économiques et sociales y compris celles liées au genre. Nous notons avec inquiétude l'augmentation du niveau de pauvreté dans ses différentes dimensions, associée aux multiples formes de violence subies par les enfants et les adolescents. La migration et la crise des réfugiés, en particulier en Europe, font état de notre capacité en tant que société à répondre avec plus ou moins d'audace aux défis que ce phénomène nous pose aujourd'hui.
2. Partageons-nous une compréhension univoque des droits ? Bien sûr que non. De notre diversité nous sommes appelés à dialoguer avec toutes les dimensions - politiques, sociales, culturelles, religieuses - qui affectent au plus profond notre compréhension et, surtout, notre pratique dans l'exercice des droits et des obligations de tous.
3. Les droits de l'homme dont les droits de l'enfant font partie intégrante ont été proclamés par les Nations unies dans la Déclaration universelle de 1948. Neuf traités fondamentaux sont ensuite venus constituer le corpus législatif international en la matière. En tant qu'éducateurs, nous ressentons la responsabilité de surmonter les obstacles qui entravent l'application de ces droits dans l'espace éducatif. Nous sommes conscients que nos institutions doivent évoluer vers des politiques plus claires et plus cohérentes dans l'exercice des droits et des obligations de chacun en vue de former des citoyens avec une pensée critique plus audacieuse, capables de surmonter l'ignorance, l'obéissance aveugle et les histoires traumatisantes de ces derniers temps.

Un regard sur l'école

4. L'école est un espace de relations permanentes entre enfants, adolescents et adultes. La réalité actuelle exige de nous de continuer à favoriser une nouvelle culture de dialogue et de respect réciproque, où l'écoute mutuelle et la résolution pacifique des conflits sont possibles.
5. Les processus d'enseignement-apprentissage qui sont vécus dans les salles de classe ne peuvent être pensés en dehors de ces nouveaux défis. Il ne s'agit pas seulement de faire du lien une nouvelle stratégie pédagogique capable de transformer les modes de construction du savoir en classe, mais aussi de mettre ce savoir - scientifique, technique et humaniste - au service des communautés locales et nationales.
6. Cela signifie que la participation effective et quotidienne des enfants et des adolescents à la dynamique scolaire doit être améliorée. Il s'agit de former des sujets actifs et des protagonistes de leur propre développement, accompagnés, à leur tour, par des éducateurs en mesure d'assumer un leadership efficace au sein des communautés éducatives. Ainsi, chacun pourra trouver sa raison d'être en faveur du vivre ensemble et du bien commun.

Un regard de l'école à la société

7. L'école est appelée à se démarquer et à promouvoir une culture fondée sur les droits, en favorisant la protection des enfants et des adolescents dans les communautés locales à travers une stratégie de communication efficace.

8. En particulier, l'école lasallienne pourrait assumer son rôle de promoteur d'une culture fondée sur les droits. Ceci impliquerait, en premier lieu, l'option d'un style d'éducation inclusif, attentif à la diversité et capable de responsabiliser les sujets de l'école dans la défense des droits et, en second lieu, de veiller à leur mise en œuvre et leur suivi avec des évaluations conséquentes.

9. Nous souhaitons que l'école lasallienne, où qu'elle se trouve, et y compris au niveau de l'enseignement supérieur, soit une référence dans la promotion, la diffusion et le plaidoyer auprès des autorités publiques en faveur de la protection des droits des enfants et des adolescents. Nous espérons également que les écoles lasalliennes permettront la création de réseaux de soutien et de travail articulé entre écoles, familles, autorités locales et autres acteurs sociaux, dans le but de protéger les droits des enfants et des adolescents, en particulier ceux en situation de pauvreté et de vulnérabilité.

Convictions

10. Lorsque nous pensons à la formation des citoyens d'aujourd'hui, nous sommes interpellés par les situations qui génèrent l'injustice, la pauvreté, la marginalisation et la violation systématique des droits, en particulier de ceux en situation de pauvreté et de vulnérabilité de nos sociétés.

11. Les droits des enfants et des adolescents devraient être un axe transversal, et non marginal, des processus éducatifs actuels.

12. Le rôle des femmes dans l'éducation revêt une importance accrue et leur autonomisation contribuera en particulier à la défense des droits des filles, à leur protection et à la promotion de leur rôle dans la société du futur.

13. Les écoles ont la responsabilité de former des citoyens critiques, responsables, qui prônent l'inclusion, et engagés avec eux-mêmes et avec leur communauté locale et nationale.

14. L'éducation lasallienne actuelle doit s'engager explicitement dans une pédagogie de la justice, de la citoyenneté mondiale et de la fraternité.

15. La pédagogie actuelle doit être transformative, capable d'opter résolument pour la justice, l'équité, la fraternité, l'interculturalité, les droits de l'homme et le développement durable.

16. Une pédagogie lasallienne fraternelle, capable de penser la justice et la citoyenneté mondiale, doit naître de la réflexion communautaire et générer des réseaux fraternels de réflexion et de mise en œuvre.

17. Une pédagogie fraternelle doit développer certaines compétences fondamentales, telles que : la conscience critique ; le dialogue en tant qu'outil de coexistence et d'exercice de la citoyenneté, ainsi

que la formation émotionnelle et non seulement intellectuelle des enfants, des adolescents et des adultes.

18. Les familles sont des acteurs fondamentaux dans l'apprentissage des enfants et des adolescents. Plus elles développent le dialogue et le travail conjoint avec les éducateurs, plus les fruits seront bons à récolter. Il est nécessaire d'améliorer la qualité des réunions, de la formation et du soutien mutuel entre les écoles, les éducateurs et les familles, afin de promouvoir le bien-être des enfants et des adolescents.

19. Toute gestion à l'intérieur de l'école nécessite un suivi et une évaluation, afin d'assurer le progrès des politiques adoptées et le développement de nouvelles directions, en particulier envers les enfants et les adolescents pour en faire des protagonistes et des citoyens en mesure de défendre leurs droits.

Propositions

20. Promouvoir la réflexion et la mise en œuvre d'une pédagogie de la fraternité qui, en assumant la richesse du patrimoine pédagogique lasallien, génère de nouveaux itinéraires formatifs pour la justice et la citoyenneté mondiale.

21. Travailler au sein des communautés éducatives pour le développement de la pensée critique, l'ouverture à de nouvelles perspectives et l'exercice de la résilience, en particulier dans des contextes de vulnérabilité.

22. Développer au sein des institutions lasalliennes un processus de construction collective d'outils pour la création d'une pédagogie de la fraternité, basée sur une écoute attentive des besoins des enfants, des adolescents et des adultes d'aujourd'hui.

23. Générer des espaces éducatifs sensibles à une approche fondée sur les droits, où les éducateurs, les familles et les étudiants ont la possibilité de dialoguer, de grandir ensemble et de promouvoir des actions visant à transformer les centres éducatifs en espaces de promotion de la justice pour tous.

24. Promouvoir dans la structure de l'animation éducative lasallienne, à tous les niveaux possibles, la réflexion et la mise en œuvre de politiques visant à promouvoir, renforcer et défendre les droits des enfants et des adolescents, en particulier ceux en situation de pauvreté et de vulnérabilité.

25. Continuer à favoriser et approfondir le travail en réseau pour la défense et la protection des droits des enfants et des adolescents avec les autres familles religieuses et les institutions de la société civile aux niveaux national et international.

26. Créer des écoles d'éducation politique, au niveau intercongrégationnel, capables de former des citoyens transformateurs de la société, soutenues par des outils conceptuels et techniques, et travaillant en réseau entre elles ainsi qu'avec d'autres réseaux.

27. Nous invitons chaque centre éducatif lasallien à :

- a. Promouvoir des espaces de rencontre et de formation pour les éducateurs, les familles et les étudiants, sur l'approche fondée sur les droits de l'homme, la construction de la citoyenneté et son articulation avec la pédagogie lassallienne de la fraternité.

- b. Mettre à jour ses règlements, directives et manuels d'exploitation selon une approche fondée sur les droits de l'homme.
- c. Créer des centres de médiation et de conciliation scolaire pour la résolution des conflits.
- d. Promouvoir des projets d'apprentissage et de service à la communauté locale.
- e. Promouvoir la protection et la défense des droits des enfants et des adolescents d'une manière articulée avec les familles, les institutions de la société civile, les autorités publiques et l'Église locale.

DES SUJETS POUR L'ÉCOLE
Les protagonistes du travail éducatif

LA FORMATION ÉTHIQUE DES ÉDUCATEURS RELEVER LE DÉFI ACTUEL DE GARANTIR LES DROITS DE L'ENFANT

Álvaro Sepúlveda R. F.M.I.
Fondation mariste pour la solidarité internationale, F.M.S.I.
asepulveda@fms.it

Les défis du contexte actuel

Le cadre international qui prend en compte les enfants aujourd'hui est la Convention relative aux droits de l'enfant. Il y a près de trente ans (1989) que ce traité garantit non seulement que les enfants bénéficient de ce qui est nécessaire à leur développement ou qu'ils soient protégés de tout ce qui peut leur faire du mal, mais aussi qu'ils ont des droits civils et politiques tels qu'exprimer des opinions (article 12), s'informer (article 17), s'associer (article 15), s'exprimer librement (article 13), entre autres.

En tant que traité international le plus largement ratifié, il ouvre un nouvel accord entre la communauté mondiale et tous les êtres humains âgés de moins de 18 ans (article 1). Une nouvelle relation qui, en aucun cas, n'est libre de tensions.

La reconnaissance de ces droits et leur mise en œuvre obligent à adapter les institutions des États ayant ratifié la Convention. Mais cela a également un effet sur les relations interpersonnelles entre les enfants et les adolescents (NNA) et les personnes qu'ils rencontrent quotidiennement.

L'interdiction légale des châtiments corporels et humiliants nous oblige à réfléchir à un nouveau modèle d'éducation et au développement de modèles de discipline positive à la maison. Garantir le droit de participer implique de prévoir des instances pour écouter l'opinion des enfants et des adolescents avant de décider des problèmes qui les affectent. La mise en place de dynamiques de changement telles que celles-ci brisent les liens traditionnels qui ont caractérisé les relations entre enfants et adultes. Plus concrètement, nous pouvons penser aux interactions qui ont lieu entre une enseignante et ses élèves, entre un père et sa fille, entre le directeur et le représentant des élèves.

Briser le modèle centré sur l'adulte, dans lequel l'adulte détient le pouvoir et la vérité, est particulièrement difficile pour une institution telle que l'école, qui s'est donnée pour mission de préserver la culture et de transmettre le savoir aux nouvelles générations.

Cependant, loin des craintes et de la paralysie réactionnaire, la Déclaration "*Gravissimum Educationis*" de Vatican II, il y a plus de cinquante ans, encourageait l'école catholique à s'ouvrir aux conditions du progrès actuel et à l'évolution de la conscience humaine. Cela a

incité les enseignants à se renouveler, à s'adapter et à éduquer en fonction des découvertes de l'époque.

En plus de relever de nouveaux défis, elle a invité les jeunes à contribuer à la société et à répandre le Royaume, "de sorte que l'exercice d'une vie apostolique et exemplaire soit comparable au ferment de la communauté humaine" (Concile Vatican II, 1965, n° 8).

Formation éthique dans le travail de l'éducateur

Au milieu des années 90, le Rapport Delors a donné le ton aux piliers fondamentaux de l'éducation : apprendre à savoir, à faire, à vivre ensemble et, en bref, à apprendre à être. Au-delà des biais que cette analyse peut avoir eu, le rapport a permis de projeter l'éducation vers le nouveau siècle et de générer un large consensus.

Un chapitre complet a été consacré au personnel enseignant, soulignant l'importance et la validité de son rôle d'agents de changement et de promoteur de la compréhension et de la tolérance :

Ce rôle sera sans doute encore plus décisif au 21^e siècle, les nationalismes obtus devront céder le pas à l'universalisme, les préjugés ethniques et culturels à la tolérance, à la compréhension et au pluralisme ; le totalitarisme à la démocratie dans ses diverses manifestations [...]. Cet impératif implique d'énormes responsabilités pour le personnel enseignant qui participe à la formation du caractère et de l'esprit de la nouvelle génération. Ce qui est en jeu est considérable et met en évidence les valeurs morales acquises dans l'enfance et tout au long de la vie (Delors, 1996, p.162).

Vingt ans plus tard, nous continuons d'affirmer la pertinence du rôle de l'enseignement dans la formation de valeurs car les nationalismes, les préjugés ethniques et les totalitarismes réapparaissent comme des menaces à l'horizon de l'humanité.

Pour une vision holistique des hommes et des femmes, comme celle préconisée par l'école catholique, l'éducation éthique des éducateurs est un élément clé. Le domaine d'expertise d'une discipline ou d'une technique pédagogique spécifique trouve son sens dans la mesure où elles sont encadrées et contribuent à développer une vision particulière de l'existence et de l'histoire.

Pour cette raison, les déontologies ou l'apprentissage superficiel de certains principes éthiques ne suffisent pas dans la formation permanente des enseignants. Une analyse critique et constante de leur rôle en tant qu'acteurs politiques et sociaux est nécessaire. Des exemples pour comprendre qu'ils ne sont pas seulement des transmetteurs de connaissances ou des facilitateurs du développement cognitif : les éducateurs sont des hommes et des femmes avec lesquels l'enfant, l'adolescent, interagissent quotidiennement, plusieurs heures par jour, et sont donc des personnes avec qui ils vont apprendre ce que signifie apprendre à être et à vivre, la base du respect des droits des autres.

Même lorsque l'on présume que l'école doit être un lieu sûr pour les enfants, le Rapport mondial sur la violence contre les enfants (Pinheiro, 2006) détaille plusieurs expressions de violence qui se produisent dans cet espace : punitions physiques et psychologiques, discrimination, violence sexiste, violence sexuelle, intimidation, bagarres, agressions physiques et gangs, homicides et blessures graves. C'est un visage de l'école difficile à admettre, mais cela se produit tous les jours et érode progressivement le capital éthique des nouvelles générations.

Les salles de classe, les cours de l'école et les terrains de sport sont les 'petits endroits' dont Eleanor Roosevelt parlait, où les droits de l'homme commencent. Où les personnes cherchent à être traitées avec équité, égalité et sans discrimination. Si les droits n'ont pas de sens là-bas, ils n'ont de sens nulle part.

Droits de l'homme et tradition chrétienne

Parmi les idéaux d'égalité, de fraternité et de justice qui ont marqué la Révolution française, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et les valeurs de la tradition judéo-chrétienne, il existe une continuité indéniable.

De la libération du peuple d'Israël de son esclavage en Égypte à l'attitude inclusive de Jésus de Nazareth avec tous ceux qui ont été discriminés dans leur contexte, il existe un modèle éthique qui traverse transversalement l'histoire du salut ; une option profonde pour la dignité de l'être humain.

Cette conviction est ce qui a marqué l'histoire de l'Église et a été plus ou moins incarnée par l'école catholique ces derniers siècles. Des hommes comme Jean-Baptiste de La Salle ou Joseph de Calasanz ont favorisé l'accès à l'école des secteurs les plus pauvres bien avant que l'éducation soit déclarée un droit universel. Marcellin Champagnat a interdit les châtiments corporels dans ses écoles cent cinquante ans avant que la Convention relative aux droits de l'enfant exige « de veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité humaine de l'enfant » (article 28).

Avant que la communauté internationale consacre officiellement la non-discrimination en tant que principe directeur de la doctrine des droits de l'homme, Jésus de Nazareth a établi un précédent devant ses disciples, par ses paroles et ses gestes. Tout le monde avait accès à lui : les foules, les impurs et même les individus dangereux ; seuls les enfants rencontraient des difficultés, probablement parce que leur petite taille était synonyme d'insignifiance.

La réaction indignée de Jésus face à la tentative des disciples de les écarter est un signe que quelque chose d'important était en jeu. N'ayant rien à cacher ni à offrir, sans prestige ni privilèges à défendre, les enfants sont pour Jésus non seulement un sujet d'attention et d'affection, mais également des modèles à imiter.

Contribuer à la garantie des droits consiste simplement à mettre à jour l'engagement historique que la communauté chrétienne et l'école catholique ont pris avec la dignité de l'être humain, et en particulier celle des enfants et des adolescents.

Domaines du droit à l'éducation

Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies indique que « le droit à l'éducation est l'incarnation même de l'indivisibilité et de l'interdépendance de tous les droits de l'homme » (CESCR, 1999, n ° 2). C'est l'une des conditions sociales et économiques fondamentales pour une vie dans la dignité et la liberté, tout en protégeant les libertés individuelles et en garantissant la capacité de participer à la vie civile et politique.

Pour garantir ce droit, il est essentiel de préserver au moins les quatre aspects suivants :

Accès sans discrimination. Conformément à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), "Gravissimum Educationis" (1965) affirmait dès son premier article le droit universel à l'éducation. Pour sa part, la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) développe l'article 29 sur l'accès dans des conditions d'égalité des chances.

Ce qui semble théoriquement être un principe évident et indiscutable devient, en pratique, plus complexe lorsque nous nous retrouvons face aux visages spécifiques des enfants de migrants ayant des besoins éducatifs particuliers, des enfants transgenres, ou d'enfants nécessitant des garanties renforcées à la jouissance de leurs droits. Il n'est pas étonnant qu'ils soient obligés d'aller d'école en école, jusqu'à ce qu'ils trouvent un endroit où étudier.

Outre une adaptation des institutions et du système scolaire en général, la mise en œuvre effective du droit à l'éducation requiert des enseignants sensibles aux différences et capables d'accompagner la diversité des caractéristiques que l'on peut rassembler dans la même classe.

Cela nécessite également une prise de conscience du devoir éthique et de la compétence professionnelle pour saisir les situations de harcèlement ou de discrimination qui se produisent entre les élèves et de la capacité à réorienter ces comportements. L'engagement en faveur du respect de la diversité marquera de manière indélébile la formation des étudiants.

Éducation de qualité : dans un contexte culturel où le capitalisme cognitif est imposé par un certain nombre de stratégies, la question du sens de la qualité de l'éducation réapparaît. Au-delà des résultats obtenus lors de tests standardisés au niveau national ou international, il existe la demande de "développer au maximum la personnalité, les compétences, les capacités mentales et physiques de l'enfant", comme stipulé dans l'article 29 de la Convention.

À la lumière de ce texte, nous comprenons la nécessité pour les éducateurs de reconnaître les différents types d'intelligence pour mieux entrer en relation avec les enfants qu'ils

rencontrent. Qu'ils sachent respecter les rythmes et les styles d'apprentissage, en donnant les opportunités nécessaires pour atteindre les plus hauts niveaux de développement.

Qu'ils soient capables de remettre en question ce qui se passe à cause des troubles du comportement et d'appliquer une discipline humanisante et constructive au lieu de la simple sanction punitive. Qu'ils soient prêts à croire dans les capacités des élèves au-delà de ce qu'ils (ou leurs familles) seraient portés à croire.

Sens de l'éducation : les documents ecclésiiaux et les traités internationaux relatifs aux droits de l'homme insistent sur le fait que l'éducation doit viser à former la personne à la démocratie, au respect, à la liberté, à la justice et au bien commun. Encore une fois, cela semble évident lorsqu'il faut définir des programmes techniques, de préciser les plans et les programmes, la charge horaire, la planification classe par classe. Et encore plus, lorsque l'école est sous pression pour démontrer des résultats dans les domaines de la lecture et de l'écriture ou des sciences. Les étudiants ont bien évidemment le droit d'apprendre les mathématiques ou la physique afin que cet apprentissage soit au service de la communauté à un moment donné. Mais cela est très différent de les accabler académiquement pour obtenir des résultats qui en dernière instance servent à reconforter la bonne réputation de l'institution.

Des méthodologies largement testées telles que Service Learning aident à trouver des alternatives efficaces et cohérentes avec le sens du droit à l'éducation. S'il y a une volonté des directeurs et une volonté des éducateurs, il est possible de la mettre en pratique.

Relations respectueuses au sein de l'école. La pratique des droits de l'homme, qui finit par reposer sur l'échelle des valeurs des enfants et des adolescents (NNA), est probablement bien plus que de la théorie.

Il est nécessaire de former des éducateurs capables d'exercer leur rôle dans une perspective différente de l'autoritarisme adulte traditionnel. Il est curieux de voir l'effet produit lorsque l'école commence à écouter sérieusement l'opinion de ses élèves, au lieu de présupposer ce qu'ils pensent ou - dans le pire des cas - en supposant qu'ils ne pensent rien.

Le droit à la participation des enfants et des adolescents implique qu'ils ne sont pas seulement « l'avenir de la société ». En tant que tels, enfants ou adolescents ont des idées et de l'énergie pour contribuer dans tous les espaces où ils sont impliqués, y compris l'école. Ils ont une opinion sur ce qu'ils souhaitent apprendre, sur les mesures disciplinaires prises, sur la répartition des espaces, etc.

Il est essentiel qu'ils jouent un rôle actif dans la protection contre les abus et la violence sexuelle. Les abus qui ont eu lieu dans les écoles catholiques doivent rester comme un antécédent permanent de la vulnérabilité des enfants. Ils rappellent péniblement à quel point il est important de garantir leur immunité et leurs droits.

Conclusions

La formation à la déontologie en matière de droits de l'homme reste pleinement valable à l'heure actuelle. Parmi les Objectifs de Développement Durable, le 4.7 demande :

D'ici à 2030, veiller à ce que tous les étudiants acquièrent les connaissances théoriques et pratiques nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation au développement durable et à des modes de vie durables, aux droits de l'homme, à l'égalité des sexes, la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence, de la citoyenneté mondiale et de la valorisation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable (Nations Unies, 2015, p.20).

Pour ce faire, il est indispensable de garantir la volonté des établissements scolaires de s'y engager et de faire en sorte que l'école soit un espace de dialogue et de participation éthique et politique où chacun, y compris les plus vulnérables, a sa place.

Assumer avec sérieux la formation des éducateurs pour la garantie des droits fondamentaux des enfants est loin d'être un produit du snobisme de la pression de l'agenda international. C'est la possibilité de réinterpréter la mission de l'éducation catholique à l'heure actuelle, en restant fidèle à sa profonde identité et au service qu'elle a rendu depuis des siècles au développement de l'humanité.

Références

CESCR - Comité des droits économiques, sociaux et culturels. Observation générale N° 11 : Plans d'action pour l'enseignement primaire. E / C.12 / 1999/4 (10 mai 1999), disponible à l'adresse suivante : <http://undocs.org/E/C.12/1999/4>.

Concile Vatican II (1965). Déclaration "Gravissimum Educationis" sur l'éducation chrétienne. Obtenue à partir de : http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html

Delors, J. (1996.). L'éducation est un trésor : Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle. Madrid, Espagne : Santillana / UNESCO.

Nations Unies, Assemblée générale. Transformer notre monde : Programme de développement durable à l'horizon 2030, A / 70 / L.1 (18 septembre 2015), disponible à l'adresse suivante : <http://undocs.org/A/70/L.1>

Pinheiro, P.S. (2006). Rapport mondial sur la violence à l'encontre des enfants. Étude du Secrétaire général des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants. New York : publication des Nations Unies.

RÔLE DE LA FEMME ÉDUCATRICE DANS L'ÉCOLE DU XXI^e SIÈCLE

Jacqueline Bukaka
Psychologue Clinicienne, RD Congo
adojabu@yahoo.fr

Introduction

De prime abord, nous commençons par saluer de vive voix cette initiative de la congrégation des frères des écoles chrétiennes pour ce cadre qui nous est offert en vue de repenser avec un regard prospectif le système éducatif qui subit, lui aussi une évolution socio-culturelle vertigineuse. C'est pourquoi, reconcevoir son organisation tout en déterminant les rôles y afférents à ses acteurs (partenaires) s'avère d'une grande nécessité aujourd'hui.

C'est dans cette perspective que cet exposé se focalisera spécifiquement sur le rôle éducatif de la femme à l'école du XXI^e siècle. Ce sujet recouvre une importance particulière à l'ère où le rôle de la femme est devenu un enjeu de société. En éducation, son rôle est bien plus naturel que le fruit d'une revendication. Malheureusement bien que naturel, dans certains pays, les attributions de la femme en matière d'éducation à l'école restent quasiment en éveil. Il faut encore rallumer la lanterne pour qu'elles lui soient restituées et/ou elle doit se battre pour les arracher des mains des hommes.

Partant du thème général sur « que nous dit l'école lasallienne du XXI^e siècle sur la défense des droits des enfants et des jeunes et sur la nécessité de construire une nouvelle citoyenneté capable de rendre possible la paix et la justice pour tous » ; notre préoccupation est fondée sur la question suivante : que faire pour revaloriser et/ou redynamiser le rôle de la femme éducatrice à l'école ?

À part cette introduction et la conclusion, le regard prospectif de notre exposé se subdivise en trois points à savoir :

- Milieux éducatifs ;
- Qualités d'une bonne éducatrice
- Convictions et stratégies (conclusion)
-

1 Milieux éducatifs

1.1 Famille, premier milieu éducatif

De la conception à la naissance

L'éducation d'un enfant commence dès la conception. Les précautions et les soins des mères pour protéger leurs grossesses déterminent la constitution physique de l'enfant et son état psychologique. Le rôle éducatif de la femme est naturel ; cela est très remarquable dans les premières années de l'enfant à travers les soins, la protection et la sécurité apportés à ce dernier

qui assureront son développement. Qu'on le veuille ou non, c'est la femme qui porte l'enfant dans son sein, et nous savons tous que, psychologiquement, le cordon ombilical n'est pas coupé à la naissance de l'enfant, mais que durant les trois premières années, un lien privilégié demeure et donne un contour particulier à la relation de l'enfant avec sa mère.

Après la naissance

Dans sa fonction éducative, la mère dispose d'aptitudes psychologiques particulières. Même si certains auteurs, par opportunisme, remettent en cause ces aptitudes, le bon sens le constate tous les jours. Il ne faut évidemment pas généraliser abusivement ce constat : que la femme ait un esprit plus analytique qui lui favorise la bonne gouvernance en famille et de surcroît à l'école. L'homme, quant à lui, a un esprit plus global. Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas de femmes capables de faire des synthèses, ni d'hommes capables d'analyser. La femme passe pour posséder une intuition qui la familiarise tout naturellement avec les problèmes difficiles de l'éducation. Cela ne signifie pas pour autant que les pères ne sont pas de bons éducateurs. Mais tout est question de vision, d'accent et de priorités. Par-delà tout, sur le plan de l'éducation, la mère reste le modèle qui apprend à l'enfant les premiers gestes et paroles, à former les jalons de son caractère.

La famille est le premier milieu d'apprentissage de l'enfant et, par conséquent, son premier cadre de référence. C'est dans son milieu familial que l'enfant acquiert ses premières connaissances et développe ses premières habiletés. Lorsque l'éducatrice fait appel aux connaissances antérieures et aux habiletés de l'enfant, elle établit un pont entre le milieu familial et le milieu éducatif scolaire. La cohérence entre ces deux milieux est très importante. L'un comme l'autre favorisent le bien-être de l'enfant et le développement de son sentiment.

1.2 École, second milieu éducatif

Sans conteste, le rôle de l'école se transforme sans cesse. Dans un monde moderne, l'école est appelée à s'orienter davantage non seulement vers l'acquisition des connaissances telle que dans sa mission traditionnelle, mais aussi et surtout à s'adapter au nouvel environnement de la vie lié au progrès vertigineux de la technoscience pour ne pas se déphaser dans ses finalités qui sont : former, transformer et insérer à terme judicieusement le bénéficiaire dans la société. On n'en a peut-être pas conscience, de nos jours, l'école fait face à plusieurs défis se rapportant à l'évolution technoscientifique (internet, mass médias, télécommunication, etc.). Ce à quoi s'ajoutent l'augmentation de la violence, la démission d'un certain nombre de familles qui font porter à l'école le poids principal de l'éducation. Mais cette situation n'est pas destinée à durer, sauf à faire éclater l'école. Ce qui est du reste inadmissible.

Voilà qui nous fait revisiter le rôle prééminent de la famille en matière d'éducation. A cet effet, d'abord, un besoin de sécurité affective de la part des enfants et des jeunes s'avère indéniable, qui trouve tout naturellement son débouché dans la famille. Ensuite, un grand besoin d'expression personnelle et surtout le besoin de prendre soi-même à bon escient des initiatives. Si l'on n'éduque pas les enfants et les jeunes à l'initiative personnelle et finalement à la liberté, ils seront la proie de ces totalitarismes qui de plus en plus se développent autour de nous. Enfin, cette éducation revient à la famille. Seulement, si au cours de la journée les deux parents sont à l'extérieur, si la mère n'est pas présente, qui la remplacera ? Même quand le père est présent, la mère a un rôle particulier à jouer (Ichthus, 2012).

Seule la famille peut répondre à ce besoin de présence aimante que ressentent les enfants et les jeunes. Et la présence de la mère a d'autant plus d'importance que « celui qui tient les clefs de l'éducation tient les clefs du monde de demain ». Voilà une vérité que les révolutionnaires comprennent beaucoup mieux, généralement, que... ceux qui ne le sont pas.

Toute éducation a une dimension sociale par le simple fait que les enfants auront à prendre un jour leur place dans la société. Mais, aujourd'hui, l'influence des moyens de communication de masse que sont la radio, la télévision, internet, les réseaux sociaux, etc. modifie le cadre éducatif.

Nous sommes dans une époque où tout va si vite que ce qui importe avant tout aujourd'hui, c'est d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire qu'il faut donner à l'enfant les structures de l'esprit qui lui permettront d'avoir plus tard la curiosité nécessaire et l'art de classer et d'utiliser ses connaissances toujours plus nombreuses, bien au-delà de la période scolaire.

Ce qui est capital, c'est qu'une priorité soit donnée au rôle éducatif de la mère. A partir du moment où la femme a des enfants et se trouve en face de cette exigence d'éducation, l'éducation des enfants doit primer. Dans le détail pratique de la vie, c'est affaire d'organisation, et il n'est pas bon d'opposer les rôles entre eux, pas plus qu'il ne faut attaquer telle ou telle mère pour son choix.

1.2.1 Rôle de la femme éducatrice à l'école

Après ce qui vient d'être dit sur ces deux milieux éducatifs, voici ce qu'est le rôle de la femme éducatrice à l'école. Dans cette perspective, nous allons davantage nous atteler sur l'école maternelle et primaire où la présence féminine et son rôle sont plus prépondérants et/ou fondamentaux.

La femme, première éducatrice de l'enfant, va devoir prolonger ce rôle à l'école où elle est la première animatrice. Ainsi, sa présence à l'école maternelle reste essentielle. Cette dernière confiée à des femmes pour ses exigences reste à ce niveau le prolongement de l'éducation familiale.

À cet âge où la nature humaine se forme et/ou se façonne, la femme avec ses atouts maternels est capable d'assurer ou d'aider cet être à bien se développer. Elle peut mieux comprendre les caractères fondamentaux de l'enfant et les orienter vers son meilleur épanouissement.

L'éducation préscolaire n'est pas seulement un lieu d'apprentissage et de socialisation, mais plutôt un milieu de vie. Elle joue un rôle dans le climat familial et la bientraitance de l'enfant. Actuellement, les objectifs de développement durable en matière d'éducation, ont rendu l'enseignement préscolaire obligatoire. Celui-ci étant confié plus aux femmes, accorde, par conséquence, une place importante à la femme éducatrice. N'est-ce pas là une reconnaissance plausible de son rôle ?

1.2.2 Recréer le lien social

Pour aider les parents dans leur rôle de premiers éducateurs de leur enfant, l'éducatrice se questionnera régulièrement quant à ses propres valeurs et la place qu'elle reconnaît aux parents. Elle fera preuve d'une ouverture d'esprit. Elle accueillera les parents et les accompagnera dans le respect et le non-jugement. L'accompagnement des parents comprend trois actions principales : accueillir, habiliter et partager des connaissances.

Les parents ont tous des connaissances et des expertises qui leur sont propres. Ne pas en tenir compte peut compromettre le développement de l'enfant. Il est donc important que l'éducatrice utilise une approche qui habilite les parents et qui mette en valeur leurs forces et leurs connaissances. Ainsi, face aux difficultés, les parents et l'éducatrice combineront leurs savoirs, leurs savoir-être, leurs savoir-vivre et leurs savoir-faire ensemble pour chercher des solutions constructives.

Le problème central de notre époque est de reconstruire le tissu social. Il n'y a plus de tissu social, il n'y a plus entre les membres de la société de « consensus » moral, pour reprendre un terme à la mode (Ichthus, *op cit*).

La maternité de la femme doit donc être également une maternité sociale. Si, d'une façon générale, tout le monde est conscient du rôle éducatif de la femme, en revanche son rôle dans la cité n'est pas suffisamment perçu.

La femme, première éducatrice de l'enfant, incarne toute une nation car dit-on « qui éduque une femme, éduque toute une nation ». Elle incarne aussi l'affection, la tendresse, l'amour, la sécurité, la vie, la bonne gouvernance, elle doit faire vivre et revivre l'école. Sa nature de mère doit l'aider à faire comprendre la matière car elle est tout le temps à côté de l'enfant. Elle est la personne la mieux écoutée et à qui l'enfant se confie davantage car elle est capable de comprendre et interpréter les non-dits de l'enfant.

Dans le cadre de ce travail, la femme éducatrice est celle qui accompagne, encadre, guide, instruit, ... Elle est un « tuteur de résilience¹ qui n'est pas seulement fondé sur le lien, mais aussi sur le sens.

2 Qualités d'une femme éducatrice

Cet exposé sur le rôle de la femme éducatrice dans l'école du 21^èsiècle nous amène à citer quelques qualités d'une bonne éducatrice dans l'école d'aujourd'hui, afin de donner des convictions et proposer quelques stratégies pour la défense des droits des enfants et des jeunes sur la nécessité de construire une nouvelle citoyenneté capable de rendre possible la paix et la justice pour tous,

a) Femme éducatrice, personne crédible

¹Le tuteur de résilience est quelqu'un qui a des attitudes spontanées de gentillesse, d'écoute, de chaleur, d'empathie ; cela n'est pas extraordinaire en soi, mais peut être perçu comme extraordinaire par celui ou celle qui en bénéficie (Cyrulnik, 2003).

L'élève se construit en rencontrant une personne crédible, qui ne se contente pas de donner seulement des leçons, mais se présente comme un être humain complexe et comme un acteur social incarnant des intérêts, des passions, des doutes, des failles, des contradictions, des défauts et des vertus, des engagements. Elle doit être une militante, avec le sens de la vie et les aléas de la condition humaine.

b) Femme éducatrice, médiateur interculturel

À l'école se rencontrent des élèves issus des cultures différentes, qui viennent avec leurs valeurs et leurs préjugés. Ils véhiculent la violence, le tribalisme, le nationalisme, l'intolérance religieuse ou politique qui ont cours parmi leurs camarades plus âgés ou les adultes. L'enseignante doit savoir instaurer le dialogue et le respect mutuel, non pas en faisant de beaux discours, mais en pratique, dans l'espoir que cette coexistence pacifique et cette compréhension de l'autre, si elles se manifestent tout au long du parcours scolaire, seront progressivement intériorisées et s'investiront dans d'autres lieux de vie.

c) Femme éducatrice, animatrice d'une communauté éducative

Une classe, qui fonctionne une ou plusieurs années scolaires, est beaucoup plus qu'une collection d'individus. Toutefois, seul l'enseignante peut en faire une véritable *communauté éducative*, qui affronte les problèmes, y compris les problèmes d'apprentissage, de façon *solidaire*. Cela peut commencer très simplement : il suffit, par exemple, que l'enseignante autorise et invite les apprenants, lorsqu'ils ont un doute ou rencontrent un obstacle, à interpeller le groupe. A l'inverse, chacun sera encouragé à aider les autres lorsqu'il est sollicité ou pense pouvoir être utile. Du chacun pour soi, on passe à la coopération, voire à la compétence collective. Une telle expérience, répétée tout au long de la scolarité, ne pourrait qu'inciter à rompre avec la compétition et la réticence à partager ses informations et ses idées.

d) Femme éducatrice, garante de la Loi

Nul ne peut se construire sans repères. Souvent, l'enseignante est la seule à pouvoir en offrir. Il peut et doit incarner la Loi, le principe de non-violence, le respect des opinions, mêmes minoritaires, la non-ingérence dans la sphère d'autonomie de chacun, la fidélité aux décisions prises, la nécessité de définir des règles et des procédures concertées et transparentes. C'est grâce à cette autorité que l'école peut fonctionner comme un espace protégé. Il importe aussi que les élèves fassent l'expérience d'une communauté dans laquelle des règles claires et appliquées rendent la coexistence possible.

e) Femme éducatrice, organisateur d'une vie démocratique

Enseignants et élèves ne sont pas égaux dans l'ordre du savoir. Ce rapport asymétrique ne justifie ni domination, ni humiliation, ni mépris, ni exercice arbitraire d'une autorité. Le rôle de l'enseignante est de faire apprendre en *négociant* tout ce qui peut l'être sans compromettre ses propres droits et sa mission. L'école ne peut fonctionner comme une cité politique à part entière, car elle n'édicte pas ses propres lois, ne dégage pas ses propres ressources et se voit assigner des finalités décidées en dehors d'elle. Elle peut néanmoins développer une culture citoyenne en gérant de façon transparente et démocratique sa marge d'autonomie.

f) Femme éducatrice, intellectuelle

Il n'y a pas de citoyenneté sans pensée autonome et critique. Si l'enseignante ne se vit pas elle-même comme une *intellectuelle*, comment favoriserait-elle un rapport autonome et critique au savoir, aux valeurs, aux normes, à la culture, à la réalité ? Cela n'exige pas un engagement politique précis, mais une implication dans le monde qui peut se faire par exemple dans la vie associative, le mouvement humanitaire ou écologique, la vie de quartier ou la gestion des collectivités locales aussi bien que dans le secteur de l'éducation et de la culture.

3 Convictions et stratégies

Nous partons de l'idée de Perrenoud (1998a) qui dit :

...construire des compétences dès l'école change le métier d'élève et plus encore le métier d'enseignant, puisqu'elle incite à considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser ; à travailler régulièrement par problèmes ; à créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement ; à négocier et conduire des projets avec ses élèves ; à adopter une planification souple et indicative, improviser ; à mettre en place et expliciter un nouveau contrat didactique ; à pratiquer une évaluation formatrice, en situation de travail ; à aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire.

Du fait en particulier de l'accélération des réformes et des attentes grandissantes à l'égard de l'appareil éducatif, l'ensemble des éducatrices et/ou enseignantes se voient placées devant de nouvelles responsabilités qui impliquent un effort de formation professionnelle continue. Comme dans d'autres professions à haut niveau de qualification, la rapidité des évolutions impose une actualisation continue des connaissances et des compétences. Dans le même ordre d'idées, les possibilités de formation offertes et la reconnaissance des compétences ainsi acquises peuvent largement contribuer à améliorer le statut des éducatrices et/ou enseignantes, qui ne dépend pas uniquement d'éléments matériels comme le salaire, la prime, ... La nécessité d'un renforcement des capacités est particulièrement évidente pour ceux qui rejoignent l'enseignement sans avoir été préparés à ce métier ou après une période d'interruption de carrière.

Au regard de tout ce qui précède, nous remarquons que la femme éducatrice est capable d'une bonne gouvernance développant l'autonomie et la citoyenneté ; nous suggérons que ces dernières occupent aussi des postes administratives au niveau des écoles primaires sinon secondaires.

Références

Cyrułnik, B. (2003). *Vivre devant soi : être résilients et après ?* Paris : Journal des psychologues.

Ichtus (30 novembre 2012). *Rapport sur le rôle éducateur de la femme*. En ligne [ichtus.fr/ le role-educateur-de-la-femme](http://ichtus.fr/le-role-educateur-de-la-femme), consulté le 17/02/2018.

Perrenoud, P. (1998a). *Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et formation*. En ligne http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php_main/pfp_2000/2000_24.html consulté le 10/01/2018

Zakhartchouk, M. (1998). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

NOUVELLES SUBJECTIVITÉS À L'ÉCOLE

Abel Saraiba

Psychologue-psychanalyste

Coordinateur Programme *Grandissant sans violence* de CECODAP (Venezuela)

cecodap.creciendosinviolencia@gmail.com

Est-ce que l'enfant sait ? Cette question est essentielle dans le contexte éducatif, où les modèles traditionnels l'ont placé comme une tabula rasa pouvant être modelée à volonté, d'où les craintes suscitées par ce que l'enseignant peut réellement enseigner à l'enfant. Nul ne doute que l'enseignant a une très grande responsabilité, cependant, il conviendrait de remettre en question la perspective sur laquelle il se place.

Nous devrions partir de la différence entre connaissance et savoir. Peut-être que la connaissance au sens académique est quelque chose qui manque à l'enfant, mais il possède certainement un savoir. La connaissance donne une illusion d'unité, d'harmonie et c'est pourquoi nous nous y réfugions souvent. C'est la réponse de la science, qui semble tout savoir. Cependant, cette connaissance a des lacunes et elle paraît insuffisante lorsque l'enfant est présenté comme un sujet complexe.

L'enfant vient en classe avec des questions, des peurs, des préoccupations qui se manifestent dans un espace conçu pour ne travailler que dans une seule direction : celle de l'enseignant qui transmet des connaissances à l'enfant. À partir de là, il y a une faille, une impasse. Qu'advient-il de ce que l'enfant apporte ? Cela implique de manière décisive que l'enseignant se mette lui aussi dans la relation, regarde sa propre subjectivité, sans présumer que celle-ci soit protagoniste de la scène. Parce que s'il y a quelque chose de clair dans la dynamique de l'école, c'est que les enfants passent en premier.

Auparavant, l'enseignant avait l'aval de ses connaissances, était respecté et valorisé, incarnait l'autorité. Aujourd'hui, nous savons que cette situation se dérobe. Surtout devant des enfants et des adolescents qui dominent les technologies qui leur donnent accès à de multiples sources d'informations qui dépassent les connaissances théoriques accumulées par l'enseignant. Aujourd'hui, nous constatons que les enfants et les adolescents ayant accès aux plateformes telles que YouTube sont capables d'apprendre à faire même les choses les plus complexes. Rappelons-nous le cas de Julius Yego,¹ qui en voyant des vidéos sur cette plateforme avait appris à lancer un javelot au point d'avoir remporté une médaille d'or aux Championnats du monde d'athlétisme de Beijing en 2015 et une médaille d'argent à Rio en 2016 ; cependant, cela signifie que l'enseignant n'a rien à apporter ?

Il peut contribuer en prenant une perspective différente et dans le respect des connaissances

¹ BBC Mundo. Río 2016 : Julius Yego, l'athlète autodidacte qui apprit à lancer le javelot par YouTube ; il est sous champion des Olympiades [Voir Internet]. Accessible : <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37147317>. Consulté : le 19 avril 2018.

de l'enfant. Mais que sait l'enfant ? Comme le dit Jacques-Alain Miller,² la connaissance de l'enfant est une connaissance sans duplicité, elle n'est pas artificielle mais authentique, il sait, bien qu'il ne sache pas qu'il sait et c'est à ce sujet que s'intéresse la psychanalyse.

Comment accompagner l'enfant dans ce voyage de rencontre avec les possibilités de sa connaissance ? L'enfant connaît, à l'avance, la langue, les secrets de la famille, le désir de ses parents, ... C'est-à-dire que l'enfant connaît fondamentalement son identité et celle de ses parents et sa relation avec les autres...

Le professeur, comme le psychanalyste, ne peut pas invoquer une connaissance qu'il ne possède pas. La connaissance qu'il apporte peut s'avérer également inefficace pour mener à bien son travail sans rien enlever à la valeur de sa formation. Il s'agit juste de préciser que ce l'enseignant a à offrir n'est pas qu'un ensemble de connaissances théoriques. Le plus important qu'en enseignant peut offrir, c'est lui-même dans un espace où le lien est possible.

Il est évident que l'enseignant a la responsabilité d'accompagner l'enfant dans la découverte du contenu académique, dans la formation aux compétences, mais surtout il a la responsabilité de le préparer à la vie. Ce qui signifie apprendre à l'enfant à jouer dans le monde avec les cartes qu'il a à sa disposition, car les enfants et les adolescents ne choisissent pas leur lieu de naissance, ce que seront leurs familles, leur couleur de peau, leurs capacités cognitives, leur aspect physique. Cependant, quand ils entrent dans le monde, ils le font dans un environnement familial, avec un ensemble de capacités cognitives (à développer), avec un aspect physique particulier et une couleur de peau spécifique.

Il faut ensuite que l'enseignant quitte le piédestal qui le mettait au-dessus de ses élèves pour enseigner, pour agir dans une position de respect des connaissances. Rompre avec l'illusion d'une connaissance totale qui vient de l'Autre, du droit et de la culture. Occuper une place différente permettrait, à partir des limites éventuelles d'adopter une forme plus honnête qui permette de bâtir des relations en classe. C'est le lien et non le livre qui transforme l'enfant.

Les temps, ainsi que les subjectivités, sont transformés. La culture de l'effort et du sacrifice basée sur une promesse de progrès s'est sensiblement affaiblie. Aujourd'hui, comme le dit Goldenberg,³ le mandat social qui entoure la culture de cette époque est celui du divertissement. Tout le monde doit s'amuser. Il convient de prêter attention au « tu dois », car le problème ne réside pas dans le divertissement, mais dans la manière dont le devoir donne un sens différent à cette action. Devoir s'amuser suppose que le fait de ne pas le faire se met alors dans un malaise, une plainte, une insatisfaction, un échec. L'enfant ou l'adolescent qui ne s'amuse pas doit alors faire face au malaise de son temps.

Ce changement culturel signifie un changement de rythme, qui rend tout plus rapide, plus interactif, plus multimédia. Tout ce qui nous entoure est devenu 2.0 et avec cela, les interactions n'admettent pas l'attente, il n'y a pas de pause. Les barrières qui différencient les

² Miller J. L'enfant et le savoir. Conclusion de la première journée d'études de l'Institut de l'Enfant, 19 mars 2011.

³ Goldenberg, M. Violencia en las escuelas. Buenos Aires: Grama ediciones; 2011.

espaces, ainsi que les limites, deviennent de plus en plus ténues. Et c'est là, avec des enfants nés dans un environnement davantage mesuré par mégaoctet que par seconde que l'enseignant doit agir.

Ce défi implique de nouvelles formes de réponses qui permettent à l'école de rester crédible à la lumière des questions qui l'entourent. Dans ce monde où l'information déborde, mais les espaces d'écoute sont réduits, l'enseignant peut exercer une fonction particulière. Être un Autre auquel l'enfant ou l'adolescent peut aller. Nous voyons des parents qui demandent constamment à l'enfant où il se trouve ou ce qu'il fait, mais pas ce qui lui arrive.

Lors de la clôture d'un travail de groupe mené avec les enseignants d'une école lasallienne, l'un d'eux a prononcé une phrase qui m'a profondément marqué : « Je suis un bon enseignant parce que je sais écouter ». Il est récurrent de penser que l'enseignement est comme un processus de remplissage où l'enfant arrive sous la forme d'un conteneur vide que l'enseignant remplit. L'enseignant transmet ce qu'il a appris à l'université avec un diplôme qui l'accrédite pour exercer cette fonction. L'enfant qui n'a pas de titre de propriété doit accepter ce qui est donné, cela ne vous paraît-il pas un peu injuste ?

Nous associons rapidement l'image de l'enseignant à la capacité de transmission (très utile), mais nous la lions rarement à la capacité d'écoute. Qu'est-ce que les enfants ont à dire ? Certes, les enfants n'ont pas fait d'études supérieures, mais, comme on l'a déjà dit, ils ont des savoirs qu'ils ne connaissent pas.

On dirait que là où l'on enseigne, la relation avec les étudiants est vue verticalement, où la connaissance ne descend que d'en haut (l'enseignant) vers le bas (l'élève). L'écoute pour sa part suppose une relation horizontale, de reconnaissance entre pairs.

L'écoute invite l'autre à se rapprocher, car il sent qu'il existe, qu'il peut être pris en compte et crée ainsi un lien. Et c'est à partir de là, dans le relationnel, que quelque chose d'utile peut être prise en compte créant ainsi des liens et, à partir de là, à travers une relation peut se construire un processus éducatif.

Un enseignant n'est pas un récipient de connaissances, mais un facilitateur d'apprentissage. Ce n'est pas un être invulnérable, mais un humain sensible à sa réalité, ce n'est pas un océan de connaissances, mais il sait poser des questions et trouver des réponses.

María Antonieta Izaguirre⁴ a souligné la difficulté de passer du simple enseignement à la transmission, car, lorsque quelque chose est transmis en classe et a touché l'élève, ce n'est pas mesurable. Nous ne trouvons pas à l'école la demande sociale de valider, de contraster et de mesurer les méthodes les plus efficaces. Nous serons toujours confrontés à cette dimension de ce que l'autre doit construire. Quelle que soit la place occupée par les enseignants, l'enfant doit faire un effort lui permettant de retrouver ses connaissances. Freud a déclaré : « laissez notre enfant chercheur vaincre de bonne heure l'expérience selon laquelle

⁴ Izaguirre, M. Psicoanálisis con niños y niñas. 2da ed. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana; 2007.

toute connaissance est fragmentaire et que, à chacun de ses degrés, il y a un reste sans solution. »⁵

Cela correspond aujourd'hui à la création d'un espace scolaire permettant à chaque enfant et à chaque adolescent de faire face à ce qui est en suspens et de prendre des décisions. Cependant, ce qu'il faut comprendre est que ces arrangements subjectifs qui doivent être faits ne peuvent pas être faits par des adultes.

Il est de plus en plus courant de trouver des parents qui s'acharnent dans « des guerres à mort » avec les enseignants de leurs enfants en marquant des points à propos d'un devoir scolaire. Assumant eux-mêmes l'expérience de l'enfant et, dans certains cas, arrivant jusqu'à faire leurs devoirs pour leur éviter l'expérience de l'échec. L'école implique alors les parents d'une manière qui ne concerne pas seulement l'enfant, mais la manière dont les parents sont vus et valorisés par les autres.

Malheureusement, les parents ne sont pas impliqués dans l'école avec l'intention d'apprendre et de faciliter ce processus à leurs enfants, mais au contraire, ils sont pris par l'école, oubliant souvent l'enfant, celui qui est surtout concerné par ce qui se passe dans cet espace. C'est de cet endroit que l'expérience de l'échec est inconcevable et les parents assument des responsabilités considérables pour éviter à l'enfant l'expérience du déplaisir. Il ne s'agit pas par-là de faire une invitation à faire de la frustration une politique scolaire, mais de permettre à l'enfant de vivre l'expérience de l'itinéraire de la vie, où l'on a parfois du succès, mais pas toujours.

L'école que nous avons et celle de nos parents était sans aucun doute beaucoup plus punitive que celle d'aujourd'hui, et probablement nous nous battons de peur qu'elle ne retourne en arrière. Il ne s'agit pas de se faire des illusions sur le fait que l'école d'aujourd'hui soit idéale, mais de créer un espace pour se demander comment s'est passée notre expérience à l'école, que nous soyons des parents, des enseignants ou tout simplement des personnes.

Par les temps qui courent, il nous revient de créer un espace pour considérer l'école comme un lieu qui doit impliquer les enfants. Il doit s'agir d'un espace moins conçu pour plaire aux parents et à leurs aspirations, et davantage orienté vers une expérience qui ouvre l'horizon de la pensée aux enfants. Pour revenir à l'exemple des devoirs, nous voyons au moins qu'au Venezuela, beaucoup de parents et d'enseignants accordent de la valeur à la qualité de l'éducation reçue par les enfants en raison du volume et de la complexité des devoirs qu'on leur demande.

Nous nous posons peu de questions si les enfants qui se forment dans les salles de classe sont de bonnes personnes ou s'ils sont simplement pris en compte. La subjectivité de ce moment historique semble s'articuler par rapport au fugitif, à l'éphémère, aux devoirs multiples et, même si cela nous effraie, cela nous paraît inévitable. Cependant, tout est-il perdu ?

⁵ Freud, S. Obras completas: Análisis de la fobia de un niño de cinco años. 4ta ed. Madrid: Biblioteca Nueva; 1981.

Tout n'est pas perdu, les changements génèrent toujours des effets et souvent l'impact que nous estimons peut sembler effrayant, cependant, nous devons partir de ce principe : vous ne pouvez pas couvrir le soleil avec un doigt. En vertu de cela, et reconnaissant qu'en fait nous ne sommes pas en mesure d'empêcher la technologie de progresser et d'envelopper notre quotidien, nous devons alors réfléchir à la manière de le faire pour que ces éléments ne dégradent pas la qualité des liens et des interactions que nous avons.

C'est là que l'école a tout un chemin à parcourir, orientée vers l'ouverture d'espaces pour réfléchir à ce qui se passe. Au-delà du contenu formel, il s'agit d'enseigner à penser la vie. À des moments ouverts pendant lesquels on peut discuter de ce qui se passe à la vitesse de l'éclair. Ce dont on croit qu'il n'y a pas de sens d'en parler, voilà ce à quoi l'école et les enseignants doivent inviter à réfléchir. Construire cette pause au milieu du bruit des informations permettrait d'avoir ce que les silences donnent aux interprétations musicales. Sans les silences, nous n'aurions que du bruit. Ce sont des pauses organisées, des rythmes constants qui permettent la sensation de sons qui acquièrent progressivement la dimension de la mélodie et de la musique. Mais le bruit n'est pas suffisant pour faire la musique et on ne l'aura pas si le silence prévaut.

La subjectivité de cette époque semble indiquer la dimension de « montrer » plus que de penser. S'interroger et ne pas prendre la première chose qui est offerte est une pratique subversive que l'école doit faire sienne. Traditionnellement, la réponse à la nouveauté a été le rejet, le scandale, et si nous voulons nous connecter avec les enfants et les adolescents de cette époque, nous devons abandonner les positions qui provoquent la fermeture pour générer celles qui permettent l'ouverture.

Ce dialogue doit être une constante qui permet de parler de ce qui est différent et dont les implications et les risques peuvent créer des ponts qui facilitent des liens sociaux qui ne se brisent pas. Il est crucial d'approcher de nouvelles formes de subjectivité pour laisser des chemins ouverts, à travers lesquels les questions peuvent circuler.

Il ne s'agit pas que les enseignants, les parents et les familles deviennent de nouveaux adolescents ou changent complètement leurs modalités. Les enfants et les adolescents identifient rapidement quand il s'agit d'une imposture et si l'approche que vous avez est de contrôler. Comment maintenir des liens au-delà des écrans est le grand défi. Cela signifie que nous devons nous ouvrir à l'expérience de nous relier, non pas à partir de la barrière que constitue la connaissance, en établissant la différence entre qui la possède et qui ne la possède pas, mais en ouvrant la porte à la construction et à la découverte d'une connaissance dialectique.

Pour que cette approche soit possible, il est nécessaire de s'intéresser véritablement à ce qui intéresse les enfants et les adolescents, quand même elle paraisse, en principe, insignifiante pour les adultes. Ce n'est qu'à ce moment que les enfants et les adolescents pourront avoir la confiance nécessaire pour ouvrir leur monde à nos yeux.

C'est à partir d'une relation aller-retour, mais occupant une place qui invite à penser l'expérience, qu'un transfert sera alors possible, qu'une prise en charge d'un savoir se laissera découvrir.

Références

BBC Mundo. Río 2016: Julius Yego, el atleta autodidacta que aprendió a lanzar la jabalina en YouTube y ahora es subcampeón de las Olimpiadas [Sitio en Internet]. Disponible en <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37147317>. Consultado: 19 de abril de 2018.

Miller J. El niño y el saber. Conclusión de la primera jornada de estudio del Instituto del Niño, 19 de marzo de 2011.

Goldenberg, M. *Violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Grama ediciones; 2011.

Izaguirre, M. *Psicoanálisis con niños y niñas*. 2da ed. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana; 2007.

Freud, S. *Obras completas: Análisis de la fobia de un niño de cinco años*. 4ta ed. Madrid: Biblioteca Nueva; 1981.

LE RÔLE DES ENSEIGNANTES DANS L'ÉCOLE LASALLIENNE DU XXI^e SIÈCLE

Workenesh Ayele
Université catholique éthiopienne - La Salle
wayele@gmail.com

Depuis la création de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes, il y a plus de trois siècles, la grande mission de donner une éducation humaine et chrétienne aux enfants se réalise. L'appel actuel à pénétrer plus avant dans des eaux inconnues est un effort pour veiller à ce que la vitalité de la mission soit préservée dans le contexte d'aujourd'hui afin qu'elle soit mieux adaptée aux besoins actuels.

C'est un processus qui a commencé par faire émerger l'existence de nouvelles réalités et circonstances qui doivent être reconnues et apporter une réponse appropriée. D'une part, les personnes desservies changent constamment et les pratiques doivent également évoluer pour répondre à leurs besoins. Le monde a subi de grands bouleversements au cours des trois derniers siècles. Bien que la nature humaine n'ait pas changé, il y a eu des progrès considérables dans la technologie qui ont totalement révolutionné notre façon de vivre.

Tout le monde n'a pas profité autant des progrès technologiques, mais on peut néanmoins affirmer que la technologie a plus ou moins progressé dans toutes les sociétés. Le résultat a été la création de nouvelles attentes et de nouvelles compréhensions du monde dans lequel nous vivons. Grâce à l'immense réseau d'internet, les échanges d'informations se font à une vitesse sans précédent, permettant un accès instantané à l'information. La mondialisation est un phénomène indéniable et la nature hautement interdépendante du monde d'aujourd'hui, qui aurait été presque impensable il y a quelques décennies à peine, a offert des possibilités illimitées à un nombre incalculable de personnes. En même temps, de nouvelles menaces sont apparues, la technologie ayant donné libre cours au pouvoir des individus et des groupes comme jamais auparavant.

Comment alors aborder au mieux les réalités de ce monde radicalement transformé et faire en sorte que nous restions fidèles à l'esprit de la Mission conçue par le Fondateur des Frères des Écoles chrétiennes ? C'est le grand défi. L'appel à s'enfoncer dans des eaux de plus en plus inconnues est une invitation à dépasser les frontières de ce que l'Institut a jusqu'à présent compris de sa mission. Il s'agit de remettre en question la pertinence de ses services éducatifs dans l'« ambiance » d'aujourd'hui et de s'interroger sur ce qu'il pourrait faire pour instaurer un ordre social plus juste. Pour atteindre cet objectif, chacun des différents acteurs du processus éducatif a son propre rôle à jouer. Le but de cet essai est de réfléchir de manière critique sur la façon dont les éducatrices / enseignantes peuvent contribuer à revitaliser la mission lasallienne.

Pourquoi se concentrer spécifiquement sur les éducatrices ? Les enseignants dans leur ensemble n'ont-ils pas une contribution à apporter ? Ce sont des questions que je me suis posées au début de cette réflexion (je pourrais être excusée de penser de cette façon puisque mes

antécédents ne sont pas dans l'éducation, bien que je possède une certaine expérience dans l'enseignement). Je me suis rendu compte que je ne m'étais jamais considérée comme une enseignante et que je n'avais jamais associé ma féminité au travail que je faisais en tant qu'enseignante. On m'a ensuite posé une question perspicace : « Est-ce que j'ai pensé que généralement les hommes et les femmes enseignaient de la même manière ? » Je n'y avais pas pensé non plus. Je me suis souvenu de mes professeurs qui ne m'avaient pas vraiment impressionnée par rapport à ceux qui avaient marquée durablement. J'ai remarqué que les deux sexes étaient présents dans les deux groupes à des taux à peu près égaux, ce qui me permet de conclure que le genre en soi n'était pas un indicateur pour évaluer mes enseignants. En même temps, je pensais que la demande expresse d'examiner le rôle des enseignantes aurait pu être formulée à partir d'une prise de conscience (par des personnes plus expérimentées) et qu'il pouvait y avoir des attributs spécifiques en étant une femme qui se prêteraient particulièrement bien à la mission lasallienne.

Je veux commencer par considérer le sens de « éducation » et aussi le sens de « enseignant ».

Premièrement, sur l'éducation. Le mot apparaît dans l'agenda mondial du développement (sous ODD 4, Éducation de qualité). Il a été considéré comme suffisamment important pour figurer parmi les dix-sept objectifs de développement durable à l'horizon 2030. Il en résulte que « l'éducation » dans de nombreux pays et en particulier dans les pays en développement est de qualité inférieure.

Une crise mondiale de l'apprentissage a été décrite dans de nombreux pays, ce qui a des conséquences négatives considérables pour la société dans son ensemble. À un niveau encore plus fondamental, le dialogue sur « l'éducation » doit commencer par l'interprétation du mot lui-même. Trop souvent, il est interprété de manière étroite comme signifiant « acquisition de connaissances » uniquement. Il ne prend pas en compte le processus de développement des capacités émotionnelles des personnes, des capacités à réagir avec empathie ou compassion. Cette lacune se manifeste dans des générations successives de personnes ayant passé par un système d'éducation qui n'attribue que peu ou pas de valeur ajoutée au développement de toutes ses facultés.

En mettant l'accent sur l'intelligence, le système éducatif a généré des professionnels brillants et hautement compétents sur le plan technique qui ont néanmoins un « décalage » avec les réalités vécues par les autres. Ils ne peuvent pas voir la douleur ou les luttes des autres. Ces personnes manquent de formation humaine intégrale. C'est comme si, dans le cadre de l'éducation formelle, on avait appris par inadvertance à désapprendre les inclinations et les valeurs humaines innées. Dans le contexte d'où je viens, je considère cela comme l'un des principaux défis que doit relever l'école lasallienne du XXI^e siècle. Les femmes pour la plupart sont naturellement dotées d'un sens plus aigu de l'intuition et de l'empathie et notre rôle sera de rendre les écoles et les universités où nous travaillons ou enseignons, un endroit plus humain pour tous.

Ensuite, je veux parler de la manière dont l'éducation est mise à l'œuvre, ce qui m'amène à parler des enseignants. En milieu scolaire, ce sont eux qui sont principalement chargés d'éduquer / d'enseigner. Comment sont-ils préparés ? Une crise mondiale de l'apprentissage, en particulier dans les pays en développement, est imputée à des enseignants mal préparés, sous-qualifiés, sous-payés, sous-évalués et non soutenus. Pour améliorer les résultats d'apprentissage des élèves, il a été recommandé de recruter et de retenir des enseignants plus nombreux et de meilleure qualité. Les compétences et autres formes de formation pourraient

largement contribuer à remédier aux carences techniques. Toutefois, même après avoir comblé des lacunes techniques et avoir des enseignants à la hauteur des normes requises (c'est-à-dire ceux qui possèdent les connaissances requises en pédagogie), le problème peut ne pas s'arrêter là. Pouvoir compter sur des enseignants passionnés par l'enseignement est un autre défi. Beaucoup d'enseignants n'ont pas de vocation pour l'enseignement. Par conséquent, ils le font sans passion, parfois à contrecœur ; leur style d'enseignement est monotone, ils n'ont aucune inspiration et ne parviennent pas à inspirer leurs étudiants. Ainsi, la plus grande crise réside dans le fait que tant d'enseignants le font sans en avoir la vocation. Cela concerne aussi bien les hommes que les femmes.

En fait, dans ma société, il existe une croyance erronée selon laquelle on ne choisit de devenir enseignant que lorsque toutes les autres options ont échoué. Imaginez l'impact d'avoir de tels enseignants responsables de la formation des esprits et des cœurs des générations à venir. Que peut-on faire à ce sujet ? Des efforts devraient être faits pour éduquer le public en utilisant divers moyens (débat radiophoniques, pièces de théâtre, etc.), ce qui contribuerait à inverser les perceptions erronées concernant la profession enseignante et à faire comprendre aux gens sa valeur. Les enseignants devraient être formés de manière adéquate par le biais de programmes de formation appropriés (instituts de formation des enseignants) en vue de déterminer s'ils ont la vocation d'enseigner. Les enseignants devraient apprendre à enseigner non seulement avec leur tête mais surtout avec leur cœur. L'apport des femmes pour inspirer un enseignement passionné sera important pour l'école lasallienne du XXI^e siècle.

J'ai fait auparavant allusion à la nécessité de former des étudiants pour qu'ils puissent facilement se familiariser avec des problèmes qui dépassent les limites de leur éducation formelle en classe. Les élèves devraient être aidés à prendre conscience des enjeux de société et à sentir qu'ils font à tous les effets partie du tissu social. En tant qu'éducatrices, nous devons être conscientes du sort des personnes vulnérables dans la société, y compris des jeunes filles et des femmes que nous connaissons ou ne connaissons peut-être pas mais qui aident à sensibiliser les autres aux injustices auxquelles elles sont confrontées. Il ne devrait y avoir aucune séparation artificielle entre l'apprentissage qui a lieu dans les salles de classe et ce qui se passe à l'extérieur des frontières de l'école. En particulier, les éducatrices devraient plaider en faveur de changements positifs dans les situations où les droits fondamentaux des femmes et des filles sont totalement ignorés (manque d'accès à l'éducation, mariage forcé et autres pratiques traditionnelles néfastes qui sont perpétrées à leur rencontre).

Aussi, l'école lasallienne du XXI^e siècle ne devrait pas être un espace fermé isolé du reste de la société. Les enseignantes doivent comprendre leur rôle pour transcender l'enseignement en classe et être solidaires de tous ceux qui sont traités indignement et sont victimes de violence. Elles devraient également s'associer à tous les autres membres concernés de la société (hommes et femmes) et participer au débat public pour plaider en faveur d'un changement social positif pour toutes les femmes. De cette manière, elles peuvent devenir des agents de changement pour le bien de la société dans son ensemble, en donnant l'exemple et en devenant des modèles pour leurs étudiantes.

Les filles et les jeunes femmes issues de sociétés soumises à une forte domination culturelle masculine doivent être soutenues et encouragées à prendre confiance en elles et à développer leurs talents pour atteindre leur plein potentiel. Ces mêmes éducatrices ont également un rôle à jouer pour éduquer les hommes dans ces sociétés. En s'efforçant de faire participer les hommes au dialogue social relatif aux questions féminines, elles contribuent à combler le fossé en matière de compréhension. D'une certaine manière, le rôle des enseignantes peut être

comparé à celui des artisans de paix. En agissant de cette manière, elles refléteront la valeur fondamentale lasallienne de la « communauté inclusive ».

Les éducatrices ont le devoir d'aider à guider l'orientation de la conversation sociale à travers leurs idées et suggestions afin de prendre en compte des indicateurs plus humains du développement social et du progrès. Dans les pays en développement, le prix du « développement » entraîne un lourd tribut humain qui peut simplement être considéré comme un mal nécessaire. Mais doit-il en être ainsi ? Le nombre d'immeubles de grande hauteur ou d'autoroutes, ou tout autre élément visuellement impressionnant, peut changer le paysage physique, mais devrait-il être considéré comme l'étalon-or pour mesurer le progrès social ? Il y a de nombreux autres exemples où des indicateurs plutôt superficiels ont été adoptés sans réflexion. Si nous prenons le cas de l'Éthiopie, le nombre d'établissements d'enseignement supérieur a considérablement augmenté ces quinze dernières années. Ainsi, l'inscription des étudiantes dans ces institutions est-elle une tendance très encourageante compte tenu des conditions socioculturelles du pays.

Cependant, on a remarqué que le simple fait de mentionner l'augmentation des inscriptions ne donne peut-être pas une image fidèle, mais une vision biaisée. Un meilleur indicateur a été suggéré pour évaluer le niveau d'apprentissage effectif des élèves. Cela signifie que « l'étalon-or » appliqué pour mesurer le « progrès » n'est peut-être pas le bon et que les indicateurs de développement en place doivent être revus. L'idée d'un « indice de bonheur » est très éloignée pour de nombreuses sociétés, mais je soulève ce point pour souligner l'importance des personnes dans le processus du développement. Ce qui est fréquemment observé ce sont les personnes marginalisées et considérées comme les moins importantes dans tout ce processus. La question qu'on ne pose pas : « Pour qui est le développement, sinon pour les gens ? »

L'école lasallienne du XXI^e siècle doit mettre cette réalité au premier plan en encourageant une manière de penser radicalement différente chez ses élèves et en humanisant un processus complet de développement social. Le rôle des éducatrices dans ce domaine pourrait être important. Par leur capacité innée à voir ces mêmes réalités à travers différents objectifs, elles peuvent aider à orienter la conversation sur le développement, en la rendant plus centrée sur les personnes et moins sur l'attrait visuel. Il y a plus. Dans certaines sociétés, on pense à assimiler « développement » à tout ce qui est moderne, en ayant presque un dédain pour le passé et les traditions, en pensant que cela est arriéré et sans être considéré comme quelque chose de positif. Un tel « développement » ne prend pas en compte la sagesse accumulée des générations passées et ne peut ou ne veut pas tirer des leçons de l'histoire. Il est déplacé et c'est une grande injustice faite aux jeunes à cause de l'incapacité de leur communiquer leur propre histoire et celle des autres. En ce qui concerne leur propre histoire, elle pourrait inculquer aux jeunes un sentiment de fierté positive et renforcer leur confiance en soi, même pour apprendre.

Tout comme il existe différents styles/méthodes d'enseignement, les étudiants diffèrent également par leur capacité à apprendre. Ce qui fonctionne pour un groupe d'étudiants peut ne pas être efficace chez d'autres. Il incombe aux 'bons' enseignants de joindre leurs élèves « là où ils se trouvent » (et non là où ils le souhaiteraient). Cela demande de la formation mais aussi de l'intuition. L'école lasallienne du 21^e siècle doit prendre en compte cette réalité et être prête à travailler avec les étudiants en respectant leur individualité. Albert Einstein a décrit l'éducation formelle et aurait déclaré qu'il détestait l'école et que cette école le détestait ! Il a ajouté : « Tout le monde est un génie. Mais si vous jugez un poisson sur sa capacité à grimper un arbre, il vivra toute sa vie en pensant qu'il est stupide ». Ses paroles rappellent clairement

que de nombreuses personnes ayant été qualifiées d'échecs peuvent avoir été faussement étiquetées.

L'instinct nourricier et l'orientation « les personnes d'abord » qui constituent une seconde nature chez de nombreuses femmes, confèrent aux enseignantes un avantage supplémentaire qui leur permet de voir au-delà de l'incapacité apparente à faire émerger des talents cachés. Le monde d'aujourd'hui est rempli de noms de toutes sortes de maladies et de désordres qui ont probablement toujours existé. Auparavant, cependant, le niveau de sensibilisation à ces conditions était faible, mais à cette époque éclairée, la prise de conscience est beaucoup plus grande. En conséquence, il pourrait être tentant d'étiqueter les enfants qui s'écartent de la norme comme souffrant de telle ou telle affection, pour tenter d'expliquer leur performance scolaire inférieure à la moyenne ou leur comportement erratique dans l'environnement scolaire. Dans l'école lasallienne, la valeur fondamentale du « respect des personnes » doit commencer par considérer chaque élève comme unique, irremplaçable et surtout enseignable, même s'il faut aller plus loin. La déclaration d'un éducateur lasallien expérimenté : « Vous êtes un enseignant lasallien. Ne savez-vous pas que vous devez monter la montagne pour atteindre les enfants ? », résume très bien cette situation.

Si tous les enfants/jeunes sont enseignables, quel est le contenu de ce qu'ils devraient apprendre et comment devraient-ils l'apprendre ? En termes de contenu, cela devrait être concrètement pertinent pour leur vie, que ce soit dans le milieu universitaire ou en développant leurs compétences sociales. Leur éducation devrait leur donner le sentiment d'être issus d'une communauté et d'un sentiment d'appartenance qui entraîne une responsabilité partagée pour des résultats positifs et négatifs. Elle commence en considérant la « communauté » comme son voisinage immédiat mais ne s'arrête pas là. Les élèves devraient être aidés à développer une vision globale et à se sentir concernés pour les problèmes mondiaux bien au-delà de leur propre arrière-cour. Il n'y a peut-être pas de guerre ici, mais elle existe ailleurs. L'expérience humaine a un langage universel ; une personne n'a pas besoin de parler arabe pour comprendre les peines des familles en Syrie ravagée par la guerre ou dans d'autres zones de conflit ou le sort des migrants et des réfugiés qui parlent des langues différentes de leurs langues. Cette dimension sociale de l'éducation lasallienne pourrait donner le type de formation nécessaire pour permettre aux individus de se rapporter, en termes humains, à ce qui se passe au-delà de leurs propres limites (mentale, géographique etc.). Sur la façon de transmettre l'ensemble de compétences pour la vie, cela devrait également viser à atteindre les personnes là où elles se trouvent et à utiliser des moyens facilement accessibles ou préférables.

Il faut « se mettre au diapason » avec les jeunes et se familiariser avec des outils comme les médias sociaux et interagir avec eux d'une manière qui captive leur attention. Ces capacités ne sont pas nécessairement enseignées mais sont de nature plus intuitive. Il est également nécessaire de combler le fossé entre ce qui est enseigné dans les salles de classe et les réalités de la vie des élèves, car les cours dispensés exclusivement à partir de manuels ne parviennent pas à établir des liens avec les élèves. Imaginez un cours de TICS sans que les étudiants aient accès à un ordinateur (en fait, il s'agit d'un scénario réaliste dans de nombreux endroits où les installations physiques pour bien apprendre sont absentes). Ainsi, l'école lasallienne du XXI^e siècle devrait également être une installation bien équipée disposant de toutes les ressources techniques nécessaires pour permettre un apprentissage efficace. Elle devrait également prêter attention à tous les autres besoins humains fondamentaux et constituer un environnement d'apprentissage confortable pour tous ses élèves.

Références

United Nations. Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. 2015. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

Learning to realize education's promise. World Bank education report (2018).
Doi : 10.1596/978-1-4648-1096-1

Accountability in education: meeting our commitments. Global education monitoring report 2017/8. (UNESCO)

Lasallian education: which kind of education is it? By: Edgar Hengemüle, FSC. Published by Saint Mary's University, Institute for Lasallian Studies, Winona, Minnesota 55987 USA. (2016)

Proceedings of the first Alexander von Humboldt Conference in Ethiopia. *"Inspiring and empowering women scientists/scholars for active engagement in their professional career"*. 15-16 January 2016, Addis Ababa, Ethiopia. Published by Ethiopian Academy of Sciences.

Circular 461. Associated for the Lasallian Mission...and act of HOPE. <https://lasallian.info/wp-content/uploads/2015/09/Mini-Circular-461.pdf>

CONSTRUIRE DES ÉCOLES LASALLIENNES PROTECTRICES DES DROITS DE L'ENFANT : LE DÉFI DE L'ÉDUCATION DANS LES CONTEXTES DE VULNÉRABILITÉ AU PÉROU

Rosa Agama
Tarpusunchis La Salle Bolivie-Pérou
ong.tarpusunchis@lasalle.org.pe

Un garçon frappe ses camarades de classe, l'enseignant cite les parents, attire leur attention, la mère n'accepte pas que son fils ait des problèmes de comportement. Des groupes d'étudiants se disputent, tout simplement parce qu'ils appartiennent à des équipes de football différentes. Il y a des enfants qui arrivent à l'école sans manger ou sans dormir parce qu'ils sont allés vendre des bonbons jusque très tard dans la nuit. Le professeur a trouvé de la marihuana dans le sac à dos d'un de ses élèves. Une fille marche lentement, le professeur s'aperçoit pendant la récréation qu'elle a été frappée avec des fils de fer et que son dos est plein de blessures. La fille de troisième année, est nouvelle venue avec des ecchymoses au cou, il est possible qu'elle ait de nouveau été maltraitée.

Ce ne sont pas des choses qui arrivent chaque jour dans toutes les écoles. Inutile de le rappeler, mais cela arrive. De plus en plus, et le plus grand danger est que certaines situations, totalement anormales, finissent par devenir normales, naturelles. Jusqu'où pouvez-vous exiger du rendement, du respect, de la tolérance, de la justice dans ce contexte ?

Face à cette réalité, comment l'école lasallienne répond-t-elle à la violation des droits des enfants et des adolescents ?

Cette présentation s'inspire des réunions et d'entretiens avec les différents acteurs qui interagissent dans chacune des institutions et aussi de notre travail permanent dans cinq écoles lasalliennes situées dans des zones vulnérables du Pérou.

Être garçon et fille au Pérou

Au Pérou, la vie quotidienne de nombreuses familles se déroule dans un contexte social caractérisé par la pauvreté et/ou l'extrême pauvreté. Cette situation se traduit par de multiples lacunes, non seulement matérielles mais aussi intangibles, qui empêchent leurs membres de satisfaire avec dignité leurs besoins essentiels dans le domaine de la santé, du logement, de l'alimentation, l'éducation, l'affection et la protection, entre autres, pour garantir le développement intégral de leurs enfants et adolescents. La recherche de ressources pour satisfaire ces besoins essentiels, responsabilité souvent assumée par les enfants et les adolescents eux-mêmes, crée un climat de tensions, de conflits et de limitations de toutes sortes, parfois manifesté par la violence (psychologique et physique), l'absence émotionnelle des parents, l'abandon, etc. Ces situations détériorent inévitablement les liens familiaux, affectant

la santé physique et émotionnelle de tous ses membres, étant particulièrement vulnérables les enfants et les adolescents. À ces modèles inadéquats de relations familiales, on peut ajouter les comportements négatifs proposés dans l'environnement social et communautaire le plus proche des enfants, éventuellement dus à la pauvreté, conduisant dans de nombreux cas à des pratiques malsaines telles que la commercialisation et la consommation de drogues, l'alcoolisme, les gangs, le crime et les abus sexuels, entre autres. Il existe également une faiblesse du tissu associatif communautaire et une capacité et un intérêt limités pour la protection des enfants et des adolescents. Il existe peu de services publics et communautaires dans le pays qui protègent les enfants et les adolescents des risques auxquels ils sont exposés. En règle générale, les interventions et / ou les programmes, les initiatives et même les services publics sont conçus pour réagir aux violations des droits, mais ils agissent rarement en amont et avec un caractère préventif. Les espaces de participation et d'initiative des enfants eux-mêmes sont rares. Quant à l'école, elle est supposée être un promoteur de l'apprentissage (du contenu du programme) et non pas un promoteur du développement intégral des enfants. La plupart des institutions scolaires manquent de formation et/ou de méthodologies claires pour identifier les situations de risque dans lesquelles les étudiants peuvent se trouver, rencontrant également des difficultés pour établir des liens avec la famille ou la même promotion de la participation des enfants et des adolescents dans l'institution même.

Chaque école est-elle un « monde différent » ?

Les écoles lasalliennes situées dans des contextes de vulnérabilité sont :

- *Les Signum Fidei -San Juan de Lurigancho.* L'école est située dans la zone de Manos de Dios, caractérisé par sa grande vulnérabilité (délinquance, meurtres, gangs, alcoolisme, drogues). Bâtie au milieu des collines, l'école a créé un espace d'apprentissage sûr pour les enfants et les familles.
- *Fe y Alegría N ° 43 - Ventanilla.* Ventanilla n'est pas un quartier urbain marginal, mais une ville pauvre. Créée dans le désert près de Callao, le principal port du Pérou, elle abrite environ 350 000 personnes dont la plupart vivent dans des conditions de pauvreté ou d'extrême pauvreté, dans un environnement caractérisé par la violence, la toxicomanie, les gangs, la criminalité et le manque d'espaces de participation.
- *Fe y Alegría N ° 77-Pisco.* C'est le plus jeune district de la province de Pisco. À cause du tremblement de terre à l'automne de 2007, ce district a connu une croissance démographique considérable. Les problèmes de délinquance sont donc fréquents, de même que la violence sous ses divers aspects.
- *La Salle Urubamba.* Située au sud du Pérou, c'est l'une des provinces de la région de Cuzco. Les districts de la province d'Urubamba sont très pauvres, et ont une population principalement rurale. Les indices de pauvreté concernent surtout la population rurale : absence des services de base nécessaires, inaccessibilité aux services de santé et à l'éducation ; les décès en couches, maternels, périnataux et infantiles sont élevés, en raison de l'existence et de la persistance d'inégalités. La violence familiale est étroitement liée aux problèmes d'alcoolisme dans la province. Ce sont les deux aspects qui encadrent la vie des enfants et des adolescents.

- *La Salle Abancay. Situé au sud du Pérou*, Apurimac est l'un des départements les plus pauvres et les moins peuplés du Pérou. L'exclusion et la pauvreté sont des caractéristiques fondamentales de la région. De plus, son système éducatif est de très basse qualité et ne tient pas compte des particularités culturelles de la population. Il existe des processus d'exclusion ethnique (culturels, sociaux et politiques ainsi qu'économiques) qui affectent la population autochtone.

Les Frères de La Salle interviennent avec leur proposition éducative dans ces cinq réalités.

La violation des droits des enfants et des adolescents

Au Pérou, la situation de violation des droits des enfants et des adolescents fait l'objet d'une préoccupation institutionnelle particulière qui se manifeste par la défense, la promotion et le respect de leurs droits. Parmi les principaux problèmes que nous constatons : la violence sexuelle ; la punition physique et humiliante ; les enfants et adolescents en situation d'abandon ; le recrutement indu de mineurs dans le service militaire ; les droits reproductifs des adolescents ; la traite des enfants et la participation.

Le rapport "Endettement envers les enfants",¹ préparé par *Save the Children*, présente l'index des dangers pour les enfants qui détermine dans quels pays il y a le plus grand et le plus petit nombre d'enfants en train de perdre leur enfance.

Dans ce classement, notre pays se situe au-dessous de plusieurs pays de la région tels que le Paraguay, le Panama, l'Équateur, le Mexique, le Brésil, l'Uruguay, l'Argentine et le Chili ; avec une note de 788, il occupe la place inquiétante 103. De même, la première place est occupée par la Slovaquie (985 points) et finit avec le Niger à la 172^e (384 points). Au Pérou, 14 adolescentes âgées de 15 à 19 ans sur 100 sont mères et / ou enceintes. Ce chiffre n'a guère changé au cours des 20 dernières années et la situation a même empiré pour les filles et les adolescentes nées dans les zones rurales ou dans la jungle de même que pour celles qui n'ont pas terminé l'école primaire où les chiffres montent à 23, 25 et 38 sur 100.²

Quelle est l'importance de l'école ?

L'espace scolaire est l'un des plus importants dans la formation des enfants et des adolescents ; avec la famille, il est fondamental pour la socialisation et l'apprentissage. C'est là qu'il faut éduquer pour avoir une vie en démocratie. L'école est appelée à remplir ce rôle de lieu privilégié pour apprendre non seulement les notions essentielles sur les droits et les devoirs, mais aussi comment les exercer. L'engagement de l'école est axé sur sa contribution au développement intégral et non-pédagogique des enfants et des adolescents, l'accent étant mis sur l'exercice des droits. Son rôle en tant qu'espace d'apprentissage et de coexistence démocratique implique la participation active de tous les membres de la communauté éducative, en particulier des filles, des garçons et des adolescents. Dans un contexte national marqué par les conditions de pauvreté dans lesquelles vit une grande partie de notre population, la violence sociale généralisée et la violation croissante des droits, en particulier des enfants et

¹ Voir : http://savethechildren.org.do/wp-content/uploads/2015/08/EndofChildhood_Report_2017_SPANISH.pdf

² Voir : <https://publimetro.pe/actualidad/noticia-peru-uno-paises-que-registra-mayores-peligros-infancia-61740>

des adolescents, deviennent encore plus critiques pour que l'école publique renforce ses capacités, son rôle de promotion, de protection et de surveillance.

Comment l'école lasallienne au Pérou fait-elle face à la violation des droits des enfants ?

Si un enfant ne progresse pas, c'est parce qu'il a beaucoup de problèmes à la maison... en tant qu'enseignants, nous nous sentons parfois incapables de faire face aux problèmes de chaque enfant, nous faisons des efforts, mais parfois, nous ne pouvons pas les résoudre... (Prof. de Signum Fidei).

L'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant impose clairement l'obligation de promouvoir le respect des droits de l'homme, le respect des parents, de sa propre culture et de celle des autres, la diversité et l'égalité des sexes. Dans le contexte actuel, où les chiffres de féminicide et d'abus sexuel envers les filles sont en augmentation,³ il est impératif et urgent d'éduquer les enfants à la tolérance, au respect d'autrui, à la paix et à la démocratie. Cependant, ce qui est clair, c'est l'incapacité de notre système éducatif à reconnaître cet impératif. Dans nos écoles, nous pouvons souligner qu'il existe des obstacles qui empêchent l'intégration de l'approche fondée sur les droits de l'enfant, obstacles contre lesquels nous devons nous battre :

- *Absence d'un climat démocratique* : promouvoir le respect des droits de l'homme est une nécessité qui ne peut être satisfaite simplement par l'inclusion du sujet dans les plans éducatifs ou, du moins, cette inclusion ne constitue pas le facteur essentiel. La démocratie ne peut être enseignée dans une atmosphère non démocratique. Le caractère même de la vie scolaire dans nos écoles doit être imprégné de principes démocratiques. Si on enseigne aux enfants à respecter et à apprécier les autres, il est essentiel qu'ils voient eux-mêmes, dans le cadre de leur expérience scolaire qu'ils sont respectés et appréciés. L'apprentissage à l'école n'est pas seulement déterminé par le programme d'études officiel, mais également par l'enseignement extrascolaire qui se vérifie par les observations et les expériences quotidiennes de l'enfant et par les possibilités offertes d'intervenir et de participer. Les principes enseignés dans le cadre de l'éducation aux droits de l'homme doivent être mis en pratique par l'école elle-même. Sur cet aspect, cela implique un grand travail à développer avec les enseignants, car leur formation traditionnelle, empêche de progresser vers cette idée.

- *Manque d'outils adaptés* : si l'on souhaite inclure l'éducation aux droits de l'homme dans les programmes, il est essentiel que le matériel et les instruments qui les aident à effectuer ce travail soient mis à la disposition des enseignants. Bien que l'État soit officiellement obligé de prendre en compte les droits de l'homme dans les programmes scolaires ; de nombreux enseignants manquent de connaissances en la matière et ne disposent pas d'éléments de soutien valables, étant en difficulté pour enseigner efficacement. Enfin, les droits de l'homme sont enseignés comme une matière exclusivement liée à des situations du monde extérieur. Avec ce projet, nous inculquons précisément aux enseignants de profiter des opportunités présentées chaque jour pour explorer la manière dont les droits des membres de la communauté scolaire sont

³ 72 % des cas dénoncés de violation sexuelle ont été commis contre des mineurs de 18 ans. De plus, chaque jour, 4 filles entre 9 et 13 ans donnent naissance à leur premier fils ou fille. Cet abus sexuel dont elles sont victimes, détruit le futur de filles qui auraient voulu avoir une autre expérience de vie. Source : <http://larepublica.pe/sociedad/1208709-dia-internacional-de-la-mujer-en-el-peru-cada-dia-4-ninas-entre-9-y-13-anos-dan-a-luz-a-su-primer-hijo-producto-de-un-abuso-sexual>).

respectés, en tant qu'instrument efficace pour aider les enfants à comprendre leurs droits par rapport à d'autres obligations vis-à-vis des autres. En général, il est nécessaire de souligner que les droits des enfants ne sont pas un sujet indépendant, mais au contraire, un thème qui sera repris dans les programmes d'études de nombreuses disciplines: par exemple, vous pouvez utiliser la géographie pour étudier la question de l'inégalité d'accès aux ressources; dans les cours de biologie, les enfants peuvent être encouragés à se concentrer sur les problèmes liés à l'expérimentation génétique et au droit à la vie des bébés handicapés; les cours de chimie peuvent aborder les effets de la pollution de l'environnement et du droit à la santé. C'est à ce niveau de profondeur qu'il faut arriver.

- *Manque de formation* : pour nous, il est clair que les enseignants ont besoin d'une formation spécifique sur les droits de l'homme et d'une assistance pour apprendre à les enseigner. Il est nécessaire que les enseignants prennent conscience de l'importance de maintenir un comportement cohérent à l'école, dans le respect des droits de l'homme qu'ils enseignent. On ne peut pas accepter d'attitudes offensantes ou violentes à l'égard des enfants dans une école qui vise à promouvoir la tolérance, la compréhension et le respect des autres.

Les écoles lasalliennes qui desservent la population scolaire dans des contextes de grande vulnérabilité sont marquées par la dynamique générée parmi les membres de la communauté éducative, en particulier l'enseignant.

Étant donné que bon nombre de situations de maltraitance et/ou de violence sexuelle se produisent à la maison et que la dynamique de la vie familiale et la nature même de la violence empêchent les personnes concernées de faire face à ces situations, l'école devient le scénario fondamental des actions de promotion, de prévention et de protection relatives aux problèmes susmentionnés.

Cependant, l'idée persiste selon laquelle l'enseignant ne doit se conformer qu'à ce que l'État exige, laissant d'autres sujets ou problèmes de ses élèves en deuxième place.

En ce qui concerne la coexistence, la classe est le lieu de référence pour les étudiants, en tant qu'espace dans lequel les comportements agressifs se produisent, et plus encore lorsque l'agresseur s'y trouve. De même, il est à noter que l'agresseur physique est un homme et que, dans d'autres comportements, la participation entre hommes et femmes est similaire.

Les enseignants considèrent que les élèves sont plus vulnérables face à la drogue et à l'alcool, qu'aux grossesses précoces, mais la situation est l'inverse de ce qu'ils croient. En ce qui concerne le soutien de la famille, les enseignants le perçoivent dans une moindre mesure et il est très préoccupant de ne pas avoir le soutien des parents pour résoudre ce problème des étudiants. Les enseignants sont conscients que, dans cette réalité, il faut prendre en compte l'importance d'établir des mécanismes de participation, de réflexion et de construction de scénarios éducatifs qui ne se limitent pas à la classe, mais sont associés à la dynamique de l'école, afin d'améliorer la coexistence et de faire de l'acte éducatif un élément important qui offre aux élèves, aux enseignants et aux parents non seulement à l'école mais ailleurs aussi une bonne coexistence.

Cependant, la difficile réalité déborde. Dans chaque classe, il y a de 38 à 40 élèves. Il est compliqué de s'occuper de ceux qui ont des difficultés relationnelles avec la même intensité, car les attentes des élèves qui suivent bien les cours resteraient alors en suspens.

Les établissements d'enseignement, dans l'ensemble du pays, ont également mis au point diverses initiatives pour faire respecter le mandat voulant que l'école adopte des approches intégrales pour la formation et la défense des droits des enfants et des adolescents. Cependant, ces initiatives se heurtent à un large éventail d'obstacles qui retardent leur mise en œuvre. Par exemple, l'État s'est peu engagé à soutenir la volonté des autorités et à adopter de telles initiatives ; il y a peu d'efforts pour modifier la culture organisationnelle des écoles ; l'incorporation de l'approche des problèmes soulevés dans les plans institutionnels n'est pas encouragée ; il n'appuie pas la conception de stratégies pédagogiques permettant de développer les compétences sociales des élèves ; le développement de la protection de la famille et des atouts n'est pas encouragé ; les efforts et les initiatives liés à la participation active et organisée d'enfants et d'adolescents aux processus qui se déroulent à l'école bénéficient d'un faible soutien.

Les enseignants continuent à être une voix reconnue d'où l'importance de leur rôle dans l'éducation, non seulement des enfants, mais aussi des parents et de la communauté. Bien que les attentes vis-à-vis des enseignants soient nombreuses et que les récompenses et la reconnaissance qu'ils méritent soient faibles, il est essentiel de renouveler les engagements et d'assumer de manière responsable le tour qui leur est dévolu dans chaque classe, si nous voulons réellement une éducation progressive, libératrice et vraiment formatrice des nouveaux citoyens péruviens.

L'école lasallienne, dans ces contextes, connaît de nouvelles tensions socioculturelles et met en évidence de sérieuses difficultés pour y faire face. Nouvelle culture scolaire, nouvelles familles, nouvelles enfances, détérioration socio-économique marquée et fracture sociale importante qui les place face aux conflits pour lesquels ils ont encore besoin de plus d'informations, de formation et de changement d'attitude.

Les pères et les mères ne font pas vraiment référence aux équipes de direction, surtout lorsque les écoles ne sont pas gérées directement par les Frères de La Salle. Mais en général, par exemple, dans les écoles où les parents interviennent, il est difficile de percevoir leurs responsabilités, les protocoles et procédures de travail et de communication, les attentes qu'ils ont envers leurs enfants et leur apprentissage. L'enseignant dans la classe apparaît comme la seule référence et il est supposé être requis pour des tâches multiples (sociales, communautaires, administratives, entre autres) qui dépassent le cadre pédagogique spécifique.

Malgré ces arguments convaincants en faveur de l'effort visant à mettre au point un modèle d'éducation plus participatif, nos écoles n'ont pas encore commencé à étudier de manière adéquate les changements nécessaires pour refléter la philosophie de la Convention. À plus d'un titre, cela ne devrait pas nous surprendre. L'idée chez les enseignants, en ce qui concerne les enfants, dans certains cas, est encore de les concevoir comme s'ils appartenaient aux adultes, qui en assument à leur tour une responsabilité absolue.

Le défi consiste à continuer à former les enseignants dans l'esprit de la Convention, ce qui nécessite une reformulation en profondeur de la façon dont nous travaillons en classe. Nous sommes conscients que cela prendra beaucoup de temps et que les progrès sont terriblement lents. Mais si nous nous engageons à promouvoir la démocratie, le respect et la tolérance, ainsi que le développement du potentiel des enfants, ces changements devront se produire tôt ou tard.

Il s'ensuit que, en tant que congrégation religieuse, nous devons influencer les politiques publiques locales, régionales et nationales afin de construire un cadre de principes solides pour l'éducation, fondé sur les droits pertinents de la Convention.

Le fait que les enseignants de nos écoles soient confrontés à de nombreuses questions sociales soulève la question suivante : dans quelle mesure cela affecte-t-il le processus normal de l'enseignement-apprentissage des écoles lasalliennes ?

La pire chose que l'école puisse faire dans ce contexte est de reproduire la réalité. Ce qui n'a pas été perdu dans nos écoles, c'est l'idée que l'école doit créer des possibilités, des opportunités pour tous. Les cinq écoles dans lesquelles nous travaillons indiquent clairement que le meilleur endroit pour les enfants est l'école.

Cependant, le contexte nous place à la croisée des chemins : jusqu'où peut-on ou doit-on aller à l'école et jusqu'où ? Par conséquent, la liberté de travail est si importante, cependant, l'enseignant péruvien a actuellement une lourde charge administrative et bureaucratique, ce qui prend du temps et ne lui permet que de se limiter à l'enseignement de connaissances. Pour cette raison, un défi important consiste à obtenir le soutien des contrôleurs des unités de gestion de l'éducation (UGEL) et la mise en réseau avec d'autres organisations et institutions qui appuient leur travail, en particulier lorsqu'il s'agit de cas complexes de leurs étudiants.

Le fait que les enseignantes soient confrontées à tant de problèmes sociaux a-t-il une incidence sur le processus normal d'enseignement-apprentissage ? Les enseignants doivent être prêts à rechercher des solutions sans détourner les objectifs pédagogiques. Par conséquent, la clé est de ne pas laisser passer les signes de conflit, de les prévenir, de les empêcher d'évoluer et d'exploser, car leur éclatement est beaucoup plus complexe à résoudre. Ne pas les empêcher, c'est leur donner du pouvoir. Enfin, il est vrai que l'enseignant est la face visible de l'école, la référence des parents, et il n'est pas mauvais qu'il en soit ainsi. L'important est de préciser que lorsqu'une école fonctionne, c'est parce qu'il y a un travail d'équipe. L'enseignant n'agit pas seul, il agit avec le consentement et le soutien des gestionnaires. Mais derrière chaque enseignant, se trouvent la directrice, la vice... et l'équipe d'orientation scolaire, des enseignants, mais aussi des réseaux et organismes avec d'autres agences et institutions. Il y a des outils. C'est pourquoi il est important de concevoir et d'utiliser des protocoles de protection des droits, qui permettent de reconnaître les abus, la violence ainsi que d'identifier les réseaux de soutien dans ces cas. Nos cinq écoles lasalliennes ont entamé ce processus.

LA FORMATION ÉTHIQUE DES ÉDUCATEURS FACE AUX DÉFIS DE LA CULTURE DU XXI^e SIÈCLE

Br. Antone Onyango Oloo F.S.C. et Kabare Timothy Peter
La Salle Kenya
aonyango@lasalle.org

Introduction

Notre monde de l'éducation est en train de changer considérablement en raison de la mondialisation, ce qui donne lieu à beaucoup d'informations pour la consommation de nos jeunes. La formation des parents et l'enseignement sont des éléments essentiels de l'éducation de tout enfant, ce qui fait qu'il est très important que les programmes scolaires intègrent les valeurs souhaitées pour nos enfants. Selon un rapport de l'UNESCO sur l'éducation moderne, les programmes scolaires ne peuvent pas couvrir tout ce qui peut être appris à des fins personnelles, sociales, professionnelles, éthiques et culturelles (UNESCO, septembre 2014). Le rapport mentionne également que « les changements culturels émergents dus à la modernisation ont créé un dilemme éthique et des tensions politiques dans la recherche d'un accord politique et sociétal sur quoi, comment et pourquoi enseigner des valeurs acceptables pour aider nos jeunes à répondre aux exigences sociétales.

Les éducateurs du XXI^e siècle doivent faire face à une tâche importante, à savoir équilibrer les valeurs éthiques et les exigences économiques durables dans la lutte contre la pauvreté et le chômage, en tant que facteurs clés des normes sociales. Selon Ngang'a (2014), le changement de paradigme de l'esprit peut jouer un grand rôle dans la formation éthique d'un individu, puisque nos actions sont formulées dans l'esprit. Bien que Ngang'a (2014) se soit davantage concentré sur les parents, le même changement de paradigme peut être emprunté et appliqué aux enseignants qui doivent inculquer une pensée critique basée sur les systèmes éducatifs dominants qu'ils mettent en œuvre.

En examinant la vision globale de l'apprentissage au XXI^e siècle, l'UNESCO (nov. 2015) identifie la personnalisation, la collaboration, la communication, l'apprentissage informel, la productivité et la création de contenu en tant que compétences centrales. Reliant le changement de paradigme de l'esprit à cette vision, les éducateurs sont confrontés à un grand défi sur la manière de combiner les concepts cognitifs au comportement afin de bénéficier à l'étudiant moderne et de produire un être éthique conformément aux normes sociétales. Cet article examinera certains des principaux problèmes éthiques auxquels sont confrontés les éducateurs du XXI^e siècle et la nécessité d'une formation éthique pour aider les éducateurs modernes à faire face à ces défis.

Modèle théorique

Cette étude s'appuie sur la théorie de l'apprentissage des situations de fait (Krumboltz, 2009), selon laquelle le comportement humain est le résultat d'expériences d'apprentissage rendues

possibles par des situations planifiées et non planifiées. Selon cette théorie, chaque situation à laquelle une personne est exposée offre une opportunité d'apprendre. Dans cette étude, les étudiants sont exposés à des situations environnementales différentes à la maison et à l'école, ce qui affecte les acquisitions de différentes valeurs éthiques dans leurs expériences d'apprentissage. L'enseignant formateur est alors confronté à la tâche d'harmoniser toutes les différentes situations environnementales entourant un enfant et d'aider l'enfant à acquérir des valeurs éthiquement acceptables dans la société. Différents facteurs examinés dans cette étude fournissent différents scénarios qui influent sur le comportement éthique des étudiants dans leur processus d'apprentissage et c'est pourquoi cette théorie nous semble être la plus adaptée pour l'étude.

Revue de littérature

Différentes études couvrant des questions éthiques affectant l'enseignant formateur sont examinées dans cette section. L'accent est mis sur la parentalité, le multiculturalisme, l'éthique et la technologie, la diversité dans l'éducation et la formation du caractère de la personne.

La parentalité

Les parents jouent un rôle très important en tant que principaux acteurs dans toute institution d'apprentissage. Leurs décisions comptent sur l'institution dans laquelle un enfant doit être inscrit. Selon la Constitution kenyane, la loi sur l'enfance (Cap 141, 2010) : « Tout enfant a droit à une éducation dont la responsabilité incombe au gouvernement et aux parents ». Cela définit clairement les règles de base et exonère l'enseignant de la responsabilité principale de la modélisation éthique de l'enfant qui commence à la maison. Pendant le temps à l'école, les enseignants sont en revanche engagés dans la modélisation éthique de l'enfant à travers l'apprentissage affectif. Dans ce cas, l'enseignant formateur est confronté à la responsabilité de la mise en œuvre simultanée du programme et de la formation morale au niveau de l'école, ce qui devrait être complété par un retour à la maison.

Les parents ont des opinions et des croyances différentes sur la manière dont ils devraient élever leurs enfants. Cela dépend de la manière dont ils ont été élevés eux-mêmes, de leur environnement de travail, de leur statut économique et social, de l'influence de leurs pairs et de leur statut familial, tels que divorcés, séparés ou célibataires. Selon le Centre national pour le VIH/SIDA, prévention virale et tuberculose (CDC, 2012), les adolescents et les enfants dans les écoles sont confrontés à des problèmes liés à la drogue tels que le mensonge et l'absentéisme entre autres. Dans la plupart des centres urbains développés, ces scénarios sont compliqués par des facteurs économiques affectant les parents. Par exemple, les parents de la classe ouvrière moderne passent le plus clair de leur temps au travail, laissant leurs enfants chez l'éducateur presque toute la journée. Quand ils revoient l'enfant le soir après l'école, ils n'ont guère le temps de suivre les activités de la journée. Cela finit par créer une marge de manœuvre ou une échappatoire en raison du manque de renforcement des valeurs apprises à l'école pendant la journée. La relation parent-enfant est très puissante dans la mesure où, si elle est positive, l'enfant a tendance à copier, imiter ou hériter des valeurs éthiques qui apparaissent dans la vie quotidienne. Celles-ci peuvent aller de l'honnêteté, au travail acharné, à la ponctualité, à la véracité parmi d'autres. Dans le même temps, au contraire, l'absentéisme constant à la maison, les remarques négatives à l'égard de l'enfant, l'absence de récompense pour les bons comportements ou l'absence de condamnation des mauvais ont un impact négatif.

Ellis, Lock et Lummis (2015) soulignent dans leur étude sur l'engagement des parents d'enseignants que la facilité d'accès des parents et des enseignants peut influencer positivement ou négativement le comportement d'un enfant. Le défi consiste à trouver un programme d'éthique du travail qui facilitera et offrira aux deux parties des occasions de s'engager malgré les exigences de leurs activités.

Selon le *Michigan Department of Education* (2011), les chefs d'établissement doivent croire aux avantages de l'engagement parental et proposer une politique et un plan qui conduiront à un engagement efficace des parents dans les écoles. Sur cette même note, dans certains pays comme le Kenya, le gouvernement a mis en place l'association des parents et enseignants (PTA). L'attention portée à ce type d'engagement peut facilement être détournée vers des activités politiques plutôt que vers la formation, ce qui remet en cause son objectif. Si l'enfant n'est pas au centre de l'engagement du PTA, les valeurs éthiques ciblées ne peuvent pas être atteintes et les parents vont finalement blâmer l'éducateur.

Multiculturalisme

Les élèves sont issus de milieux culturels différents, ce qui affecte leur façon de penser et de raisonner les défis. Alsubaie (2015), dans une recherche sur le multiculturalisme, mentionne la nécessité de trouver de nouvelles approches pour lutter contre la scolarisation, l'éducation et la culture des classes multiculturelles démocratiques. Les étudiants sont confrontés à la difficile tâche de s'ajuster et de s'accepter mutuellement dans ce type d'environnement moderne qui devient de plus en plus complexe. Parmi les aspects les plus difficiles, on peut citer le racisme, les groupements tribaux, la culture pop, les origines religieuses, l'orientation sexuelle, les styles parentaux, l'environnement politique, les guerres civiles et le changement climatique, entre autres. Le premier défi dans une classe multiculturelle est que l'enseignant et les élèves acceptent et apprécient la culture de l'autre. Il n'y a pas de culture supérieure à l'autre. La seule différence est l'attitude appliquée à la compréhension d'une culture particulière. À Nairobi, au Kenya, il existe deux systèmes principaux pour l'enseignement préscolaire, à savoir le système Montessori et le système DECECE (Développement des soins et de l'éducation de la petite enfance). Cela pose un grand défi aux enseignants de première année qui se retrouvent dans une salle de classe où sont admis les élèves des deux systèmes. L'enseignant n'a pas d'autre choix que de veiller à ce que les deux groupes de la classe reçoivent l'attention requise conformément au système éducatif mis en place.

L'approche Montessori met l'accent sur l'apprentissage par le jeu et laisse ainsi la place à de nombreuses activités physiques intégrées lors des sessions d'apprentissage. L'approche a tendance à mettre moins l'accent sur les compétences rédactionnelles prévues pour l'entrée en première année ; les enfants des systèmes DECECE ont tendance à mieux écrire que leurs homologues. À ce niveau, dans les deux cas, il faut utiliser correctement les compétences psychomotrices ce qui est indispensable pour garantir un apprentissage approprié en particulier dans la formation morale.

Les étudiants qui quittent un programme d'études étranger où le Kiswahili n'est pas pratiqué ont beaucoup de difficulté à s'adapter au programme local d'études du Kenya, dont le kiswahili est obligatoire. Ce type de scénario s'appliquerait à n'importe quel pays du monde, la langue nationale d'un pays devenant la priorité dans la plupart des systèmes éducatifs. L'utilisation de la langue affecte la communication, c'est donc un élément essentiel à affiner, en particulier la prononciation des mots au cours de l'éducation de la petite enfance. La plupart du temps, les

enfants ont tendance à imiter leur enseignant qui est un modèle pour eux. À ce niveau, les valeurs éthiques comme la courtoisie devraient avoir la préséance en utilisant l'imitation comme technique. La formulation et les sons de mots courtois tels que 'merci', 'excusez-moi', 's'il vous plaît', 'je suis désolé' parmi d'autres revêtent de ce fait une grande importance.

Éthique et technologie

Le progrès technologique dans nos systèmes éducatifs est un processus continu qui se complique chaque jour en raison de nouvelles inventions. Cela fait de la technologie une cible mobile, car chaque fois que les éducateurs comprennent un nouveau concept, quelque chose de nouveau arrive. En prenant le Kenya comme exemple, il y a eu un grand changement dans notre enseignement en classe passant des tableaux de craie ordinaires au tableau blanc, cartes, tableaux intelligents, utilisation de projecteurs, technologie e-beam et tablettes. Mayes, Natividad et Spector (2015) expliquent dans leur étude que l'élargissement d'Internet, des appareils mobiles de plus en plus puissants et d'autres innovations rendent difficile la conception d'un apprentissage formel et informel efficace, compte tenu du taux élevé de changement dans ces nouvelles technologies. Par conséquent, autant il y a des avantages dans les changements technologiques, autant ils présentent également des risques de violation de la vie privée et d'exposition à de nombreuses informations qui doivent être vérifiées pour permettre un apprentissage approprié.

En examinant les connexions d'Internet dans nos salles de classe, c'est plus facile d'apprendre et de télécharger rapidement du matériel d'apprentissage. La tâche difficile pour l'éducateur est de s'assurer que les sites dangereux tels que ceux à caractère pornographique ne soient pas accessibles aux étudiants même après avoir bloqué ces sites. Par ailleurs, l'utilisation des médias sociaux a beaucoup d'options qui peuvent créer un haut niveau de dépendance pour les étudiants, réduisant ainsi leur capacité de pensée critique. Cette situation est aggravée par la disponibilité des téléphones mobiles pour les étudiants, qui agit comme une arme à double tranchant. D'un côté, cela facilite la communication pour les parents, mais augmente l'accessibilité de l'élève au monde extérieur grâce à de vastes options de plateformes de médias sociaux telles qu'Instagram, Facebook, WhatsApp, Vibe, etc.

Selon Mayes, Natividad et Spector (2015), le défi le plus difficile consiste à comprendre les problèmes ou les besoins sous-jacents et pouvoir déterminer ce qui est ensuite nécessaire pour les résoudre. Dans la plupart des cas, les éducateurs et les parents se concentrent uniquement sur les symptômes des problèmes tels que la mauvaise performance, l'absentéisme, les dépendances parmi d'autres plutôt que sur les causes. Les parents achètent des appareils électroniques comme des téléphones à leurs enfants avec de très bonnes intentions et installent même l'Internet chez eux. Ce mouvement crée un double travail pour les éducateurs, car ils se trouvent dans une situation où ils doivent sensibiliser les élèves et les parents aux dangers d'Internet. La tâche la plus ardue est que l'enseignant doit d'abord être en avance sur son temps et prévoir les menaces causées par un tel scénario, puis gérer la situation sans créer de risques de violation de la vie privée.

Diversité dans l'éducation

La diversité dans l'éducation donne lieu à différentes approches dans la mise en œuvre des programmes. Selon Ruggs & Hebl (2012), la diversité dans l'éducation englobe les élèves de

nombreux races, sexes, ethnies et milieux socioéconomiques. La diversité comprend également des groupes qui sont la cible de stéréotypes négatifs, de préjugés et de discrimination, créant ainsi des obstacles à l'éducation. Ruggs & Hebl (2012) soutiennent que le traitement de l'éducateur des élèves dans une salle de classe dépendra de la capacité ou de l'incapacité de comprendre et d'être sensible à leurs antécédents si variés. Par conséquent, la méthodologie d'enseignement ne devrait pas seulement se concentrer sur la mise en œuvre du programme et de sa couverture, mais également mettre l'accent sur le domaine affectif de l'apprentissage pour différentes personnes.

La plupart des constitutions de nombreux pays ont rendu l'éducation obligatoire. Cela ne signifie pas que toutes les catégories d'étudiants sont couvertes et bénéficient des mêmes opportunités en termes d'équité dans l'éducation. Des groupes 'spéciaux' tels que les aveugles, les handicapés physiques et mentaux, les albinos, les sourds et les autistes, entre autres, continuent de poser un grand défi aux éducateurs. Ces groupes ont le droit d'être protégés et de ne pas être exploités par d'autres personnes privilégiées. Les éducateurs peuvent donc avoir de la difficulté à mettre en œuvre des domaines liés à l'éducation sexuelle ou aux valeurs morales. Ruggs & Hebl (2012) préviennent que les perceptions négatives des étudiants stigmatisés peuvent être dues au traitement différentiel en classe. Par exemple, l'interaction d'un professeur avec ses élèves en classe peut être équilibrée quelles que soient leurs conditions physiques, mentales, médicales ou émotionnelles.

La formation pédagogique des enseignants se concentre principalement sur le contenu de la matière et la méthodologie appropriée à utiliser pour atteindre les objectifs fixés. C'est pourquoi il y a une tendance à la spécialisation dans différents domaines, selon l'intérêt de l'enseignant. Cependant, cela n'empêche pas l'enseignant formateur d'enseigner les valeurs éthiques à intégrer dans le domaine affectif de l'apprentissage. Selon Gausse (2011), nous avons besoin d'une analyse rigoureuse de la relation entre la pédagogie, la culture populaire, la création de la signification et la subjectivité des jeunes. Cela signifie que la pédagogie en elle-même se concentre sur le contenu à apprendre ou les connaissances à acquérir. En associant la subjectivité des jeunes à la signification des différences culturelles, psychologiques et physiques, entre autres, ils contribueront à rationaliser la culture pop à laquelle ils sont confrontés. Gausse (2011) continue d'expliquer que « à une époque marquée par la dépression chez les jeunes, la violence et le suicide, de telles connaissances deviennent extrêmement importantes, même vitales. Le pessimisme sur l'avenir est le sens commun de beaucoup de jeunes contemporains, avec le sentiment concomitant que personne ne peut faire la différence ». Mais dans ce cas, l'enseignant formateur est celui qui est confronté au défi d'y faire la différence à tout prix.

Formation du caractère

La formation du caractère joue un rôle important en tant qu'apprentissage affectif dans tout système éducatif conçu pour élever toutes les personnes rassemblées. Selon le *Centre for Curriculum Redesign* (Bialik et al., 2015), à l'heure actuelle, la formation est fortement influencée par des facteurs qui se déploient autour de nous et que nous voyons à travers un changement de paradigme différent. Ils comprennent : l'instabilité financière, le changement climatique, l'invasion de la vie privée, le fondamentalisme religieux, les crises raciales, l'absolutisme politique et les progrès technologiques. Parmi ces activités, l'absolutisme politique peut aussi être lié à l'échec des démocraties, ce qui a entraîné des crises économiques dans la plupart des pays en développement.

Pour Bailik et al., (2015), la principale préoccupation concernant la formation du caractère de la personne est de savoir comment définir, enseigner et évaluer ses meilleures qualités. À cet égard, le *Centre for Curriculum Redesign* – remaniement du programme d'études - a présenté certaines des meilleures qualités qui devraient être inculquées dans tout programme de base afin de former les personnes rassemblées.

En ce qui concerne le tableau 1, l'enseignant formateur a beaucoup de difficulté à mettre en œuvre les valeurs nommées sans la coopération d'autres parties prenantes du secteur de l'éducation. Dans ce cas, les parents prennent leurs responsabilités en aidant les enfants à rester chez eux, tandis que le gouvernement joue son rôle dans la formulation des politiques du système éducatif. À moins que cela ne se produise, la formation du caractère des personnes devient extrêmement compliquée et un énorme fossé se creuse dans notre société, qui évolue très rapidement en raison de la mondialisation.

Tableau 1
Qualités associées à une meilleure formation du caractère

Qualités au sommet	Qualités associées
Conscience	Sagesse. Conscience de soi, observation, réflexion, compassion, attention, écoute, authenticité, interdépendance, acceptation, sensibilité, etc.
Curiosité	Ouverture d'esprit. Exploration, passion, motivation, innovation, enthousiasme, émerveillement, etc.
Courage	Bravness, détermination, confiance, risking, persistance, dureness, optimisme, inspiration, zeal, etc.
Resilience	Persévérance. Débrouillardise, autodiscipline, effort, engagement, estime de soi, stabilité, adaptabilité, gestion de l'ambiguïté, flexibilité
Éthique	Humanité, intégrité, justice, équité, gentillesse, inclusivité, tolérance, acceptation, loyauté, honnêteté, fiabilité, décence, aide, etc.
Leadership	Responsabilité, fiabilité, humilité, modestie, aptitudes relationnelles, réflexion sur soi, charisme, socialisation, intelligence sociale, mentorat, objectif, diversité, efficacité, cohérence, etc.

Adapté du Center for Curriculum Redesign 2015

Méthodologie

Une approche de méthode mixte de conception parallèle convergente qui implique à la fois la qualité et la quantité a été utilisée dans cette étude. Selon Cresswell (2014), l'approche quantitative fournissait une description numérique des tendances et des attitudes, tandis que l'approche qualitative complétait les résultats, d'où une plus grande validité des inférences émergentes. Gray et al., (2009), soutiennent que les deux approches permettent de mieux comprendre un phénomène que lorsqu'on n'a qu'une seule approche. La population cible est constituée des enseignants des écoles de La Salle au Kenya et un échantillonnage discrétionnaire a été utilisé pour sélectionner les participants à la recherche, car ils appartiennent à des départements différents.

Collecte de données

Les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires et de calendriers d'entretien. Les données quantitatives ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives et présentées sous forme de tableaux et de graphiques. L'analyse des discussions sur les données qualitatives à partir des entretiens programmés a été effectuée indépendamment, puis les deux résultats ont convergé pour se compléter en tant que résultats finaux. Les résultats finaux ont ensuite été discutés, interprétés et des recommandations ont été formulées sur les résultats.

Présentation des résultats

Table 2

Taux de participation des professeurs

Catégories	N° d'écoles	N° de participant (Professeurs)	N° de participant (Professeurs Stagiaires)	Parents	Total
Primaire	1	11	1	9	21
Secondaire	4	21	7	11	39
Collèges	2	23	0	3	26
Total	7	55	8	23	86

La table 2 montre le taux de réponse des participants pendant l'étude : 100 % des répondants (86) ont participé à l'étude des participants prévus et ils ont été jugés aptes par le chercheur d'être suffisants en numéro pour l'étude.

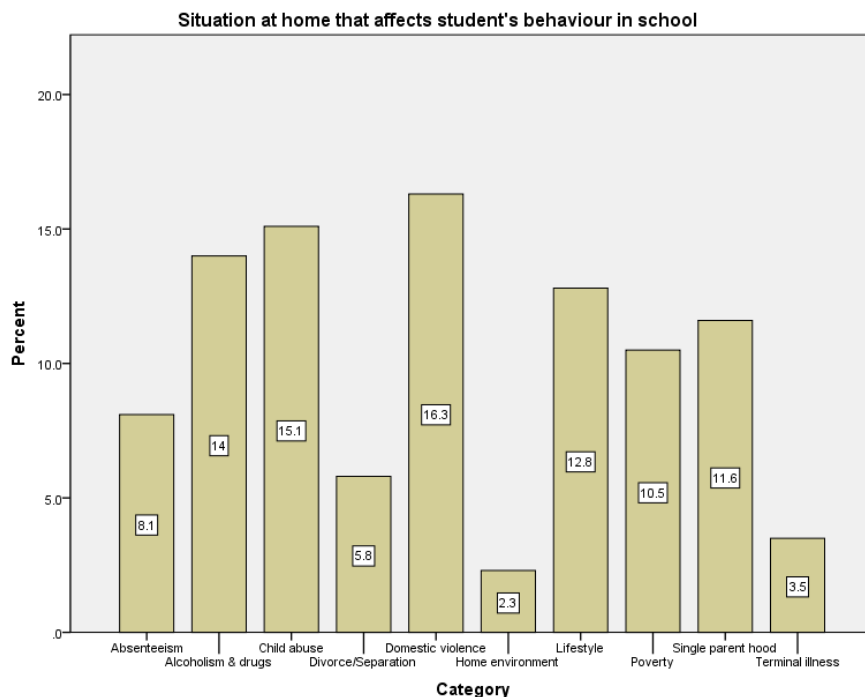
Situation familiale à la maison qui affecte le comportement des élèves à l'école

Table 3

Situation à la maison qui affecte le comportement de l'élève à l'école

Catégorie	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulatif
Divorce /séparation	5	5.8	5.8
Violence domestique	14	16.3	22.1
Absentéisme	7	8.1	30.2
Pauvreté	9	10.5	40.7
Style de vie	11	12.8	53.5
Monoparentalité	10	11.6	65.1
Alcoolisme et drogues	12	14.0	79.1
Exploitation d'enfants	13	15.1	94.2
Maladie terminale	3	3.5	97.7
Milieu familial	2	2.3	100
TOTAL	86	100	

Figure 1



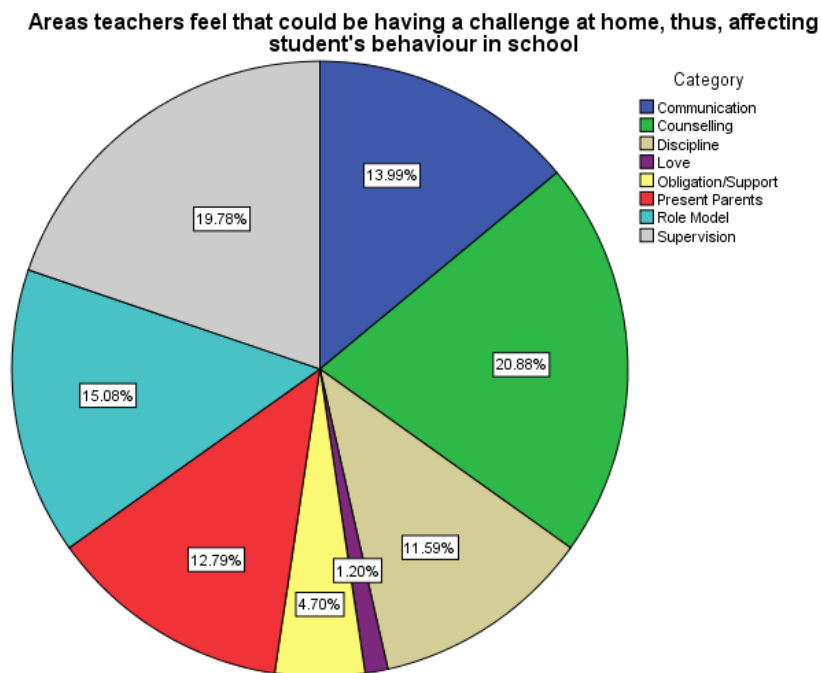
D'après cette étude, il ressort clairement des tables 3 et 1 que la violence familiale est la principale cause des problèmes éthiques dans la plupart des familles. « Lorsque les parents ont des différences entre eux, et qu'ils ne parviennent pas à les gérer de manière professionnelle, ce ceci expose les enfants ». Les enseignants affirment que la pauvreté, l'exploitation des enfants, principalement la négligence, les modes de vie modernes, la monoparentalité et l'usage incontrôlé de l'alcool ou de la drogue, sont d'autres causes notables de problèmes éthiques. Les parents ne réalisent jamais que lorsqu'ils sont à la maison, ce qu'ils font est reproduit à l'école par leurs enfants. La plupart d'entre eux pensent que l'école se termine à l'école et n'a rien à voir avec la maison, mais ces deux environnements sont étroitement liés.

Table 4

Les zones que les enseignants considèrent comme un défi à la maison, affectant ainsi le comportement des élèves à l'école

Catégorie		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulatif
	Services d'orientation	18	20.9	20.9
	Présence des parents	11	12.8	33.7
	Modèle de conduite	13	15.1	48.8
	Communication	12	14.0	62.8
	Surveillance	17	19.8	82.6
	Obligation/soutien	4	4.7	87.3
	Discipline	10	11.6	98.9
	Amour	1	1.2	100
Total		86	100	

Fig. 2



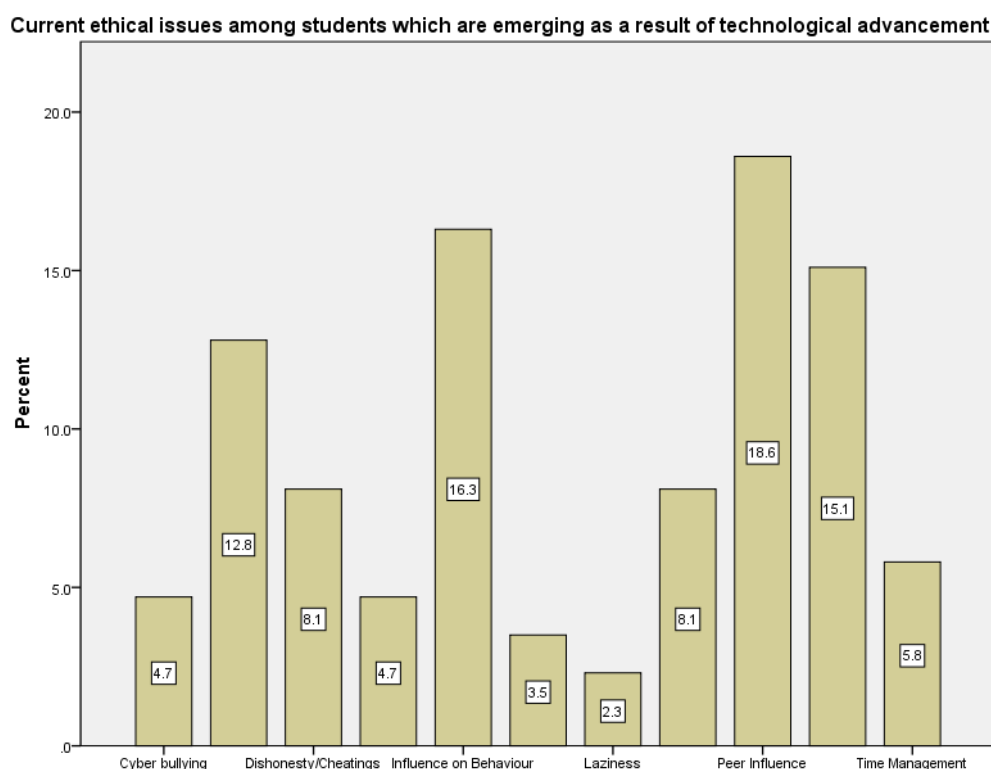
Les tableaux 2 et 4 montrent les domaines dans lesquels les enseignants ont le sentiment d'avoir été négligés à la maison, provoquant ainsi des problèmes éthiques à l'école. Il y a une relation étroite avec les scénarios du tableau 1, car une situation en entraîne une autre et les enseignants ont fortement cru que cette question était très essentielle pour l'étude. Peu de conseils sont donnés aux enfants à la maison, peut-être parce que la plupart des parents ne savent pas comment s'y prendre ou ils supposent que tout va bien pour eux. Une communication médiocre fait que les parents ne comprennent pas les besoins de leurs enfants, ce qui ne permet de détecter de nombreux signes dangereux.

Suite à des entretiens avec certains enseignants, il en est ressorti que la plupart des parents confondent l'amour de leurs enfants avec ce qu'ils désirent. Les enfants ont en premier lieu besoin d'être aimés et de se sentir spéciaux par rapport au fait de recevoir des biens matériels. C'est en effet l'une des raisons de l'indiscipline, en particulier lorsque les enfants sont amenés à croire qu'ils peuvent obtenir tout ce qu'ils veulent facilement et ceci est d'autant plus vrai auprès des familles de la classe moyenne.

Table 5
Problèmes éthiques actuels chez les étudiants qui émergent à la suite des progrès technologiques

Catégorie	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulatif
Cyber harcèlement	4	4.7	4.7
Influence des pairs	16	18.6	23.3
Dépendance d'internet	11	12.8	36.1
Influence sur conduite	14	16.3	52.4
Pornographie	13	15.1	67.5
Moins d'interaction physique	7	8.1	75.6
Infraction de vie privée	3	3.5	79.1
Malhonnêteté /tricherie	7	8.1	87.2
Code vestimentaire	4	4.7	91.9
Emploi du temps	5	5.8	97.7
Paresse	2	2.3	100
Total	86	100	

Fig. 3



La table 5 et la figure 3 montrent les résultats sur l'effet du progrès technologique concernant le comportement éthique des enfants à l'école. Autant l'internet est très important et a amélioré l'expérience d'enseignement et d'apprentissage pour les enseignants et les étudiants, autant il comporte ses dangers. L'influence des pairs, la pornographie, la dépendance à l'internet, l'influence sur le changement de comportement, entre autres, figurent parmi les défis les plus cités à cet égard. Les enseignants rencontrent un grand défi dans la gestion des problèmes éthiques en raison des lacunes de contrôle dans les domaines susmentionnés. D'après les entretiens avec les enseignants, « les parents sont également dans l'incertitude de ne pas savoir

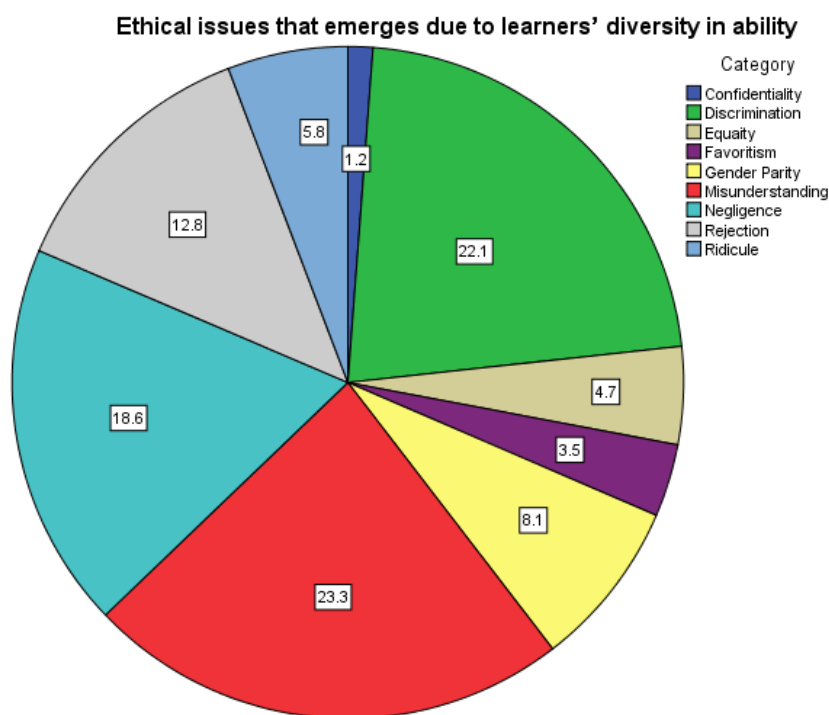
comment gérer l'explosion de l'internet chez eux ». Par conséquent, les enfants sont laissés à eux-mêmes pour explorer autant qu'ils peuvent, car il n'existe toujours pas de politiques claires sur le contrôle de l'exposition à l'internet.

Table 6

Problèmes éthiques liés à la diversité des capacités des apprenants

Catégorie	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulatif
Discrimination	19	22.1	22.1
Rejet	11	12.8	34.9
Incompréhension	20	23.3	58.2
Négligence	16	18.6	76.8
Parité de genre	7	8.1	84.9
Ridicule	5	5.8	90.7
Confidentialité	1	1.2	91.9
Équité	4	4.7	97.6
Favoritisme	3	3.5	100
Total	86	100	

Fig. 4

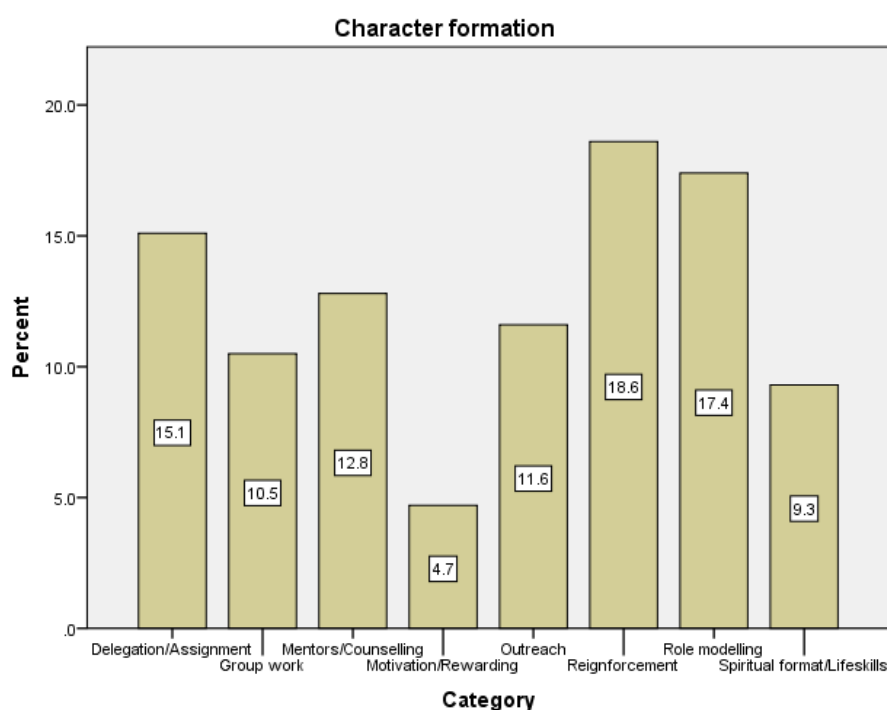


La table 6 et la figure 4 montrent les difficultés que rencontrent les enseignants pour comprendre les diverses capacités de leurs élèves dans les salles de classe. Sur le plan éthique, qui était au centre de cette étude, la discrimination, la mauvaise compréhension, le rejet, la négligence et la parité hommes-femmes sont apparus comme les principaux problèmes éthiques rencontrés dans nos institutions. Ceci est une indication claire de la déconnexion entre les enseignants et les étudiants ayant la même vision dans le domaine de l'éducation contemporaine. Comme le style de vie moderne continue à se compliquer, la diversité s'étend simultanément dans de nombreux domaines. Cela exige que les enseignants développent leurs connaissances sur la manière de traiter les étudiants ayant différentes capacités d'apprentissage.

Table 7
Formation du caractère de la personne

Catégorie	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulatif
Formation par l'exemple	15	17.4	17.4
Mentors/Consultation	11	12.8	30.2
Délégation/Désignation	13	15.1	45.3
Motivation/Récompense	4	4.7	50
Cadre spirituel/capacités vitales	8	9.3	59.3
Travail en groupe	9	10.5	69.8
Renforcement	16	18.6	88.4
Ouverture	10	11.6	100
Total	86	100	

Fig.5



La table 7 et la figure 5 touchent l'apogée de tout le processus d'apprentissage qui permet à un élève de s'épanouir dans n'importe quel type de société. La formation du caractère de la personne joue un rôle clé dans la vie de l'étudiant, en particulier après la vie scolaire. Du point de vue des enseignants, la modélisation des rôles, le mentorat, le conseil, la sensibilisation, la délégation, le renforcement, le travail en groupe, la formation spirituelle et la valorisation doivent être soulignés à tout prix. Les entretiens de l'enseignant ont révélé qu'il y avait généralement trop d'attention et de concentration sur le travail universitaire plutôt que sur la formation. La plus grande confusion est que lorsqu'un enfant excelle dans son travail académique, il est automatiquement supposé réussir dans la formation de sa personne. Le bon caractère d'un enfant peut mener à de bonnes performances d'apprentissage, mais cela ne signifie pas qu'une bonne performance implique nécessairement qu'un étudiant soit bien formé sur le plan éthique.

Conclusion

D'après les conclusions de cette étude, l'enseignant formateur est confronté à une situation difficile dans le processus de modélisation du comportement des élèves à l'école. Les résultats montrent que tout ce qui se passe à la maison affecte directement le comportement de l'élève à l'école. Les enseignants ont également observé que la technologie a un effet secondaire sur les valeurs éthiques chez les étudiants, malgré le fait qu'il existe également d'autres avantages. Les enseignants se disent confrontés à des difficultés dans la gestion de la diversité des étudiants, car ils ont des antécédents différents difficiles à comprendre, créant ainsi un conflit éthique affectant les attitudes des élèves. Dans la formation du caractère des personnes, l'étude révèle que les élèves sont affectés par ce qui se passe dans leur environnement. Le comportement de l'adulte présent dans l'environnement des élèves, à la maison ou à l'école, a un impact leur comportement éthique à long terme.

Recommandation

L'étude a révélé que la coopération des parents à la maison est vitale, car tout ce qui se passe à la maison affecte directement les élèves à l'école. Par conséquent, les deux parties prenantes doivent travailler en étroite collaboration afin d'assurer une supervision maximale dans la construction de valeurs éthiques chez un enfant. Les institutions doivent proposer des formations obligatoires pour les enseignants et les parents sur la manière de gérer la situation et les problèmes émergents chez les enfants, à la maison et à l'école, dans notre société en constante évolution. Pour l'enseignant qui joue un rôle clé dans la mise en œuvre du programme, la formation doit également comprendre comment gérer les par et les guider sur la manière d'aborder les problèmes éthiques émergents avec leurs enfants. La plupart des parents ont délégué leurs responsabilités parentales aux enseignants, ce qui ne devrait pas être le cas. L'enseignant a donc une très grande responsabilité, non seulement de créer des valeurs éthiques pour l'enfant à l'école, mais aussi de sensibiliser les parents aux progrès et à la voie à suivre.

Références

- Bialik et al (2015) Centre for Curriculum Redesign. *Character Education for the 21st century*. Retrieved from : http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-CharacterEducation_FINAL_27Feb2015.pdf
- Blooms Taxonomy (1956), <http://www.nbna.org/files/Blooms%20Taxonomy%20of%20Learning.pdf> (1956)
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2012)
Clifton Road NE, Atlanta, GA 30333 Telephone: 1-800-CDC-INFO (232-4636) TTY: 1-888-232-6348
E-mail: cdcinfo@cdc.gov Web: www.cdc.gov Publication Date: Revised January 2013
- Cresswell, J.W (2014) *Research Design, Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. University of Nebraska, Sage publication, 2014
- Gause (2011) Diversity, Equity and Inclusive Education. Retrived from <https://www.sensepublishers.com/media/273-diversity-equity-and-inclusive-education.pdf>

- Gray R., Mills G., & Airasian P., (2009) *Educational Research. Competencies for analysis And applications*. Pearson education Inc. Upper Saddle River, New Jersey, USA.
- Ruggs E, Hebl M, & University R, (2012). Diversity, Inclusion and Cultural Awareness for Classroom and Outreach Education. Retrived from https://www.engr.psu.edu/awe/ARPAbstracts/DiversityInclusion/ARP_DiversityInclusionCulturalAwareness_Overview.pdf
- Kenyan Constitution Children's Act (Capt. 141, 2012) https://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/pdf/parent_engagement_strategies.pdf
- Krumboltz (2009) Theory of Learning. Retrieved from <https://web.stanford.edu/~jdk/HappenstanceLearningTheory2009.pdf>
- Mayes R, Natividad G & Spector M (2015) Challenges for Educational Technologist in the 21st Century. *Educational science journal Sep 2015*. Retrieved from <file:///Users/antoneoloo/Downloads/education-05-00221.pdf> on 30th jan 2018
- Michigan Education Department (2011). *Parental tool kit*. Retrived from : http://www.michigan.gov/documents/mde/4a_Final_Toolkit_without_bookmarks_370151_7.pdf
- Nganga K, (2014) Paradigm Shift in Parenting. Kijabe printing press, Kenya
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (UNESCO, 2015), *The Future of Learning 2: What kind of learning for the 21st century*, Retrived from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996e.pdf> retrieved on 30th Jan 2018
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (UNESCO, 2014), *Curriculum in the 21st Century, Challenges, tensions and open questions*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229458E.pdf> on 30th Jan 2018

DROITS DES ENFANTS AU MOYEN-ORIENT UN CAS DE FIGURE : LES ÉCOLES DES FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES

*Fr. Edwin Arteaga, F.S.C.
Maison généralice, Rome
edarteaga@lasalle.org*

On ne peut aborder le thème des droits des enfants au Moyen-Orient sans mentionner le travail des Frères des écoles chrétiennes (FÉC par la suite) dans la région.

La protection des enfants et des jeunes fait partie de l'essence du charisme lasallien des Frères. Ce charisme fait d'eux des « anges gardiens » des enfants et des jeunes, des « frères aînés », d'après les paroles mêmes du Fondateur Jean-Baptiste de La Salle et c'est dans cet esprit que les Frères sont arrivés au Moyen-Orient en 1841 et se sont répandus dans les divers pays de la région.

Les motivations de l'arrivée des Frères sont multiples et dépassent le cadre théologique de l'urgence du salut chrétien par l'école qu'il faut porter aux chrétiens du Moyen-Orient. Cette région est alors un vaste champ où l'éducation est en friche et attend des ouvriers. Les gouvernements en sont conscients et les évêques catholiques aussi, mais pour des raisons différentes.

Le Moyen-Orient est alors le théâtre de luttes d'influences, d'alliances militaires et politiques des grands pays européens avec les gouvernements autochtones. Le clivage religieux y joue aussi une part prépondérante. Chaque puissance étrangère portant l'étendard de sa religion majoritaire : la France, la religion catholique et le monde anglo-saxon, le protestantisme avec toutes ses variantes. Les missions religieuses prospèrent avec l'appui des gouvernements étrangers. Dans ce cas, les religieux de tous bords prêchent la religion de leur pays mais répandent aussi sa langue et sa culture.

Ce mélange de mission religieuse et culturelle n'était pas, à y regarder de plus près, pour protéger la « liberté » des enfants et des jeunes puisqu'elle visait l'imposition d'une culture étrangère et bien souvent la conversion à une autre religion. L'œcuménisme et le dialogue interreligieux n'existaient pas encore. Mais c'est justement à ce propos que les écoles des Frères se démarquent par rapport aux autres écoles confessionnelles. Tous y sont accueillis. Si l'école des Frères est farouchement gratuite, c'est parce que les dons de Dieu sont aussi gratuits. La gratuite des écoles lasalliennes au Moyen-Orient entraîne l'œcuménisme et le dialogue respectueux de l'identité de chaque enfant qu'il soit chrétien, musulman ou juif. Ils y sont tous ensemble. Même les évêques n'étaient pas souvent d'accord avec une pareille ouverture.

Il est clair qu'à cette date il n'y avait pas au Moyen-Orient une prise de conscience de ce que nous appelons aujourd'hui les « droits des enfants et des jeunes » mais l'œcuménisme existentiel des écoles des Frères était pour eux la sauvegarde et la protection de leur identité. Il est vrai aussi que dans la mesure où en Europe progressaient les idées en faveur du respect des personnes et de leurs droits, cela avait une répercussion indirecte dans l'enseignement.

Cet œcuménisme protecteur de l'identité religieuse des enfants a connu des difficultés dont l'une d'elles est l'uniatisme.

L'activité missionnaire latine aux XVII^e et XVIII^e siècles, forte de sa vision de l'unité chrétienne propre à son époque donna naissance aux Églises orientales catholiques, ce qui créa une nouvelle problématique œcuménique que d'aucuns dénommèrent « l'uniatisme ». Celle-ci place les chrétiens d'Orient devant le grand défi du rétablissement de la communion ecclésiale, selon l'esprit de Vatican II et des acquis du dialogue œcuménique mondial, défi qu'ils décidèrent de relever ensemble, toutes Églises confondues, par divers moyens. D'ailleurs, le Moyen-Orient est considéré comme la terre où existe la plus grande densité œcuménique, eu égard au nombre très élevé d'Églises qu'on peut y trouver (on en décompte 29), dont plusieurs apostoliques, et qu'il est possible de classer en cinq familles...¹ Même s'il s'agit de chrétiens entre eux et leurs Églises diverses, cela pose la question du respect des droits des enfants à conserver leur religion.

L'autre difficulté provient de la pression sociale de la religion majoritaire du pays sur les enfants et les jeunes de la religion minoritaire. Cela est évidemment vrai pour leurs familles mais, comme il est dit plus haut, le fait qu'ils se trouvent chez les Frères, leur identité, et aussi celle de leurs camarades d'autres religions, y est respectée.

Quant au respect de la culture des enfants et des jeunes de cette époque au Moyen-Orient il y a des controverses liées à celles qui concernent l'invasion d'une culture étrangère. Il est clair que les FÉC, en plus de leur zèle apostolique de protéger et de sauver les chrétiens minoritaires sur le plan théologique, étaient fiers de propager leur culture française. L'État français, en vertu des Capitulations imposées aux Turcs ottomans, les protégeaient aussi, mais pour des motifs purement politiques.

« De la fin du XIX^e siècle au milieu du XX^e siècle, les FÉC ont assuré une part importante de la politique linguistique et éducative de la France au Levant... De la fin du XIX^e siècle au milieu du XX^e siècle, les congréganistes catholiques français ont assuré une part importante de la politique linguistique et éducative de la France au Levant, au point que certains acteurs catholiques les ont accusés de faire œuvre de 'nationalisme linguistique' ».²

Les FÉC ont en effet acquis une réputation pour leur enseignement du français auprès des différentes communautés dans l'ensemble de la zone levantine, faisant œuvre de « missionnaires de la langue », et de la francophonie avant la lettre, à en croire de nombreux consuls en poste dans la zone (Cabanel 2006 ; Bocquet 2006). Si de façon générale, « la figure du missionnaire a marqué en profondeur les instances qui ont accompagné [...] la diffusion de la langue française hors de France » (Zarate 2000, introduction) au début du XX^e siècle, on voit

¹ Antoine Fleyfel, dans la revue de l'Œuvre d'Orient, N° 768 (2012), n° 769 (2012), n° 770 (2013) et n° 771 (2013).

² Karène Sanchez-Summerer Revue DOCUMENTS N° 55 / 2015 : Pour Dieu et la patrie - Formation des missionnaires français envoyés au levant (1880 – 1940). Le cas des Frères des écoles chrétiennes (1880-1940). Consulté le 19 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/4286>.

en effet, dans les quelques archives de l'Institut des FEC qui concernent la formation des maîtres congréganistes, se dessine une pratique certes discrète mais bien présente de l'enseignement du français destiné aux non-francophones.

Plusieurs facteurs ont contribué au développement d'une telle pratique : l'enseignement des langues vivantes qui se généralise en Europe, où sont massivement présents les FEC, la pression de la concurrence des écoles anglophones et jusqu'en 1918 germanophones au Levant et la volonté de conserver leur nombre constant d'élèves, la nécessité d'obtenir des diplômes en langues étrangères imposée par les administrations mandataires à leurs employés indigènes. En France métropolitaine, à la fin du XIX^e siècle, le français est vu « comme langue commune nationale, ferment d'une identité française forte » (Spaëth 1999, introduction).

Dans ce contexte de « croisade linguistique » les FÉC sont indirectement mandatés et patronnés par l'État français mais suivant une logique surprenante, surtout après la séparation de l'Église et de l'État français. Le même État qui les dissout dans son territoire le 7 juillet 1904, est le même qui les soutient au Levant et paie la formation de ses futurs missionnaires en métropole, pour ne rien dire des généreuses contributions annuelles allouées à leurs écoles du Levant ! Cela n'a rien à voir directement avec les droits des enfants au Moyen-Orient mais on peut dire que cela a contribué à protéger leur droit à une certaine culture et forme d'éducation qu'ils n'auraient peut-être pas eue autrement !

Ce n'est que vers la fin du vingtième siècle, spécifiquement vers les années 1970 et le début des années 1980, que la notion des droits de l'enfant est apparue, et qui s'est notamment concrétisée avec l'adoption par l'Assemblée générale des Nations unies le 20 novembre 1989, de la Convention relative aux droits de l'enfant.

Avec l'apparition de la notion des « droits de l'enfants » l'histoire de son développement et application est à prendre en fonction de chaque pays du Moyen-Orient.³ En voici quelques échantillons et des dates clés.

A partir de 1919, la reconnaissance des Droits de l'Enfant commence à trouver un écho international avec la création de la Société des Nations, qui met en place un Comité de protection de l'enfance.

Le 26 septembre 1924, la Société des Nations adopte la Déclaration de Genève. Cette déclaration des Droits de l'Enfant est le premier texte international adopté. En cinq points, ce texte reconnaît pour la première fois des droits spécifiques aux enfants et précise les responsabilités des adultes.

Le Déclaration de Genève est inspirée des travaux du médecin polonais Janusz Korczak qui parlent du respect de l'identité de l'enfant et de sa dignité.

L'horreur de la Seconde Guerre Mondiale laisse derrière elle des milliers d'enfants en détresse. Ainsi, en 1947 est créé le Fond des Nations Unies des secours d'urgence à l'enfance. C'est la naissance de l'UNICEF qui devient en 1953 une organisation internationale permanente, AMMAN, 3 septembre 2015.

³ Situation des droits des enfants par pays du Moyen-Orient. Consulter : <https://www.humanium.org/fr/israel/>
Il suffit de changer le nom du pays (Israël).

Le rapport, intitulé « *Education Under Fire* » - L'éducation est attaquée, traite de l'impact de la violence sur les écoliers et le système éducatif dans neuf pays qui ont été, directement ou indirectement, touchés par la violence.

Les attaques à l'encontre des écoles et des infrastructures scolaires (parfois intentionnelles) sont l'une des raisons majeures de l'absentéisme scolaire. Rien qu'en Syrie, en Iraq, au Yémen et en Lybie, près de 9 000 écoles sont hors d'usage parce qu'elles ont été endommagées ou détruites, sont utilisées comme abris pour les populations déplacées ou sont sous le contrôle des parties au conflit.

C'est aussi un sentiment de peur qui pousse des milliers d'enseignants à abandonner leur poste et des parents à ne pas envoyer leurs enfants à l'école à cause de ce qui pourrait arriver sur le chemin de l'école... ou même à l'école.

En Jordanie, au Liban et en Turquie, plus de 700 000 enfants réfugiés syriens ne peuvent pas aller à l'école car les institutions scolaires sont surchargées et ne peuvent pas gérer le nombre grandissant d'écoliers. ...plus de 52 000 enseignants ont quitté leur poste !

Face à cette situation consternante, des pays s'organisent ensemble pour y remédier en faisant appel à des lois et organismes internationaux. Tel est le cas du Projet Manara de la Ligue Arabe.

PROJET MANARA DE LA LIGUE ARABE : une société civile pour les droits de l'enfant :

Lieux d'intervention : Algérie, Égypte, Jordanie, Irak, Liban, Maroc, Territoire palestinien occupé, Tunisie, Yémen

Durée du projet : 2008 à 2012

Partenaires :

- Agence suédoise de développement international, Save the Children Suède, Réseau algérien pour la défense des droits de l'enfant, Coalition égyptienne pour les droits de l'enfant, Mizan Law Group for Human Rights, Iraqi Child Rights Network, Association libanaise pour l'éducation et la formation, Action liée au développement sans frontières, Bayti, Defence for Children International, Amal pour la famille et l'enfance, SOUL for Development, Democracy School.

Faits saillants :

- 9 pays impliqués
- 11 organisations non-gouvernementales partenaires renforcés
- 10 rapports sur la mise en œuvre de la Convention relative aux droits de l'enfant dans les pays impliqués
- 1 atelier régional avec la Ligue arabe permettant de partager les actions prometteuses dans la région en matière de droits de l'enfant.

D'AUTRES ORGANISMES intéressés pour la défense des droits des enfants :

IBCR : International Bureau for the Children's Rights

BICE : Bureau international catholique de l'enfance

Droits de l'enfant dont l'histoire reste à faire :

- Histoire des droits de l'enfant
- Convention relative aux droits de l'enfant
- Droits fondamentaux de l'enfant
- Principaux documents juridiques

- ONU – Conseil des droits de l’homme
- ONU – Comité des droits de l’enfant

L'ENFANT EN DROIT MUSULMAN (AFRIQUE, MOYEN-ORIENT)

Actes du colloque du 14 janvier 2008. Sous la direction de Lucette KHAÏAT et Cécile MARCHAL Octobre 2008 - 432 pages

La référence expresse à la loi islamique dans le système juridique des États est essentielle en Iran, prépondérante en Égypte, importante en Algérie ou au Maroc, ambiguë en Tunisie, limitée au Liban et inexistante au Mali et au Sénégal qui sont des États laïcs.

Israël est responsable de la bonne application de la Convention relative aux droits de l’enfant en Israël et dans le territoire palestinien occupé (TPO). En effet, selon la Cour internationale de Justice, il est, en tant que puissance occupante, responsable de la situation des Droits de l’Homme en Palestine. Toutefois, l’État israélien refuse de reconnaître cette obligation. En conséquence, de nombreuses violations des droits de l’enfant ont lieu et restent impunies.

Conclusion

Pour conclure : l’« invasion » de 1.016.000 d’immigrants en Europe en 2016 dont le pourcentage des enfants et des jeunes y est fort significatif suscite d’interminables interrogations et discussions mais, là encore, ce sont les droits des enfants et des jeunes du Moyen-Orient qui en font les frais. Seuls les pays européens qui ont organisé des procédures d’accueil à long terme et les appliquent respecteront leurs droits.

LA DIMENSION ÉTHIQUE DES ÉDUCATEURS FACE AUX DÉFIS CULTURELS DE LA JEUNESSE AU XXI^e SIÈCLE

Fr. Diego Muñoz León, F.S.C.
Service de recherches et de ressources lasalliennes, Rome
dmunoz@lasalle.org

Pour que tous ces hommes et femmes concrets puissent échapper à l'extrême pauvreté, il faut leur permettre d'être de dignes acteurs de leur propre destin. Le développement humain intégral et le plein exercice de la dignité humaine ne peuvent être imposés. Ils doivent être édifiés et déployés par chacun, par chaque famille, en communion avec les autres hommes, et dans une juste relation avec tous les cercles où se développe la société humaine – amis, communautés, villages, communes, écoles, entreprises et syndicats, provinces, nations, entre autres). Cela suppose et exige le droit à l'éducation – également pour les filles (exclues dans certaines régions) –, droit qui est assuré en premier lieu par le respect et le renforcement du droit primordial de la famille à éduquer, et le droit des Églises comme des regroupements sociaux à soutenir et à collaborer avec les familles dans la formation de leurs filles et fils. L'éducation, ainsi conçue, est la base pour la réalisation de l'Agenda 2030 et pour sauver l'environnement.

Pape François
Discours lors de la visite à l'Organisation des Nations Unies à New York
le 25 septembre 2015

Introduction

Ce séminaire a pour objectif de réfléchir à l'impact de la défense des droits et de la construction de la citoyenneté dans la vie quotidienne des écoles ; plus spécifiquement, au sein du réseau éducatif lasallien qui vit actuellement un processus interne de production d'une *Déclaration sur son horizon pédagogique*.

La communauté éducative lasallienne actuelle dans laquelle nous entamons ce chemin de réflexion, est un sujet complexe car elle implique la présence d'écoles de tous niveaux sur les cinq continents ; elle abrite plus de quatre-vingt-douze mille éducateurs et dépasse un million d'étudiants. En tant que communauté éducative d'origine française, ses Frères et leurs œuvres ont connu une forte homogénéité jusqu'au début du XX^e siècle, lorsque la même dynamique ecclésiale a ouvert les portes au monde en perpétuelle mutation. Aujourd'hui, cette communauté se caractérise par son inspiration chrétienne, ses profondes racines lasalliennes et son dialogue permanent avec un monde multiculturel et pluri-religieux. À partir de cette nouvelle réalité, elle tente de repenser son projet pédagogique.

L'objectif de cette réflexion est notamment de comprendre le rôle des éducateurs en tant que sujets éthiques au sein des communautés éducatives afin qu'ils contribuent avec leur positionnement à

répondre aux défis culturels de la jeunesse au XXI^e siècle. Nous nous demandons en quoi cette expérience est liée à la défense des droits, à la construction de la citoyenneté et au rôle de l'école en tant qu'espace public et, par conséquent, politique, où les futurs citoyens sont prêts à prendre des décisions concernant leur présent et leur avenir.

À partir de l'expérience lasallienne

La pédagogie lasallienne a plus de trois cents ans. Elle a collaboré à la fondation de la pédagogie moderne, même si les historiens de l'éducation ont essayé de rendre invisible l'origine chrétienne-catholique des mouvements qui ont conduit à l'organisation systématique de l'école, à l'évaluation de l'enseignant et au travail simultané au sein de l'école dans les salles de classe aux XVII^e et au début du XVIII^e. Inspirés par les efforts des Jésuites, Comenius, Jacques de Batencourt et Charles Démia, entre autres, Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères des Écoles chrétiennes ont systématisé leur expérience scolaire pendant quarante ans et élaboré un manuel scolaire qu'ils ont nommé la *Conduite des écoles chrétiennes*. Ils l'ont fait de manière originale, en répondant aux besoins des enfants des artisans et des pauvres de la France de Louis XIV.

Après la mort de La Salle, les Frères des Écoles chrétiennes ont résisté au temps, en raison de leur forte cohésion interne en tant que communauté d'associés, de leur projet commun basé sur la foi et de leur travail systématique dans les écoles. Supprimés par la Révolution française en 1792, ils sont à nouveau appelés par Napoléon Bonaparte en 1802 en tant que spécialistes de l'école primaire en France. Au XIX^e siècle, lorsque l'État français a pris en charge l'organisation de l'éducation du peuple – pour remplacer l'Église – les Frères sont restés fermes dans leur projet et ont dû lutter contre une laïcisation violente, orchestrée politiquement, qui les a finalement expulsés du système éducatif français au début du XX^e siècle.

Jean-Baptiste de La Salle est sans aucun doute théologien et pédagogue. Il a su combiner les efforts pour former des enseignants capables de soutenir de manière responsable un projet éducatif et, en même temps, de promouvoir des écoles centrées sur la personne de l'enfant en tant que destinataire essentiel, en particulier à un moment où le concept de l'enfance était loin de ce que nous connaissons aujourd'hui. En tant qu'homme immergé dans la culture française du XVII^e siècle, avec ses intuitions et ses actions il s'est battu pour l'accès universel à l'éducation par le biais de la gratuité de l'éducation, raison pour laquelle il a été envoyé aux tribunaux par les corporations de maîtres de son époque, qui revendiquaient leur droit d'éduquer et d'être rémunérés.

La dimension éthique de l'éducateur lasallien à travers la tradition de l'Institut

La perspective pédagogique lasallienne a une composante éthique-morale essentielle, inscrite dans son ADN chrétien. Mais elle n'est pas née d'une théorie particulière ; le positionnement éthique du Frère découle plutôt de sa capacité à être touché par la réalité de la pauvreté des enfants qui n'ont pas accès à l'école. Comme La Salle le décrit dans les *Méditations du temps de la retraite*, les enfants des artisans et les pauvres de son temps vivaient à leur guise, comme des vagabonds errants, d'un endroit à l'autre, abandonnés par leurs parents. Par conséquent, ils vivaient dans l'oisiveté ; leurs mauvaises habitudes les amenaient à s'entourer de mauvaises compagnies et à commettre de nombreux péchés (Cf. MR194,1,1).

C'est cette réalité qui émeut le cœur de l'enseignant ; appelé par Dieu à enseigner gratuitement et pour la gloire de Dieu, il participe à son plan de salut. C'est pourquoi Dieu, qui veut que tous les hommes acquièrent la connaissance de la vérité, fournit aux enfants des enseignants qui leur procurent des

moyens de salut adaptés à leurs capacités (Cf. MR 193,3,1). La biographie de La Salle montre comment pendant quatre décennies - entre 1679 et 1719 - il crée un modèle idéal d'enseignant vertueux, capable de témoigner de Jésus-Christ à l'école. C'est pourquoi il publie dans le *Recueil de petits traités* sa liste de douze vertus que le Fr. Agathon développera en détail en 1785 : gravité, silence, humilité, prudence, sagesse, patience, modération, douceur, zèle, vigilance, piété et générosité (R 5). Ces vertus seront toujours liées au regard évangéliste de l'instructeur, ministre et ambassadeur de Jésus-Christ pour les enfants (MR 193), ange gardien (MR 197), ministre de l'Évangile (MR 199). L'image du Bon Pasteur inspirera La Salle à exercer avec chaque élève une pédagogie différentielle authentique (cf. MD 33).

Au cours des grands débats pédagogiques de la fin du XIX^e siècle, les Frères ont défendu avec fermeté la formation morale de leurs étudiants en s'appuyant sur une tradition éducative affirmant la nécessité de développer de manière méthodique, progressive et harmonieuse toutes les facultés de l'enfant (physiques, intellectuelles et morales), afin de le conduire à son double but naturel et surnaturel. Ainsi, les *Notes de la pédagogie chrétienne* (1897), publiées au moment de la discussion avec le mouvement New School, préviennent que : « ... [la science] ne conduit pas nécessairement à la vertu. On n'est pas un honnête homme par le seul fait que l'on est un homme instruit ; on peut allier de grandes misères morales à une culture très développée de l'intelligence. Bonne en soi, l'instruction peut être convertie, selon l'usage qui en est fait, plus utile ou plus dangereux » (*Notes*, 1897, p.3).

Soixante-dix ans plus tard, en 1967, les Frères exprimaient le même désir dans la *Déclaration sur les Frères dans le monde d'aujourd'hui*, renouvelant leur engagement en faveur de la formation morale de leurs étudiants, mais avec un langage plus en accord avec la mentalité du XX^e siècle :

C'est dans cet esprit que l'école s'efforcera de développer l'attention, de former le jugement, d'aiguiser l'esprit critique particulièrement nécessaire en un monde où il faut user du discernement dans l'utilisation de la masse des informations, et garder sa liberté intérieure en dépit de toutes les propagandes. Son rôle est plus indispensable que jamais pour former l'homme à la réflexion et, par l'effort de recueillement, de méditation et d'étude, faire accéder la personne à l'intériorité, à l'intuition et au respect du mystère des êtres, au sens du sacré et à l'adhésion aux valeurs, à la reconnaissance des limites et du péché de l'homme, au pressentiment de la transcendance du monde invisible. (*Déclaration* 45.4).

Enfin, le 45^e Chapitre général (2014) a manifesté son engagement explicite dans la défense des droits des enfants et des jeunes, en communion avec une tradition de plus de trois cents ans de service dans la protection de la jeunesse (cf. *Circulaire* 469, 3.9). À cette fin, l'Institut s'est engagé à renforcer l'engagement des Lasalliens à continuer de relever les défis auxquels sont confrontés les enfants et les jeunes (cf. *Circulaire* 469, Proposition 14).

La position actuelle de la pédagogie face aux droits et à la citoyenneté

Nous sommes à trois siècles de l'expérience lasallienne fondatrice, mais le monde du XXI^e siècle est toujours fortement marqué par les inégalités. C'est un fait qui apparaît clairement dans les débats politiques actuels et qui a des répercussions dans tous les continents (cf. Boutaud, 2015, p. 27). Par exemple, l'Église latino-américaine a attiré l'attention sur le peu de préoccupation des sociétés de la région pour garantir les droits sociaux, culturels ainsi que le principe de solidarité, portant de ce fait atteinte à la dignité de tous, en particulier des plus pauvres et des plus vulnérables (Aparecida, 2007, 47).

La réflexion pédagogique qui a traversé le XX^e siècle a également parcouru un long itinéraire de confrontation avec la réalité. Partant de ses recherches d'un intérêt purement technique et éducatif,

elle a tenté de s'interroger épistémologiquement sur son rôle dans la construction des sociétés. Mais ces revendications n'ont pas satisfait la raison fondamentale de leur raison d'être. Ainsi, nous sommes aujourd'hui mis au défi d'une pédagogie essentielle à la réalité, attentive à la situation de pauvreté de millions d'enfants et de jeunes à travers le monde, qui restent absents de la société, des débats et des centres de décision éducatifs. C'est à partir de cette pédagogie que nous voulons attirer l'attention sur la nécessité de jeter des ponts entre la défense des droits, la construction de la citoyenneté à partir de l'école et le travail quotidien des enseignants en tant que sujets éthiques capables d'exercer leur rôle d'intellectuels transformateurs du point de vue de la société.

Nous partons de l'observation, basée sur la pensée de Paulo Freire, que l'éducation ne peut jamais se passer d'une formation éthique (Trombetta et Trombetta, 2008, p.166). En suivant Aristote, nous sommes des animaux politiques (*zoon politikón*) ; Freire confirme, pour sa part, qu'il « est impossible d'être au monde de manière apolitique, de manière neutre » (Freire, 2015, p. 95). Vivre avec les autres exige de nous une estimation, un choix et aussi une rupture. Et dans ce monde en rapide mutation, nous sommes obligés de décider, d'être pour ou contre, de lutter pour ce qui est bon ou pas bon, de savoir développer en nous une position éthique et de vivre moralement en conséquence. Tout cela nous conduit, irrémédiablement, à la défense des droits et à la promotion des devoirs, en tant qu'alliance de la coexistence civique compatible avec un État juste.

Pour cette raison, l'école actuelle est appelée à se constituer en une authentique communauté de vie et de relations, capable de générer du « courage civique » chez ses élèves; cette idée, tirée de Giroux (2003, page 255), nous invite à considérer que l'espace scolaire devrait être non seulement un laboratoire de recherche sur les conditions réelles de pauvreté et d'inégalité, mais aussi un scénario dans lequel il est possible de créer de nouvelles alternatives afin que la société atteigne son plus haut degré d'humanisation. À la suite de la réflexion de Giroux (2003), les éducateurs doivent assurer la participation active de leurs élèves, à travers la problématisation des connaissances et la production de nouvelles connaissances. De même, les éducateurs sont invités à développer chez leurs élèves une curiosité épistémologique qui les conduise à s'interroger sur la logique des processus sociaux et la recherche du bien commun. Dans ce processus, les éducateurs et les étudiants pourraient récupérer leurs histoires personnelles et collectives et comprendre à partir d'elles les valeurs de leurs sociétés particulières et du monde dans son ensemble. De cette façon, ils auront le courage civique de faire face à un avenir incertain où en plus d'optimisme nous avons besoin d'espérance. Et cela a comme corollaire une vertu proprement chrétienne.

La réalité des jeunes nous interpelle éthiquement

En tant qu'éducateurs lasalliens, notre horizon de réflexion chrétienne nous aide à combiner l'effort d'humanisation avec la proclamation explicite de la Parole de Dieu. « Tous nos étudiants ont le droit d'entendre l'Evangile » (Conseil général, 1997, p.77). C'est pourquoi les éducateurs lasalliens du XXI^e siècle sont conscients d'être des témoins et de devenir des témoins crédibles de ce que nous prêchons, à commencer par notre exemple de vie.

Par conséquent, la réalité des jeunes d'aujourd'hui nous interpelle, non pas tellement par défense ou par une crainte référentielle, mais plutôt pour leur capacité de faire naître en nous le regard évangéliste du Dieu de l'amour, qui souhaite toujours participer au plan de salut de l'humanité, et l'amener à la plénitude de son existence en Jésus-Christ.

Alors que la pédagogie contemporaine nous invite à être des intellectuels capables de transformer notre réalité à travers le travail quotidien de l'école, notre tradition lasallienne nous rappelle que nous sommes appelés à être touchés, du point de vue de la foi, par la réalité de nos enfants et de nos jeunes,

à marcher avec eux dans un itinéraire de croissance mutuelle de construction cognitive et spirituelle, dans une dynamique où nous ne faisons pas de différence entre la foi et la culture, car les deux sont étroitement liées pour générer un projet éducatif pleinement humanisant.

Se sentir interpellés par la culture de la jeunesse du XXI^e siècle implique donc développer en nous un positionnement éthique fraternel, capable d'ouvrir des canaux de communication avec elle ; marcher parmi elle, mais pas dilués avec elle. Notre identité de « frères aînés », issue de la tradition lasallienne, nous aide à comprendre que les jeunes ont besoin de témoins crédibles, d'adultes avec lesquels promouvoir un dialogue intergénérationnel où les éducateurs et les étudiants sont interpellés, où ils s'éduquent même - comme le souligne si souvent Freire - et ensemble, ils interpellent le monde avec des yeux critiques. Ainsi, ils se laissent également « toucher » par l'Évangile, qui reste une source inépuisable de questionnements sur les situations d'injustice, de pauvreté et d'exclusion, afin de répondre non seulement au monde de façon professionnelle, mais aussi vocationnelle.

Une formation cohérente avec une nouvelle position avant la réalité

La société actuelle n'est pas un scénario facile où les enfants, les jeunes et les adultes peuvent se développer pleinement. La mondialisation génère de nouveaux problèmes politiques et socio-économiques qui compromettent des projets personnels et collectifs. Les régimes capitalistes et socialistes frappent, chacun avec sa propre logique, l'avenir des nouvelles générations ; l'exacerbation de la sexualité, le consumérisme, la recherche du succès et du plaisir ont créé une concurrence féroce, de la frustration, de la solitude et de l'aliénation. Dans ce cadre, les éducateurs ne peuvent pas rester les bras croisés, mais êtres plutôt actifs, capables de poser des questions appropriées et de rechercher de nouvelles façons de comprendre, d'analyser et de prendre des décisions éthiques, prêtes à répondre aux demandes de plus en plus inhabituelles de leurs élèves.

Tout cela appelle une nouvelle façon de former les éducateurs du XXI^e siècle. Il ne s'agit pas d'offrir des réponses à tout, mais d'exercer avec eux un exercice critique de compréhension du réel, favorisant la réflexion communautaire, l'étude conséquente de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie, de la théologie et de la pastorale, de la politique et de l'économie qui permettent la construction de nouvelles questions et la production de nouveaux itinéraires de recherche à vivre avec leurs étudiants. Seuls ceux qui ont expérimenté une pédagogie active du questionnement et de la recherche peuvent générer dans leur travail quotidien en classe une méthodologie également active, produisant un savoir cohérent face à une réalité qui ne cessera de nous étonner dans son évolution au cours de ce siècle. C'est ainsi que nous pourrions collaborer à la formation d'une nouvelle citoyenneté qui sera prête à remettre en question la réalité et à décider d'avoir un avenir meilleur pour tous.

Références

- Boutaud, Aurélien (2015). « Comment appréhender les inégalités ? » Dans : Badie, Bertrand et Vidal, Dominique (dir.). Un monde d'inégalités. L'état du monde 2016. Paris : Éditions La Découverte, p. 27-37.
- Conseil épiscopal latino-américain (2007). V^e Conférence générale de l'épiscopat d'Amérique latine et des Caraïbes (CELAM). Document final Aparecida, Bogotá.
- Conseil général (1997). *La mission lasallienne. Education humaine et chrétienne. Une mission partagée.*
- Frères des Écoles Chrétiennes *Notes de Pédagogie Chrétienne*. Pour servir à la préparation d'une nouvelle édition de la *Conduite des écoles* d'après les principes du Bienheureux J. B. de La Salle. Paris, (1897), Procure générale.

Giroux, Henry (2003). *Théorie et résistance en éducation. Une pédagogie pour l'opposition* (5^e éd.). Mexique : Siglo XXI Editores.

Frère Agathon (1785). « *Les douze vertus du bon maître selon Jean-Baptiste de La Salle* ». Explication du Frère Agathon, Supérieur Général, F.S.C ". Matériel miméographié.

Frères des Écoles Chrétiennes (1967). *Déclaration sur le Frère des écoles chrétiennes dans le monde d'aujourd'hui*. Rome : 39^e Chapitre général.

Frères des Écoles Chrétiennes (2001). *Œuvres complètes de Saint Jean-Baptiste de La Salle*. Rome, 1993.

Frères des Écoles Chrétiennes (2014). Documents du 45^e Chapitre général. « *Cette œuvre de Dieu est aussi la nôtre* ». Rome : Conseil général.

Ojeda Ortiz, Juan Antonio et Ramírez Ramos, Beatriz (Coords.) (2015). *Eduquer aujourd'hui et demain. Une passion qui se renouvelle*. Madrid : OIEC – Édit. PPC. Témoignages 233.

Trombetta, Sérgio et Trombetta, Luis Carlos (2008). "Éthique" Dans : Streck, Redin et Zitkoski (org.). *Dicionário Paulo Freire* (2^e éd.). Belo Horizonte (Brésil) : Autêntica Editora, p. 166-168.

Abréviations utilisées :

- | | |
|----|---|
| R | Recueil de différents petits traités. |
| MD | Méditations pour tous les dimanches de l'année. |
| MR | Méditations pour le temps de la retraite. |

PRATIQUES SCOLAIRES
École, organisation et méthodes

UNE DIDACTIQUE SCOLAIRE COHÉRENTE AVEC LE DISCOURS SUR LES DEVOIRS ET LES DROITS DES CITOYENS

Santiago Amurrio
District Brésil-Chili
stgoamurrio@gmail.com

Il est bien connu que l'école actuelle est confrontée à de nombreux défis et que le rôle de l'institution scolaire, ainsi que celui des enseignants, est remis en question. Le déferlement de la technologie, la dépréciation de l'école et un relatif discrédit quant à la valeur de l'éducation dans le monde obligent les enseignants à faire face à la complexité à laquelle les sociétés sont quotidiennement confrontées.

Est-il nécessaire qu'un enseignant transmette des connaissances, si tout est disponible sur Internet ? L'école répond-elle aux besoins d'apprentissage et à l'intérêt supérieur de l'élève ? À quoi sert de fréquenter des années d'enseignement obligatoire si cela ne garantit pas de meilleurs niveaux de vie une fois sortis de l'école ? Ces questions et d'autres sont les enjeux auxquels nos systèmes éducatifs sont confrontés, en plus des problèmes spécifiques qu'ils rencontrent en fonction de leur financement, de leur organisation, de leurs effectifs, etc.

Aujourd'hui le monde est menacé par la polarisation politique et la corruption, les inégalités, les injustices ; la violence qui règne malheureusement dans de nombreux territoires. L'appel à la paix et à la justice sociale est donc considéré comme un besoin urgent. Il ne fait aucun doute que ce sont des problèmes multidimensionnels, mais une solution nécessaire et fondamentale consiste à créer des espaces scolaires configurés comme garants et promoteurs des droits des enfants et des adolescents ; des écoles qui, tant par leur discours que par leur pratique, contribuent à la formation de citoyens conscients, actifs et réfléchis sur le présent et l'avenir de leurs communautés.

C'est dans ce contexte que l'école lasallienne se demande quel rôle devrait-elle jouer dans le panorama difficile du monde actuel, comment les éducateurs lasalliens devraient-ils répondre à l'interpellation faite par les demandes de notre société et, fondamentalement, de nos enfants et de nos jeunes que chaque jour, même sans le dire explicitement, nous demandent des actions pédagogiques qui respectent, valorisent, visualisent et soutiennent leur développement personnel, social et citoyen.

Ce texte fournit des éléments qui pourraient être pertinents au moment de réitérer la position que nous avons en tant qu'institution face à la demande d'une nouvelle citoyenneté, orientée

vers la paix et la justice sociale. Pour cela, nous exposons dans une première partie des résultats éducatifs qui rendent compte de l'état de certaines connaissances évaluées dans le monde entier aux tests PISA et ICCS, en nous renseignant sur les compétences scientifiques et civiques des jeunes d'aujourd'hui.

Dans une deuxième partie, et en fonction des résultats éducatifs exposés, le rôle de l'école dans la promotion d'une citoyenneté pour la paix et la justice sociale est analysé. Dans ce contexte, certaines contributions théoriques qu'il peut être intéressant de considérer comme références pour comprendre l'école en tant que moteur de la citoyenneté sont aussi analysées. Enfin, une série de réflexions est présentée à la communauté lasallienne sur la manière dont la mise en œuvre curriculaire avec l'esprit lasallien peut répondre aux défis du monde actuel autour de la construction d'une culture des droits qui nous mène à la paix et à l'harmonie, à la justice sociale dans la fraternité chrétienne et les valeurs qui donnent vie à la mission.

Que savent les enfants et les jeunes du monde ?

Notant la complexité du monde d'aujourd'hui, les institutions internationales chargées de promouvoir le développement de tous les habitants de la planète ont défini certains objectifs à atteindre d'ici 2030. L'UNESCO a défini l'un de ces objectifs (n° 4.7) : veiller à ce que tous les élèves acquièrent les connaissances théoriques et pratiques nécessaires à la promotion du développement durable, notamment par l'éducation au développement durable et l'adoption de modes de vie durables, de droits de l'homme, d'égalité des genres, de promotion d'une culture de la paix et de la non-violence, la citoyenneté mondiale et l'appréciation de la diversité culturelle et la contribution de la culture au développement durable, entre autres moyens.

Quelles connaissances les enfants et les jeunes du monde ont-ils aujourd'hui, que ce soit pour aborder le développement durable ou pour exercer leur propre liberté et leur développement humain ? Les données fournies par PISA, une étude réalisée par l'OCDE pour évaluer les compétences acquises par des étudiants de 15 ans, montrent ce qui suit (OCDE, 2016, p. 51, 117, 118) :

- Le Japon, l'Estonie, la Finlande et le Canada sont les pays de l'OCDE qui obtiennent les meilleurs résultats. Singapour excelle dans les sciences.
- 20 % des étudiants n'atteignent pas le seuil de base des compétences scientifiques et des compétences en lecture attendues pour leur âge.
- Les résultats ont relativement stagné au cours de la dernière décennie.
- Les élèves défavorisés sur le plan socioéconomique ont presque trois fois plus de chances de ne pas atteindre le niveau de compétences de base en sciences.
- Les attentes concernant l'avenir scolaire et la carrière des élèves les plus défavorisés sur le plan socioéconomique sont directement liées au profil socioéconomique et à la composition de leur école.
- Lorsque les élèves ont le sentiment de faire partie de la communauté scolaire, ils sont plus susceptibles d'avoir de bons résultats scolaires et d'être plus motivés à apprendre.

- Les élèves qui déclarent se sentir exclus de la dynamique de l'école obtiennent en moyenne 22 points de moins en sciences et déclarent trois fois plus, n'être pas satisfaits de leur vie.
- 20 % des élèves ont déclaré avoir reçu un traitement injuste de la part de leurs enseignants (sévérement sanctionnés, se sont sentis offensés ou ridiculisés en public), plus d'une fois par mois.
- Les élèves qui déclarent que leurs enseignants les traitent équitablement, les soutiennent dans leur apprentissage et participent à des cours organisés, ont un fort sentiment d'appartenance à l'école.

Les résultats du PISA montrent, d'une part, que même dans le cas des économies les plus développées du monde, il reste encore beaucoup à apprendre en termes de compétences scientifiques (qui ont été au centre de la mesure de 2015 et qui sont fondamentales en tant que compétences du XXI^e siècle) ; il y a un manque de progrès en termes d'équité entre les pays et au sein de chaque pays, ce qui montre clairement que les différences socio-économiques se traduisent par des différences d'apprentissage. Enfin, ils montrent également qu'il reste encore beaucoup à faire pour créer une école offrant des possibilités d'apprentissage à tous les élèves, afin qu'ils se sentent intégrés et participent à la communauté scolaire. Cela acquiert un caractère d'urgence car, s'ils ne se sentent pas membres de la communauté scolaire, comment peuvent-ils se sentir membres d'une communauté plus large, qui représente la société dans son ensemble ?

Voyons les données de l'ICCS, étude internationale sur l'éducation civique et la citoyenneté, qui, dans sa version de 2016, comptait la participation de 94 000 élèves de 8^e année dans 24 pays. Cette étude évalue principalement deux domaines : les connaissances et les attitudes civiques d'un côté et l'engagement civique des étudiants de l'autre. Les principaux résultats de cette étude sont les suivants (IEA, 2017) :

- Il existe une variation importante entre les pays, compte tenu de leurs indicateurs sociaux et de leur développement humain.
- Il existe également des variations dans chaque pays, en fonction des niveaux d'autonomie des écoles pour la mise en œuvre des programmes.
- Il existe différentes manières de mettre en œuvre l'enseignement de l'éducation civique et de la citoyenneté : en tant que matière spécifique, en tant que dimension intégrée dans des matières sociales ou, dans une moindre mesure, en tant que priorité transversale dans le programme.
- En connaissances civiques, 35 % des élèves atteignent un niveau A, c'est-à-dire une connaissance et une compréhension holistique des concepts, ainsi qu'une perspective critique. Toutefois, cette moyenne est très variable : en Amérique latine, par exemple, elle varie entre 1 % et 21 %, selon les pays. Les pays qui obtiennent de meilleures performances dans ce domaine sont : le Danemark, la Chine (Taipei), la Suède, la Finlande et la Norvège. Par ailleurs, les pays nettement en dessous de la moyenne sont le Chili, la Colombie, le Mexique, le Pérou et la République dominicaine.
- Les facteurs qui fonctionnent comme annonciateurs des connaissances civiques sont : le niveau de développement socio-économique du pays et l'existence de conditions climatiques propices aux classes permettant des discussions sur les

problèmes politiques et sociaux des classes. Les femmes obtiennent de meilleurs résultats en matière de savoir civique.

- Les journaux télévisés et les discussions avec les parents sont des sources d'informations importantes sur les questions civiques.
- En général, les groupes ethniques de la société ont une attitude favorable à l'égalité des sexes et à l'égalité des droits.
- Les jeunes reconnaissent que la pollution et les changements climatiques, le terrorisme, la pénurie d'eau, la pauvreté et la criminalité sont des problèmes qui menacent l'avenir du monde.
- Il y a un intérêt à participer aux processus électoraux, mais pas en participant activement à la politique.

Les résultats de l'étude suggèrent qu'il existe un vaste champ pour le renforcement de l'éducation civique : les systèmes éducatifs doivent améliorer leurs capacités à mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté dans une perspective inclusive. Les preuves montrent que la manière dont les élèves participent dans leur école influence leur volonté de s'engager dans des activités civiques à l'avenir : les élèves qui perçoivent des climats de classe ouverts à la discussion, ainsi que des espaces de participation à l'école, ont une meilleure connaissance civique et une plus grande intention de s'engager dans la vie civique.

Sur la base des données analysées, à la fois du PISA et de l' ICCS, il est clair qu'il est nécessaire de progresser dans une didactique qui encourage la participation active aux processus d'apprentissage, non seulement pour les connaissances académiques et disciplinaires, mais aussi pour faire de l'expérience éducative un espace qui favorise la compréhension du monde car les inégalités et les injustices deviennent évidentes, non seulement dans les problèmes du monde actuel, mais aussi dans la répartition des compétences et des capacités à l'intérieur des pays et entre les pays. Ces différences peuvent et doivent être neutralisées en classe.

L'école, sa dynamique scolaire et didactique

Edgar Morin dit que : « l'éducation à la vie, devrait favoriser et stimuler l'une des missions de toute éducation : l'autonomie et la liberté d'esprit. Il n'y a pas d'autonomie mentale sans dépendance de ce qui la nourrit, c'est-à-dire la culture, ou sans conscience des dangers qui menacent cette autonomie, c'est-à-dire les risques d'illusion et d'erreur, de malentendus multiples et multiples décisions arbitraires sur la capacité à concevoir les risques et les incertitudes ». (Morin, 2015, p.39, 40)

La liberté et l'autonomie semblent être des concepts clés pour le développement de processus pédagogiques qui favorisent l'apprentissage et l'implication dans le monde et ses problèmes. Beaucoup conviennent (nous sommes d'accord) que la compétence centrale à développer aujourd'hui est celle qui permet aux gens de vivre ensemble dans des sociétés diverses, de coopérer, de s'engager et de faire face aux conflits. Des compétences sont nécessaires pour participer pleinement à la vie civique ; valoriser la pluralité, la diversité et la participation de l'autre en tant qu'élément clé de la coexistence démocratique dans la vie moderne. Dans ce contexte, « un changement de paradigme est développé qui permet la compréhension de

nouveaux problèmes pour les rendre observables dans le système éducatif. Mais il convient de se demander quels aspects changent du point de vue curriculaire et pédagogique ? » (MINEDUC, 2013)

Il est bien connu que dans de nombreux contextes scolaires face à de nouveaux problèmes, l'école propose les mêmes solutions depuis des décennies. Compte tenu de ce panorama, de nombreux courants répondent au souci des changements curriculaires et pédagogiques nécessaires pour générer une didactique cohérente avec l'approche des droits et des responsabilités qui doit prévaloir au XXI^e siècle. A cette occasion, deux de ces approches seront analysées : la citoyenneté mondiale, proposée par l'UNESCO ; et la citoyenneté dangereuse, proposée par Wayne Ross du point de vue d'une pédagogie critique. Nous analyserons ces postulats pour distinguer certains éléments qui peuvent être utiles à l'apprentissage scolaire d'aujourd'hui et de demain, ainsi que pour poser des questions et des défis à la communauté lasallienne.

Citoyenneté mondiale

L'UNESCO a déclaré que la communauté internationale prônait une éducation qui contribuerait à résoudre les nouveaux défis mondiaux tout en tirant parti des possibilités qu'elle offre. Dans ce contexte, l'éducation à la citoyenneté mondiale suscite un intérêt croissant qui marque un changement dans la fonction et la finalité de l'éducation, cherchant à contribuer à la création de sociétés plus justes, plus pacifiques, plus tolérantes et plus inclusives. Depuis 2012 et jusqu'en 2021, ils ont fait de ce sujet l'un de leurs principaux objectifs éducatifs, façonné en partie par la demande croissante de soutien de la part de leurs États membres pour former les étudiants à devenir des citoyens responsables du monde (UNESCO, 2016).

En ce qui concerne sa définition, il convient de noter que la citoyenneté mondiale, plutôt qu'un statut juridique, fait référence au sentiment d'appartenance à une communauté large et à une humanité commune, promouvant une "vision globale" qui unit le local au mondial et ce qui est national avec l'international. C'est aussi une façon de comprendre, d'agir et d'être en relation avec les autres et avec l'environnement dans l'espace et le temps, sur la base de valeurs universelles, dans le respect de la diversité et du pluralisme. En ce sens, chaque vie individuelle a des conséquences sur les décisions quotidiennes qui relient le local et le monde, et inversement. (UNESCO, 2016, p.15)

Concrètement, l'enseignement pour la citoyenneté mondiale propose les objectifs et principes suivants :

- Encourager l'analyse critique des problèmes rencontrés dans la vie réelle, en identifiant les solutions de manière créative et innovante.
- Soutenir les étudiants dans la révision des hypothèses, des conceptions du monde et des relations de pouvoir dans les discours dominants et tenir compte des personnes ou des groupes systématiquement sous-représentés ou marginalisés.
- Se concentrer sur l'engagement d'actions individuelles et collectives pour réaliser les changements souhaités.

- Impliquer de nombreuses parties intéressées, y compris celles en dehors de l'environnement d'apprentissage, dans la communauté et dans la société en général. (UNESCO, 2016, p.17, 24)



Du point de vue didactique, ces objectifs et principes se concrétisent dans les propositions et pratiques suivantes :

A. Programmes d'enseignement. L'UNESCO a suivi l'approche curriculaire adoptée par ces questions dans différents contextes et régions du monde. Il existe une grande variété de stratégies d'approche curriculaire : la citoyenneté intégrée en tant que concept dans différentes matières, telles qu'une matière spécifique, des programmes complémentaires et/ou des plans d'études spécifiques pour aborder la matière, y compris les espaces éducatifs non formels. Au-delà de la modalité acquise, l'important est que l'enseignement de la citoyenneté mondiale devienne une philosophie qui imprègne et caractérise la mise en œuvre des processus pédagogiques de chaque école et de chaque communauté.

B. Utilisation des TIC. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour créer des environnements d'apprentissage virtuels, des communautés qui, grâce au développement technologique, peuvent se retrouver dans le cyberspace et partager des expériences d'apprentissage, des ressources et des défis communs est proposée, tout en étant à des milliers de kilomètres de distance. Les réseaux d'enseignants, d'élèves et de communautés éducatives peuvent être très puissants pour comprendre les problèmes mondiaux qui ont leur propre expression dans chaque communauté et des expressions qui

peuvent être partagées et connues grâce à des plateformes numériques et une communication rendant la technologie possible.

C. *Sports*. Encourager le développement d'initiatives sportives peut être un formidable outil potentiel pour la promotion de valeurs telles que le travail collaboratif, la persistance, le fair-play, l'appréciation de la diversité, etc. Des programmes qui forment des éducateurs ou des animateurs qui font la promotion du sport dans une perspective inclusive, en mettant l'accent sur le genre, un mode de vie sain et la vie communautaire, entre autres sujets ; l'UNESCO considère qu'elles apportent une contribution précieuse à la citoyenneté mondiale et à la compréhension entre étudiants et éducateurs de différents contextes.

D. *La communauté*. Résoudre de vrais problèmes, idéalement liés au développement de la communauté est la clé de la génération de processus d'apprentissage favorisant la citoyenneté mondiale, la participation des autres et les problèmes qui affectent notre monde.

E. *Formation des enseignants*. Les capacités et les compétences des enseignants sont fondamentales pour toute transformation de l'éducation. Dans cette perspective, l'échange d'expériences pédagogiques, qu'il s'agisse de processus de formation, en présence ou de façon virtuelle, ou par échanges ou stages d'enseignants de différents contextes, tout cela constitue une contribution fondamentale à la citoyenneté mondiale.

F. *Participation des jeunes*. Il est nécessaire d'encourager et de faciliter la participation des jeunes dans tous les cas possibles, soit au niveau des consultations, soit au niveau de la coordination et de la mise en œuvre d'initiatives menées par les étudiants eux-mêmes. Diverses expériences ont montré la valeur de la participation des jeunes à la promotion de la citoyenneté mondiale. L'UNESCO recommande de continuer à approfondir cette ligne.

Bien que l'approche de la citoyenneté mondiale soit en cours d'élaboration et nécessite la génération de plus de recherches, d'indicateurs et de la systématisation d'expériences diverses développées à travers le monde, elle représente aujourd'hui une tendance qui nécessite une attention particulière.

Citoyenneté dangereuse

Du point de vue de la pédagogie critique, dirigée notamment par Freire et Giroux, l'universitaire de la British Columbia University à Vancouver, Wayne Ross, a inventé le concept de citoyenneté dangereuse, qui est défini comme suit : La pratique d'une citoyenneté critique, orientée vers la justice sociale, exige que les individus, individuellement et collectivement, réalisent des actions et des comportements qui impliquent un certain danger nécessaire, qui transcendent les méthodes conventionnelles telles que voter, signer des pétitions, etc. D'une certaine manière, la citoyenneté actuelle, dans cette perspective, nécessite une praxis basée sur l'opposition et le conflit, l'acceptation de certaines positions stratégiques et tactiques. En fait, cela sous-entend que la citoyenneté dangereuse correspond à un *statu quo* fondé sur l'inégalité et l'injustice sociale, qui établit certaines structures hiérarchiques du pouvoir. (Ross, 2012, p.79)

Du point de vue de la citoyenneté dangereuse, trois composantes essentielles doivent être développées dans l'ensemble des étudiants :

- La participation politique et dans la sphère publique, comprise dans ses manifestations traditionnelles (opinion, vote, etc.), mais visant à utiliser les libertés (d'expression, de réunion, de culte, de presse) pour saper les actions de l'État qui attaquent ces libertés, et à créer des espaces pour la défense des droits des citoyens.
- Prise de conscience critique, comprise comme la nécessité d'accroître l'intérêt pour « la lecture du monde », de ce concept de Freire qui implique de poser les questions suivantes : comment sont les choses ? Quelles choses peuvent être différentes ? Comment ça devrait être ?
- L'action intentionnelle, entendue comme le développement d'actions utiles visant à favoriser les relations humaines, augmente le niveau d'implication dans la vie quotidienne et permet de vivre des expériences significatives qui favorisent le changement.

Pour faire l'expérience d'une citoyenneté qui lutte contre les inégalités, la corruption, l'injustice et l'oppression, Ross (2017, p. 52-63) propose les techniques suivantes :

A. La tactique quotidienne. Il ne s'agit pas d'attendre la grande réforme de l'éducation, mais de créer des espaces qui répondent aux intérêts et aux besoins des étudiants au quotidien. Cela se traduit par une progression dans les pédagogies localisées et par le développement de méthodologies qui suscitent l'intérêt et la participation des étudiants.

B. Dérive et déviation. En réponse aux curricula fermés qui concentrent leurs actions sur des évaluations standardisées, les techniques de « dérive et de déviation » proposent de relire la société, d'une part, d'expérimenter de différentes manières le comportement lié à la société urbaine et, d'autre part, d'adapter les éléments originaux à un nouveau contexte, de redonner de la couleur aux éléments esthétiques de la culture populaire. Ces techniques vous invitent à découvrir la ville à travers le jeu et l'exploration, et à transformer les messages d'art et de publicité en messages reflétant une conscience critique.

C. Modèle de propagande. Cette technique est basée sur les contributions de Herman et Chomsky à la question de savoir ce que les médias présentent en utilisant certains filtres qui permettent de "lire" plus clairement les messages qu'ils délivrent. Ainsi, il est proposé d'analyser les programmes, manuels et autres dispositifs pédagogiques en tenant compte, entre autres, des filtres suivants : propriété, ampleur et orientation de ceux qui produisent ces dispositifs ; ceux qui fournissent les informations qu'ils contiennent ; la ligne éditoriale ou les biais d'information possibles.

D. Alignement des effets et spectacle éthique. Tenant compte de certaines contributions du monde de la culture, en faisant notamment des parallèles avec le public théâtral, cette technique propose de rompre avec les émotions typiques que certains événements sont censés produire. De cette manière, les enseignants sont invités à générer des analyses permettant des réactions diverses, et non ce qui devrait se produire en cas de stimulation. En parallèle, il est prévu que les classes disposent d'espaces participatifs, ouverts, transparents et réalistes ; en donnant de la place à des expériences significatives qui produisent un meilleur apprentissage.

E. Zones d'autonomie temporaire. Reprenant le concept de Hakim Bey, cette technique propose la création d'espaces de liberté et d'autonomie qui, dans le cadre du processus d'apprentissage, permettent aux étudiants d'organiser eux-mêmes leurs activités, leurs objectifs et leurs méthodes de travail, en dehors du contrôle et de la contrainte que peuvent représenter les autorités éducatives.

En combinant les contributions de différents courants de pensée et de disciplines, Ross génère cette proposition de techniques qui confrontent la manière traditionnelle d'agir de l'école, invitant les éducateurs à générer des pratiques pédagogiques propices à la liberté et à l'autonomie dans l'apprentissage.

Approches citoyennes et méthodologies en classe

De quelle manière les éléments proposés par la citoyenneté mondiale et la citoyenneté dangereuse seraient-ils visualisés en classe ? Parmi les modalités et méthodologies du travail scolaire plus fréquentes, une brève analyse de ces composantes est proposée ci-dessous :

Table 1. METODOLOGIES DE TRAVAIL EN CLASSE
LIÉES À DES APPROCHES CITOYENNES

MÉTHODOLOGIES	CITOYENNETÉ MONDIALE	CITOYENNETÉ DANGEREUSE
Classe théorique. Exposition de théorie en format classe magistrale, conférence, avec ou sans participation des étudiants.	Programmes d'enseignement. Alors que l'on s'attend à ce que dans chaque expérience d'apprentissage la participation des étudiants soit élargie autant que possible, le cours théorique peut être utile, en fonction des objectifs, de l'approche et de la philosophie qui sous-tend son développement.	Tactiques au jour le jour. La méthodologie de la conférence ne devrait pas être complètement écartée, mais elle devrait intégrer des tactiques permettant, au sein de cet espace, de faire participer les étudiants au processus.
Classe pratique de résolution de problèmes. Implique l'expérimentation et/ou la prise de décision par les étudiants.	- Utilisation des TIC. L'intégration de défis permettant aux étudiants de se connecter à d'autres espaces, communautés, groupes de travail, etc. peut s'avérer très utile pour les objectifs d'apprentissage correspondants. - Communauté. Il est intéressant de proposer, à partir de différents sujets, des problèmes liés à la vie en	- Dérive et déviation. Vous pouvez proposer des activités dans lesquelles les élèves créent des créations critiques à partir de stimuli donnés. Ils peuvent, par exemple, traverser leur école ou leur quartier à la recherche de réponses ou de preuves d'un problème concret ; ils peuvent intervenir dans des œuvres d'art, classiques ou modernes, avec des messages de leur cours en groupe et en relation

	communauté, en donnant une application pratique à ce qui est appris. Les sorties ou activités sur le terrain, l'élaboration de projets, les visites de centres de production ou de centres communautaires sont, entre autres, des activités possibles qui alimenteraient le modèle des cours pratiques. - La participation des jeunes. Des projets peuvent être développés pour que les étudiants mènent des expériences d'apprentissage pratiques, très liées avec le travail dans la communauté.	avec les objectifs d'apprentissage correspondants. - Modèle de propagande. Résoudre des problèmes peut consister à analyser le contenu des médias et/ou de leur matériel de travail à l'école, afin de distinguer, d'un point de vue critique, le message que vous souhaitez transmettre et de générer votre propre opinion à ce sujet. - Effet de l'alignement. Une partie du problème pratique qui peut être résolu consiste à rechercher des interprétations alternatives devant certains stimuli ou ressources exploités dans une matière ou un objectif d'apprentissage donné ; invitez les élèves à rechercher des interprétations variées et créatives.
Séminaire atelier. Espace pour la réflexion ou l'approfondissement des contenus	- Utilisation des TIC et participation des jeunes. Le développement d'un séminaire ne doit pas nécessairement se dérouler dans le format traditionnel : un forum de cinéma thématique organisé et promu par les jeunes eux-mêmes, la conception d'une page web ou d'un Instagram collectif, sont également des espaces d'apprentissage approfondis.	- Tactiques au jour le jour. En utilisant des outils traditionnels, tels qu'un séminaire ou un atelier, vous pouvez aborder des sujets intéressants en fonction des caractéristiques d'une communauté scolaire ou d'une classe spécifique. De plus, dans l'atelier ou le séminaire, générez des activités "perturbatrices" dans le meilleur sens du terme : comment la salle est-elle organisée pour une conférence (en demi-cercle, par exemple ?), Comment la parole est-elle répartie entre participants, comment les participants sont-ils invités à poser des questions ou des productions sur la base du contenu d'un atelier ou d'un séminaire ?

Enseignement sans contact. Les étudiants apprennent seuls, à partir d'orientations ou de matériel donné.	Programmes d'enseignement. Il est intéressant de noter que les communautés scolaires intègrent dans leurs projets éducatifs certains principes permettant des espaces de travail dans lesquels les élèves organisent eux-mêmes leurs activités. Cela nécessite certainement une formation des enseignants qui permette de programmer et d'améliorer ces éléments.	Zones d'autonomie temporaire. Il est intéressant d'ouvrir des espaces aux étudiants pour qu'ils conçoivent leurs propres itinéraires de travail, en distinguant leurs points de départ et leurs objectifs
--	---	---

Dans chaque méthodologie de travail en classe, aussi traditionnelle soit-elle, des éléments pour le développement de la citoyenneté peuvent être promus ; les éléments qui augmentent parallèlement au niveau d'innovation de ces méthodologies. L'apprentissage coopératif ou l'apprentissage par projet, par exemple, prête beaucoup à la participation et au développement de la pensée critique. Dans tous les cas, qu'il s'agisse de l'institutionnalité internationale qui s'occupe de l'éducation et de la culture, ou de l'académie et de la vision critique des systèmes pédagogiques dans le monde, la nécessité de générer des pratiques favorisant une nouvelle citoyenneté est rendue visible ainsi qu'une nouvelle façon de s'impliquer dans l'apprentissage pour faire face aux défis auxquels le monde est confronté aujourd'hui.

L'école lasallienne face aux défis d'une citoyenneté pour la paix et la justice sociale

Que disent à l'école lasallienne du XXI^e siècle le discours de défense des droits de l'enfant et la nécessité de construire une nouvelle citoyenneté capable de rétablir la paix et la justice pour tous ?

Une partie de la réponse se trouve peut-être dans les paroles du Saint-Père François qui, lors de sa visite au Chili, a souligné le défi qu'a le pays de continuer « ...à œuvrer pour que la démocratie, le rêve de ses parents, dépasse le cadre formel et soit vraiment un lieu de rencontre pour tous. Faites-en un lieu où tous, sans exception, se sentent appelés à construire des maisons, des familles et des nations. Un lieu [...] généreux, accueillant, qui aime son histoire, qui travaille pour le présent de sa coexistence et qui regarde l'avenir avec espoir. Il est bon de rappeler ici les paroles de San Alberto Hurtado : « Une nation, plus que ses frontières, plus que ses terres, ses montagnes, ses mers, plus que sa langue ou ses traditions, est une mission à accomplir » (Pape François, homélie de la 16 janvier 2018).

Au-delà du contexte local dans lequel il a prononcé ces mots, le message du pape François est applicable à tout contexte mondial. La démocratie se construit au quotidien, de même que la citoyenneté, concept expliqué par Paulo Freire comme une construction permanente : « La citoyenneté n'est pas acquise par hasard : c'est une construction qui ne finit jamais, elle exige que nous luttions pour la défendre. Cela nécessite engagement, clarté politique, cohérence et décision. Pour cette raison, l'éducation démocratique ne peut être réalisée loin d'une éducation de et pour la citoyenneté » (Freire, 1993, p.90).

La marque lasallienne contribue-t-elle à cette construction permanente, pour une démocratie qui soit un lieu de rencontre pour tous, comme nous y invite le pape François ? Étant une institution avec des siècles d'histoire et une présence sur les cinq continents, la communauté lasallienne a beaucoup à dire et à faire dans ce contexte.

Tout d'abord, *nos salles de classe*. Il est temps de voir comment les enseignants utilisent leurs compétences pour promouvoir les principes d'une citoyenneté qui, proche de la citoyenneté mondiale ou dangereuse, tire parti des ressources de la communauté éducative pour développer une pensée critique qui suscite l'implication avec les autres. Quelques questions que nous pouvons poser aux éducateurs lasalliens :

- Comment structurent-ils leurs cours ou leçons ? Combien de temps parlent-ils à la place de leurs étudiants ? Y a-t-il un traitement cordial et respectueux ? Travaillent-ils dans des environnements organisés qui favorisent l'apprentissage de tous ?
- Existe-t-il des espaces pour le travail autonome des étudiants, où ils peuvent proposer leurs propres objectifs d'apprentissage ?
- Comment les technologies de l'information sont-elles intégrées aux expériences d'apprentissage ?
- Tous les domaines de la connaissance sont-ils promus de manière égale ? Ou les connaissances académiques ont-elles une place plus importante que, par exemple, les arts ou les sports ? Quelles sont les attentes futures transmises aux étudiants ?
- Les expériences d'apprentissage sont-elles conçues pour promouvoir la participation des enfants et des jeunes ? Les éducateurs sont-ils invités à répondre à de vrais problèmes et à interroger les établis ? Ou utilisent-ils encore des méthodes plus traditionnelles de transmission des connaissances ? Nos éducateurs attendent-ils la grande réforme de l'éducation ou font-ils des transformations quotidiennes dans leurs stratégies d'enseignement visant à la réalisation d'un apprentissage équitable ?

La réponse aux questions susmentionnées n'est pas simple et nous pouvons obtenir des réponses pas particulièrement encourageantes pour le scénario actuel. Pour cette raison, cela nous amène à une réflexion complémentaire : repenser les éducateurs lasalliens d'aujourd'hui. Dans une institution qui s'est ouverte et de manière décisive au monde laïque, il est important d'imprégner les disciples et la mission de tous ceux qui se joignent au travail éducatif. En même temps, nous devrions être à l'avant-garde de la génération de communautés d'apprentissage parmi les enseignants, en laissant la place à des processus communs de conception et de mise en œuvre du curriculum, marqués par un apprentissage collaboratif qui suggère également la construction de citoyens à partir des processus pédagogiques développés dans chaque pays. Par ailleurs, il est tout aussi fondamental que l'école lasallienne sauvegarde l'expérience des premiers Frères et les principes de saint Jean-Baptiste de La Salle comme l'un des précurseurs de la didactique.

Deuxièmement, il est utile de s'interroger sur l'état de la vie scolaire dans nos établissements d'enseignement. Il est intéressant de savoir ce qui se passe dans chacune des communautés qui œuvrent chaque jour pour l'éducation intégrale des enfants et des jeunes qui, même et peut-être surtout dans les contextes les plus difficiles, ont besoin d'apprendre avec qualité. Il est intéressant de noter que, dans chaque contexte, les directives données par les institutions

internationales pour le développement d'une coexistence scolaire saine peuvent être incorporées, mais nous devons également avoir la clarté et la certitude que les principes chrétiens et l'orientation lasallienne imprègnent chaque espace d'interaction entre les acteurs de l'école. L'école est un espace privilégié pour la construction de la citoyenneté et le message d'amour de Jésus-Christ est la clé la plus importante pour la compréhension de l'autre et le travail pour un développement social qui vise la justice, à partir de l'école elle-même.

Le pape François a appelé l'Église à aller dans ce sens, ce qui est très cohérent avec le besoin de renforcer la citoyenneté de la mission lasallienne. L'éducation intégrale des élèves ne se fait pas seulement dans les salles de classe : elle se fait aussi dans le lien avec la communauté, dans l'implication avec le territoire local, dans la promotion d'actions qui, de l'école et de ses projets pédagogiques, contribuent au développement de la communauté. L'institution lasallienne, avec toute son histoire, sa vision et sa mission, a également toutes les possibilités d'être au premier plan dans le développement de processus pédagogiques qui relient l'école à la communauté qui l'entoure. Nous devons profiter de notre expérience des différents territoires du monde pour tirer des leçons pouvant être mises à disposition afin de générer des interactions plus fructueuses entre les murs de l'école et les espaces du quartier et de la ville.

Enfin, notre modèle organisationnel, présent partout sur la planète, nous permet de tirer continuellement des leçons d'autres expériences afin de bénéficier pleinement des espaces de rencontre, de réflexion et de création collective pour nous mettre au service du perfectionnement et de la mission constamment renouvelée. Des espaces ouverts pour l'apprentissage commun, des espaces pour l'échange d'enseignement et/ou d'expériences étudiantes sont une excellente opportunité qui nous offre d'être un réseau, une institution chargée d'histoire et de présence, une institution qui grandit et apprend chaque jour.

À la lumière du contenu exposé, nous considérons que le grand défi de l'institution lasallienne reste celui de fournir une éducation de qualité dans un monde caractérisé par l'inégalité et l'injustice. Pour cela, qu'il s'agisse de la citoyenneté mondiale et/ou dangereuse, il serait intéressant de s'ouvrir aux processus pédagogiques démocratiques, et de faire en sorte que les étudiants et les équipes d'enseignement et de gestion s'y attèlent également et participent au développement éducatif, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Pour ce faire, il faut non seulement garder la mission à l'esprit, mais aussi s'interroger sur nos pratiques et leur cohérence avec l'urgence de faire progresser les droits et la justice pour tous. Ce n'est qu'en nous posant des questions que nous obtiendrons les réponses nécessaires et ce n'est qu'en apprenant que nous pourrions mieux enseigner.

Références

- European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freire, Paulo (1993). *Profesor sí, tía no: cartas a aquellos que se atreven a enseñar*. Sao Paulo: Ojo de Agua.
- Giroux, Henry (2013). Pedagogía Crítica en tiempos oscuros. *Revista Praxis Educativa*, vol. XVII, nº2, pp.13-26.

- IEA (2017). *Becoming Citizens in a Changing World*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. IEA, Ámsterdam.
- Martinic, Sergio; Vergara, Claudia (2007). *Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile*. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol.5, núm. 5e, pp.3-20, 2007.
- MINEDUC (2013). *Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para Fortalecer la Formación Ciudadana*. 7° Básico a 4° Medio. Mineduc. Santiago (Chile).
- Morin, Edgar (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- OCDE (2016). *Pisa 2015. Resultados Clave*. OCDE.
- OCDE (2017). *PISA 2015. Results (Volume III) Students well-being*. OECD.
- Pianta, Robert, et al (2012). *Teacher-Student relationships and engagement: conceptualizing, measuring and improving the capacity of classroom interactions*. En Christenson et al (eds). *Handbook of Research on student engagement*. Springer Science & Business, LLC, 2012.
- Ross, Wayne (2012). *La educación para una ciudadanía peligrosa*. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº11, pp.73-86.
- Ross, Wayne (2017). *Rethinking social studies. Critical pedagogy in pursuit of dangerous citizenship*. IAP, NC/USA.
- Unesco (2016). *Éducation pour la citoyenneté mondiale. Préparer les étudiants aux défis du XXI^e siècle*, UNESCO, Paris, France.

ÉDUCER LES ENFANTS ET LES JEUNES EN SITUATION DE CONFLIT ET DE VIOLENCE POLITIQUE ET SOCIALE COMMENT DROITS ET CITOYENNETÉ S'INSCRIVENT DANS LA DYNAMIQUE ÉDUCATIVE ?

Alessandra Aula
Secrétaire générale du Bureau international catholique de l'enfance - BICE
alessandra.aula@bice.org

Introduction

Dans le prolongement de l'*Appel mondial à une nouvelle mobilisation pour l'enfance* lancé en 2009, le Bureau international catholique de l'enfance (BICE) avait consacré son congrès international 2011 au *Droit à l'éducation des enfants en rupture sociale et familiale*. Des initiatives de plaidoyer au niveau international, divers projets de terrain ainsi qu'une réflexion sur les enjeux éducatifs dans la région Amérique latine s'en sont suivis. Toutes ces actions ont conduit le BICE à lancer un Programme Education 2016-2020¹ et à dédier son congrès 2017 au thème *Droit à l'éducation - Education aux droits : expériences partagées*.

La mission éducative du BICE et de ses partenaires s'inscrit dans une option préférentielle pour les enfants qui nécessitent davantage de protection et de garanties pour accéder à la jouissance du droit à l'éducation : enfants en situation de rue, de handicap, enfants soldats, enfants travailleurs, enfants migrants et réfugiés... Elle se propose aussi de prêter une attention particulière à la situation des filles qui sont plus souvent exclues du système éducatif² et qui, même quand elles fréquentent l'école, sont plus exposées à différentes formes de violence.

Dans ce cadre, nous souhaitons favoriser la création et/ou le développement d'espaces qui soient des instances de participation en mesure de contribuer à la formation intégrale des enfants et à l'incorporation de leurs familles dans le processus éducatif. Par ailleurs, il est primordial que le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu soit garanti dans ces contextes³.

Le travail du BICE s'articule autour des axes suivants :

- Faciliter le dialogue et la mutualisation des connaissances et des expériences entre les organisations de terrain, le milieu universitaire et les pouvoirs publics en veillant à ce que le débat se développe autour d'une dimension nord-sud et sud-sud qui permette de forger une

¹ Depuis le lancement du Programme, 16 projets ont été menés ou sont en cours, à savoir : en Afrique, 1 projet au Mali, 3 en RDC ; en Amérique latine, 2 projets en Argentine, 2 au Paraguay, 1 au Guatemala ; en Asie, 2 projets en Inde, 1 au Népal, 1 au Cambodge ; en Europe-CEI : 1 projet en Italie, 1 en Russie, 1 au Tadjikistan.

² Près de 16 millions de filles âgées de 6 à 11 ans ne fréquenteront jamais l'école primaire, contre environ 8 millions de garçons si la tendance actuelle se poursuit, selon de nouvelles données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2 mars 2016) – Voir : <http://fr.unesco.org/news/filles-sont-deux-fois-plus-nombreuses-que-garcons-ne-jamais-commencer-ecole-apres-eatlas-unesco#sthash.jwJipPsZ.dpuf>

³ Voir article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations unies.

pensée critique et facilite l'adéquation des activités menées à la diversité culturelle des contextes où elles sont réalisées ;

- Œuvrer pour que le rôle des enseignants évolue de « dispensateurs » d'informations et connaissances à « facilitateurs » de l'apprentissage⁴. Leur formation doit être une formation de qualité pour qu'ils deviennent des éducateurs capables d'enseigner, mais aussi de vivre les valeurs. Le rôle des familles et des communautés doit se renforcer dans ce même but.
- Promouvoir l'éducation aux droits car elle suppose une modification à l'échelle du système éducatif tout entier et implique délégation de pouvoir, gouvernance démocratique, autonomie des écoles et partage de responsabilités ;
- Renforcer le plaidoyer institutionnel avec des recommandations que le BICE et son réseau peuvent utiliser pour influencer plus efficacement les politiques publiques au niveau national, régional et international.

Projets du BICE

A titre d'exemple, nous présentons ci-dessous trois projets de trois continents différents afin d'illustrer comment l'approche `droit - éducation aux droits (citoyenneté)` utilisée par le BICE et ses partenaires trouve sa place y compris dans des contextes éducatifs problématiques que ce soit en raison des défaillances de l'Etat que de la vulnérabilité des populations concernées de même qu'elle permet d'apporter des réponses sur le moyen-long terme.

Education dans des zones reculées - Intervention dans 10 villages dans la province de Sihanoukville, sud-ouest du Cambodge pour 630 enfants de 3 à 14 ans et 200 parents
Partenaire : Opération Enfants du Cambodge

Contexte :

La société cambodgienne qui tente de se reconstruire après le génocide perpétré par les Khmers rouges et plus de 15 ans de conflit interne d'une extrême violence (1975-1991) subit encore les conséquences engendrées par plusieurs années de régime autoritaire. En dépit des engagements constitutionnels et politiques pris entretemps pour développer le système éducatif⁵, ce dernier reste l'un des secteurs les plus touchés. Ce sont les enfants vivant dans les régions isolées du pays et, en plus, régulièrement exposés à des catastrophes climatiques⁶ qui subissent, en particulier, cette situation.

Obstacles :

- Manque, voire absence d'écoles publiques accessibles ;
- Enseignement de faible qualité et manque de matériel et de programmes pédagogiques adaptés ;
- Impossibilité des familles ayant de faibles revenus de subvenir aux frais indirects de la scolarisation et qui "choisissent" de faire travailler leur enfant. Et même si les écoles

⁴ Voir : UN System Task Team, Thematic Think Piece on Education, UNESCO, 2012, p. 10.

⁵ La Constitution cambodgienne de 1993 affirme que "l'Etat assure gratuitement à tout citoyen un enseignement public primaire et secondaire et que le citoyen doit recevoir un enseignement pendant au moins neuf ans". Aussi, le Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports a adopté un Plan stratégique 2014-2018 pour l'éducation.

⁶ Etant donné les capacités et moyens limités de la population et des structures locales et nationales à y faire face, la prise en charge des dégâts est compliquée. En particulier là où l'accès ne se fait qu'à moto par des chemins en terre ceux-ci deviennent impraticables lors des périodes d'inondations.

informelles du projet n'engendrent aucune dépense directe ou indirecte, elles ne leur permettent pas pour autant de gagner de l'argent ;

- Exposition des jeunes à la violence sous toutes ses formes.

Réponses stratégiques :

- Petite enfance : accès à des activités récréatives, éducatives et thérapeutiques dans des crèches informelles afin de mieux réussir la scolarité ;
- Enfants :
- Accès à l'éducation informelle en suivant le programme scolaire national en vue d'intégrer ensuite une école publique,
- Connaissance de leurs droits et sensibilisation à la prévention et au signalement des violences. A travers les activités des clubs des enfants, ces derniers deviennent de véritables acteurs dans la prise en compte de leurs droits et des relais pour leurs pairs ;
- Parents : sensibilisation aux droits de l'enfant et renforcement dans leur rôle de protection à travers la discipline positive ;
- Communauté : activation d'un réseau local de protection dans la prévention, l'identification et le signalement des cas de violence à l'encontre des enfants afin qu'ils reçoivent un soutien multidisciplinaire de qualité.

Pérennité :

- Communauté : le niveau de bientraitance s'améliore globalement (enfants, parents, enseignants) entraînant un effet multiplicateur ;
- Écoles informelles et écoles publiques :
 - lorsque les enfants issus des zones reculées grandissent et que l'enseignement transmis à l'école informelle du village n'est plus adapté, ils ont la possibilité d'intégrer l'école publique une fois passé des tests de niveau ce qui permet une certaine continuité dans l'enseignement et leur offre de nouvelles opportunités,
 - mise en place conjointe d'une méthode de prévention et d'éducation aux droits destinée aux enfants ;
- Autorités locales et nationales : l'étroite relation avec elles fait en sorte que ces dernières soient généralement attentives aux informations reçues directement du terrain. Elles s'impliquent davantage dans la protection des droits de l'enfant jusqu'à reprendre le projet dans le cadre public.

*Éducation dans des zones périurbaines avec une population à majorité autochtone –
Intervention dans la municipalité de Chinautla, Guatemala
pour 1'025 enfants de 6 à 17 ans et 5'100 membres de la communauté
Partenaire: Fundación Pedro Poveda*

Contexte :

Chinautla est un quartier marginal populaire situé près de Guatemala City, avec une population très jeune composée de familles indigènes pocomanes et métissées. Les inégalités sociales sont fortes dans cette région qui subit la violence structurelle du pays. Les enfants vivent dans des conditions de pauvreté extrême : ils n'ont pas accès à l'éducation et sont particulièrement vulnérables aux dangers de la rue (drogues, abus de toutes sortes...).

Obstacles :

- Faible qualité de l'enseignement dans les écoles ;
- Taux d'échec scolaire élevé et exclusion scolaire ;
- Manque d'espaces réservés aux activités ludiques et récréatives ;
- Phénomène de violence accru, notamment à l'encontre des jeunes filles qui se retrouvent enceintes, souvent après avoir été violées et sans rien connaître aux pratiques sexuelles.

Réponses stratégiques :

- Enfants en situation d'abandon scolaire : proposition d'un tutorat scolaire qui les accompagne pour faire valoir leur droit à une éducation de qualité et participative, qui tienne compte de leur contexte de vie et soit proche de leurs centres d'intérêt. Ce programme d'éducation non formelle reconnu au niveau académique combiné à un plan de soutien nutritionnel doit permettre au moins à 80% des jeunes suivis un retour dans le système éducatif formel ;
- Tous les enfants :
 - Accès à une bibliothèque, une ludothèque et une salle informatique : le seul endroit de ce genre dans toute la zone est un lieu de convivialité où les enfants apprennent à se connaître, à vivre ensemble et à partager grâce aussi au climat de sécurité instauré. Les filles qui secondent souvent leur mère dans les tâches ménagères et sont en charge de la garde de la fratrie, trouvent, en revanche, ici la possibilité d'amener leurs frères et sœurs et de jouir d'un temps récréatif adapté à leur âge,
 - Éveil et formation à leurs droits et à agir pour les faire respecter à travers des ateliers de connaissance personnelle et artistiques. Cet espace offre aux enfants la possibilité d'être les acteurs de la construction de leurs parcours d'éducation en leur permettant de mieux saisir et de mettre en pratique ce que signifie être titulaire de droits ;
- Membres de la communauté :
 - Accès à l'espace de bibliothèque, à la ludothèque et à la salle informatique ;
 - Accès à une bibliothèque et à une ludothèque de rue afin de renforcer le sentiment d'appartenance ;
 - Participation à la marche pour le droit à l'éducation et à des activités pédagogiques dans les établissements scolaires de la zone ;
 - Constitution d'un groupe de percussions *la Batucada* qui anime des manifestations dans les rues pour le droit à l'eau, la lutte contre les violences faites aux enfants, etc.

Pérennité :

- Enfants :
 - maintien dans le système éducatif à travers le renforcement de leurs capacités cognitives, émotionnelles et sociales,
 - sensibilisation et formation non seulement à l'importance de relations équitables, respectueuses et constructives entre garçons et filles et entre les ethnies, mais également au respect et à la sauvegarde de l'environnement humain ;
- Communauté :
 - un niveau de développement plus élevé est obtenu grâce à une conscientisation accrue quant au droit à l'accès aux ressources dans leur ensemble,
 - l'ouverture d'espaces formatifs, récréatifs et de cohabitation favorise le développement d'une culture de paix.

*Éducation des enfants en situation de rue –
Intervention à Bukavu, est de la RD Congo pour 60 enfants âgés au maximum de 16 ans et 40
femmes qui vont constituer les groupes de soutien à l'éducation
Partenaire : Congrégation de sœurs missionnaires de Sainte Gemma⁷*

Contexte :

Les conflits armés encore latents à l'est de la RDC continuent à provoquer le déplacement des populations des territoires périphériques vers Bukavu, capitale de la province du sud Kivu. Ce phénomène cause un appauvrissement croissant de la population qui entraîne une augmentation considérable du nombre d'enfants vivant et/ou travaillant dans la rue (estimés entre 6 000 et 10 000 dans la seule ville de Bukavu). Ces enfants, en rupture partielle ou totale avec leur famille s'organisent en bandes pour survivre, ils sont soumis à toutes formes d'abus de la part des adultes, forces de l'ordre comprises et sombrent souvent dans la drogue et l'alcool. Les filles, en particulier, subissent des viols et sont contraintes à la prostitution pour survivre. Dans ces conditions, l'école, l'éducation, la formation professionnelle n'ont aucune place.

Obstacles :

- Déperdition scolaire, en particulier, pour les enfants issus de l'exode rural. Souvent, seul un enfant d'une fratrie (composée de 6 à 8 enfants en moyenne) est scolarisé ;
- Sous-scolarisation / faible performance scolaire / déscolarisation des filles astreintes aux travaux domestiques et champêtres en milieu rural ou dans les zones périphériques, ou en raison de grossesses précoces en milieu urbain.

Réponses stratégiques :

- Accompagner la réhabilitation de 30 garçons et 30 filles des rues à travers l'accès à l'éducation formelle ;
- Développer avec les familles des activités génératrices de revenus pour subvenir aux frais de scolarité ;
- Donner à des écoles partenaires la capacité de financer les frais scolaires des enfants les plus défavorisés à travers des « entreprises scolaires » ;
- Former les équipes du PEDER sur l'éducation civique et les droits à l'enfant.

Pérennité :

- L'implication des familles et des écoles permet de changer les mentalités des communautés locales par rapport à la réhabilitation scolaire des enfants des rues ;
- La constitution de capitaux propres des groupes féminins de soutien à l'éducation en vue de perpétuer leurs activités génératrices de revenu maintient la dynamique du soutien à l'accès des enfants à l'éducation à travers la prise en charge des enfants réhabilités et inscrits dans les écoles partenaires.

⁷ La congrégation est à l'origine du Programme d'encadrement des enfants des rues (PEDER) qui comprend un travail de rue et 5 centres : 1 de transit, d'écoute et d'orientation (CTEO), 4 d'accueil et de formation. Une fois la confiance établie, les enfants qui acceptent de venir au centre débutent un long travail de stabilisation. Ils apprennent à resocialiser et suivent un parcours éducatif adapté (apprentissage ou cursus scolaire).

Conclusions

Pour que toute action ait un véritable impact, il est essentiel que nous visions une implication des autorités publiques au niveau législatif, budgétaire et politique du fait que l'Etat a la responsabilité principale de garantir la jouissance pleine et effective du droit à l'éducation et ceci sur la base du principe de non-discrimination et de l'intérêt supérieur de l'enfant.

C'est ainsi que notre rôle est d'appeler au développement de politiques publiques éducatives dont les objectifs s'inscrivent dans les dispositions de la Convention relative aux droits de l'enfant et du Pacte international sur les droits économiques sociaux et culturels qui tendent bien au-delà de la transmission du savoir à la préparation des enfants face à leur avenir. L'éducation aux droits de l'homme doit également faire partie de leur cursus scolaire.

Par ailleurs, un étroit partenariat entre tous les acteurs de l'éducation est hautement souhaitable pour que les enfants en situation de conflit et de violence politique et sociale puissent bénéficier de leur droit à l'éducation :

- L'enfant lui-même, dont les capacités, les motivations et la résilience sont les premiers leviers de son évolution personnelle ;
- La famille qui, même fragilisée ou lointaine, devrait pouvoir continuer à jouer un rôle central pour assurer le droit de l'enfant à l'éducation : il convient, donc, de la mettre en condition d'exercer, dans toute la mesure du possible, cette responsabilité première qui lui est reconnue en lien avec d'autres acteurs sociaux ;
- Les pouvoirs publics, dont la volonté politique de mettre en œuvre le droit de ces enfants à l'éducation doit être clairement affirmée, se traduire dans la durée et se concrétiser par des initiatives ciblées ;
- Le corps enseignant qui doit veiller à promouvoir un système inclusif permettant aux enfants en situation de conflit et de violence politique et sociale de progresser avec les autres enfants ;
- Les acteurs de l'éducation non formelle, dont le rôle est important lui aussi pour beaucoup de ces enfants qui ont besoin d'être accompagnés, parfois pendant de nombreuses années ;
- Les pairs qui peuvent constituer des soutiens et des modèles de parcours d'intégration réussie.

ÉDUIQUER LES ENFANTS ET LES JEUNES DANS LES SITUATIONS DE CONFLIT ET DE VIOLENCE POLITIQUE ET SOCIALE

Mariela del Carmen Huerta Guerrero
Université De La Salle Bajío, Mexique
mchuerta@delasalle.edu.mx

1. Introduction

Dans l'introduction de la *Circulaire* 470 du Conseil général des Frères des Écoles chrétiennes, fondée sur le rapport du Programme de développement des Nations Unies pour 2014, il est souligné : « Près de 1,5 milliard de personnes sont des pauvres multidimensionnels, subissant conjointement des pénuries santé, éducation et niveau de vie. Et près de 800 millions de personnes risquent de sombrer dans la pauvreté en cas de revers » (Conseil général, 2015, 3). Étant donné que l'association pour le service éducatif des pauvres est une dimension essentielle de l'Institut des Frères, « nous sommes invités à être des signes et des promoteurs de la foi, de la fraternité et du don gratuit de soi pour le service éducatif avec les pauvres » (Conseil général, 2014, 18).

Dans la *Circulaire* 469 du Conseil général des Frères des Écoles chrétiennes, nous sommes appelés, à partir de notre finalité charismatique, à « réveiller le monde, aller aux périphéries, aux frontières et aux déserts » (Conseil général, 2014, 10 et 11) ; et conformément à la *Circulaire* 470 du 24 mars 2015 [*Vivre ensemble la joie de notre mission*], nous invite à aller « au-delà des frontières », sortant de notre confort pour atteindre ces contours sombres qui nécessitent une lumière évangélique: « En tant que Lasalliens [Frères et laïcs], nous sommes des ambassadeurs et des ministres du Christ, toujours à la recherche de ce qui est bon et bénéfique pour parvenir au développement humain intégral, au bien commun ... » (Conseil général, 2015, 6 et 7) ; et en particulier, nous sommes appelés à protéger les droits des enfants et des jeunes. (Conseil général, 2014, 22 et 23).

Au Mexique, l'un des problèmes les plus importants est la violence à l'égard des groupes vulnérables [femmes et enfants]. « La violence domestique est présente à tout âge, sexe, niveau culturel, croyance et position économique. Cependant, il existe des différences : sur le nombre total de victimes de la violence : 89,5 % sont des femmes et, dans 75 % des cas, la personne responsable est généralement un parent. Le DIF indique que dans les quatre premières causes de plainte pour violence physique, abus émotionnel, abus sexuel et omission de soins, les principaux agresseurs sont la mère (48,1%) et le père (26,2 %) » (Chávez, 2000).

C'est dans ce contexte que le présent article vise à donner un aperçu des actions possibles face aux problèmes auxquels sont confrontées les filles, les garçons et les jeunes dans les situations de conflit et de violence politique et sociale.

2. Contexte éducatif lasallien

Cet article vise à décrire la violence politique et sociale, fondée sur des situations universelles touchant l'inégalité, l'exclusion, le racisme, la discrimination fondée sur le sexe, la xénophobie et sur d'autres facteurs tels que: « familles dysfonctionnelles, situations d'abandon, de violence, de négligence... [qui] réduisent la capacité de compensation du milieu familial et augmentent la vulnérabilité des individus » (Penas, 2008, 323) qui, ensemble, font qu'une personne soit fragile et impuissante.

D'un point de vue éminemment social, fondé sur des comportements assumés par les êtres humains, il est nécessaire d'agir avec ou sans violence. (Campos, 2010, 82) Les institutions lasalliennes se sont engagées à éduquer à la non-violence et à développer des compétences de coexistence harmonieuses entre tous les participants de la communauté. La formation lasallienne intégrale, inspirée des valeurs de foi, de fraternité et de service, doit être traduite en une expérience cohérente et authentique afin de pouvoir prédisposer et générer des attitudes positives.

Étant donné que l'Institut est présent dans environ 80 pays et qu'il est exposé au niveau des Régions et des Districts à des situations et des problèmes différents, il sera difficile de couvrir toutes ces réalités de façon spécifique. Cependant, dans le contexte de l'enseignement supérieur lasallien, il est entendu que *ses universités devraient favoriser la recherche scientifique* en créant des instruments actuels d'amélioration des conditions de vie. L'IALU (Association internationale des universités lasalliennes) déclare dans son plan de travail 2013-2018 qu'« il faut promouvoir la recherche au service des pauvres » (Conseil général, 2014, 27). À cet égard, les universités lasalliennes se doivent de couvrir dans leurs enquêtes les situations et problèmes spécifiques des Districts, Secteurs ou communautés en particulier. En ce sens, le 45^e Chapitre général, parle du besoin pressant de créer un programme solide mais flexible (adaptable aux Régions, Districts et Secteurs) : « Cela nécessite une flexibilité pour adapter la planification et les objectifs mesurables en fonction des conditions et des priorités des niveaux de la Région, du District et du Secteur, en respectant les instructions générales du 45^e Chapitre général » (Conseil général, 2015, 3 et 6).

3. Conflit et violence

Nous sommes souvent enclins à établir une relation entre conflit et résolution par la violence physique ou morale (UNICEF, 2003, 5); mais la violence ne le résout pas, elle le maintient et le rend généralement plus aigu. Par conséquent, le conflit doit être résolu par des moyens non violents.

3.1. Le conflit

Le conflit est un événement humain habituel et réitératif ; c'est le produit des relations humaines (en famille, au travail, à l'école, dans le quartier, au gouvernement et dans la société, entre autres) ; cette éventualité se produit quotidiennement dans nos vies. Nous devons comprendre que « la diversité n'appauvrit pas mais enrichit » (Saint Exupéry, 1939). Cependant, une idéologie différente n'entraîne pas un conflit ; bien que l'on puisse en déduire des situations concrètes à propos desquelles chaque

participant croit avoir raison et alors surgit une lutte : le conflit. (UNICEF, 2003, 4 et 5) Pour le résoudre, on recourt souvent à des mesures impulsives et inappropriées et probablement sans avoir pleinement conscience *des traces qu'elles laissent, en particulier chez les enfants et les adolescents*, puisqu'elles ont peut-être été apprises chez ses propres parents, en supposant que c'est ainsi qu'il faut éduquer - par exemple, pincer, prendre par les cheveux, ou même des agressions plus graves qui laissent des séquelles sur le plan physique.

Le mot *conflit* vient du latin *conflictus*, qui, dans le sens que nous avons utilisé, admet trois significations plausibles : i) trouble, situation malheureuse et difficile à résoudre ; ii) problème, question, sujet de discussion. Conflit de compétence, de juridiction et iii) coexistence de tendances contradictoires chez l'individu, capables de générer des angoisses et des troubles névrotiques.

Pour les établissements d'enseignement, l'un des défis consiste à « *éduquer pour résoudre les conflits sans violence* ». Pour cela, il est nécessaire de créer et d'appliquer des protocoles de résolution des conflits, en établissant une procédure dans laquelle certains attributs essentiels doivent être pris en compte, tels que : *valoriser le dialogue, la capacité d'écoute et la retenue de l'autre* dans sa vision du problème, générant la *confiance*, la concession, la coopération et la collaboration pour parvenir à un accord. (UNICEF, 2003) L'idéal serait la création de Centres de Médiation et de Conciliation Scolaires.

3.2 Violence

Comme la décrivent certains auteurs, la violence est une *manifestation humaine* : elle « est partout – omniprésente et multiforme - brutale, ouverte, subtile, insidieuse, cachée, condamnée, solidifiée, anonyme, abstraite, irresponsable » (Camara, 1969). « Cela a été et reste un élément essentiel de nos diversions, de nos relations sociales, de nos institutions » (González, 2002, 11). « C'est l'un des phénomènes quotidiens qui contribuent le plus à la dégradation de la qualité de la vie de l'homme, quel que soit son contexte social et culturel. » (Barreira et al., 2013, 10).

Il convient de souligner que la violence découle des relations entre les êtres humains et doit donc être comprise comme une *manifestation ou un phénomène humain, interpersonnel* et que, d'une manière particulière, « dans le domaine de la coexistence entre écoliers elle transcende l'événement isolé et sporadique et devient un problème scolaire d'une grande pertinence, car il affecte les structures sociales sur lesquelles l'activité éducative doit avoir lieu. » (Fernández, 1998, 26).

3.2.1 Dimensions et types de violence

Elizabeth Shrader divise la violence en trois dimensions qui impliquent une corrélation mutuelle : *la violence politique, économique et sociale*. La violence politique a lieu lorsque des actes violents sont commis pour atteindre ou conserver le pouvoir politique, tels des actes commis par les guérillas ou les assassinats politiques ; la violence économique est identifiée à des événements violents inspirés par la réalisation ou la préservation du pouvoir économique, par exemple, vols de voitures, trafic de drogue, crimes de la rue ; et la violence sociale, si l'accomplissement d'actes violents est motivé par le but d'acquérir ou de conserver un pouvoir social, par exemple, violence domestique, agressions sexuelles et racisme. (Shrader, 2000, 3). En bref, la violence dont sont victimes les enfants et les adolescents

d'aujourd'hui n'est exempte d'aucune des dimensions mentionnées ci-dessus, car ils sont vulnérables à chacune d'elles.

3.2.2. *Violence politique et sociale*

En tant que types de violence collective, selon l'OMS, il existe une relation étroite entre la violence politique et la violence sociale. Elles constituent une violence systématisée, en comprenant l'exercice du pouvoir sur les autres, de telle sorte qu'ils s'impliquent ; tels que les déplacements forcés, les migrations, les manifestations, le racisme et la xénophobie, les niveaux socio-éducatifs, les inégalités, l'exclusion, le consumérisme, la discrimination dans les relations entre les sexes et l'homophobie, qui sont des violences politiques et sociales (cf. Barreira & al, 2013, 14).

Quand on parle de *violence politique*, cela nous relie inévitablement à la question de la légitimité du pouvoir politique. La violence politique se caractérise par « la commission d'actes violents motivés par l'obtention ou le maintien du pouvoir politique » (Shrader, 2000). Ted Robert Gurr la comprend comme « toutes les attaques coercitives au sein d'une communauté politique, contre le régime politique et ses acteurs ». (Gurr, 1971, 3-4). Ainsi, la violence politique a été le moyen auquel certains partis politiques ont eu recours pour préserver le pouvoir et se met en évidence par des phénomènes tels que la guérilla ou les assassinats politiques.

Dans la *violence sociale* certains comportements découlent de l'influence de la culture sur le comportement social (idiosyncrasie), de pratiques discriminatoires apparemment légitimes, telles que le racisme ou l'homophobie. Deux références fondamentales sont inhérentes à sa compréhension : la santé, dans le sens intégral du terme et les droits de l'homme, et trois autres qui sont complémentaires car elles sont liées à la matérialisation de certaines formes de violence : l'environnement, l'égalité des sexes et la sexualité (cf. Campos, 2010, 33, 16 et 17).

3.2.3 *La violence à l'école et ses formes*

La violence à l'école est définie comme : « l'utilisation intentionnelle dans l'environnement scolaire de force physique ou émotionnelle, en termes de menace ou contre tout membre de la communauté éducative qui cause ou a pour but d'entraîner des blessures, des dommages émotionnels, des troubles du développement ou des privations, générant une forme d'interaction dans laquelle ce processus est reproduit. Et elle est pratiquée parmi les étudiants eux-mêmes, par le personnel administratif, enseignant, de soutien, les parents, les tuteurs, ceux qui exercent l'autorité parentale, ou ont la garde des étudiants, et les autres personnes dont leurs activités et fonctions sont directement ou indirectement liées aux activités menées dans le milieu scolaire, à leur encontre; ainsi que celle faite par les étudiants contre eux » (Articles 3 et 24 de la Loi sur la coexistence sans violence dans le milieu scolaire pour l'État de Guanajuato et ses municipalités).

On reconnaît comme des formes de violence à l'école : la violence psycho-émotionnelle, la violence physique, la violence verbale, la violence au moyen des technologies de l'information et de la communication ; et l'exclusion (Article 25 de la loi susmentionnée).

Le contexte dans lequel les enfants et les jeunes vivent aujourd'hui en raison du changement des relations entre familles, du développement de l'éducation, de l'insertion professionnelle des femmes, de la modification des pratiques familiales, de la liberté accrue des jeunes, de leur migration, favorise leur indépendance économique et familiale. (Mier, 2005, 7-15) La facilité d'accès aux réseaux sociaux et aux médias de masse signifie que les jeunes reçoivent et interprètent les informations reçues en fonction de leur âge, de leurs capacités cognitives, « choisissant, modifiant et incorporant dans leur bagage personnel, les informations reçues par les différents agents ». (Penas, 2008, 323) La télévision, à travers ses messages, d'images violentes (déjà fictives ou réelles), a provoqué une insensibilité face à l'altérité [l'état personnel d'autrui]. (Fernández, 1998, 33) La soi-disant « génération informatique », où il semble que les jeunes et les enfants sont sages, ils ont toutes les connaissances disponibles, mais en même temps, ce sont des victimes innocentes qui ignorent ou minimisent le contexte de l'environnement. Par conséquent, ils devraient apprendre à discerner ce message dans les médias ; contextualiser et discriminer ; apprendre à établir des critères pour devenir des jeunes vraiment compétents et critiques. (Morduch, 2016)

4. Coresponsabilité dans l'éducation des enfants et des jeunes en situation de violence

La communauté internationale lasallienne est confrontée à des défis mondiaux, ainsi qu'à des mégatendances transfrontalières et interculturelles. Pour cette raison, nous avons un besoin urgent de trouver de nouveaux plans de travail qui encouragent la *créativité et l'innovation* pour atteindre le bien commun et nous sommes également invités d'abord à nous former, puis à organiser des programmes sur les droits des enfants et leur protection. (Conseil général, 2015, 6, 7 et 35)

Sans méconnaître l'importance de la famille et de l'école en tant qu'institutions de base, nous édifierons et rendrons prioritaires des valeurs qui renforceront nos sociétés. La famille est le premier responsable, mais l'école participe en tant que grande collaboratrice et non en tant qu'unique responsable. « Et moins dans un monde où l'information et les valeurs sont encadrées dans la même structure de la société. » (Fernández, 1998 : 33). Le projet éducatif implique donc les parents et les enseignants et devrait être orienté vers la formation de bons citoyens, critiques, engagés dans leur communauté et leur culture. Dans la formation des valeurs, l'enseignant doit être congruent, être un exemple de vie et promouvoir la pratique des valeurs de vie sociale associées à la paix et à la coexistence en tant qu'engagement de tous (Timón et Gómez, 2010, 59).

Mais quel rapport y a-t-il entre l'éducation sur les valeurs et la violence ? Sans aucun doute, les valeurs influencent les attitudes de la personne, nourrissent les « attitudes » et des prédispositions, mais ne se produisent pas en ligne droite, car « la relation entre les valeurs et les attitudes peut conduire à des conflits dans la conscience les groupes » (Campos, 2010, 87). On considère que si les valeurs véhiculées dans la famille sont « enracinées, intériorisées et consolidées », elles sont réellement utiles en tant que guide du comportement social (Penas, 2008, 323).

Dans le cadre de la solution à certains problèmes de *violence* dont souffrent les enfants et les jeunes, la priorité du Comité international de la Croix-Rouge a été de développer une action globale et multidisciplinaire sur leur vulnérabilité, afin de mener une analyse de risque exhaustive et multifactorielle ; et rechercher la participation active des jeunes, ce qui implique non seulement de

travailler pour eux, mais également avec eux afin qu'ils puissent développer leur propre identité et leur estime de soi, s'impliquer de manière responsable et réceptive (Robin, 2011, 7). L'Université Lasallienne, selon ses propres principes et contextes éducatifs, assume l'engagement d'impliquer diverses disciplines pour mener à bien cette étude complexe. Dans tous les domaines éducatifs il faut de manière multidisciplinaire, des programmes axés sur la *prévention et la réduction de la violence* devraient être conçus ; ainsi que concevoir des mécanismes, des protocoles et des procédures pour la résolution des conflits.

L'éducation à la paix implique l'éducation dans et pour la résolution non violente des conflits. L'éducation pour la paix doit être considérée comme une valeur macro, une pédagogie et un axe transversal qui se traduit dans des compétences, elle doit être promue dans les institutions fondamentales : la famille et l'École. Les spécialistes coïncident dans l'affirmation que l'éducation à la paix doit être considérée comme une valeur macro, car elle permet de développer d'autres valeurs autour d'elle (Carreras, 2006, 50) et non pas seulement comme thème, mais comme axe transversal du curriculum, « en tant que compétence sociale et civique, ne se limitant pas à des sujets ou à des thèmes de classe pour enfants et adolescents » (Esteve, 2009, 6). Parmi les valeurs qu'elle permet de développer figurent : le respect, la tolérance, la valorisation de la différence, la prise de conscience de l'interdépendance, le travail d'équipe et la flexibilité, entendue comme une pédagogie de la culture de la paix (Granados, 2001, 51). Dans le cadre de l'éducation pour la paix, il est essentiel d'élaborer et de mettre en œuvre avec les élèves des stratégies pour la résolution des conflits interpersonnels à l'école, en tenant compte de leurs relations sociales ainsi que de leurs besoins et de leurs intérêts. En tant que personnes irrépétibles (Deda, 2013, 2). Par conséquent, lorsque vous travaillez avec des groupes d'étudiants, dans des situations de conflit, nous devons les affronter (de manière non violente, en évitant la confrontation, les luttes, les tensions, l'impuissance) de manière constructive qui provoque des processus de développement qui favorisent la réceptivité, la souplesse et le respect (Granados, 2001, 22). L'éducation aux conflits consiste à apprendre à les comprendre, à les analyser et à les résoudre correctement (Cascón, 2001, 2). Par conséquent, il est nécessaire de *créer et de mettre en œuvre* différents protocoles et procédures pour : a) les cas de conflit ; et b) pour les cas de violence.

Il est possible de recourir à la négociation et à la médiation pour résoudre le conflit en classe. Pour la négociation, l'enseignant doit promouvoir des compétences telles que: dialoguer, écouter sans attaquer les propositions de l'autre, voir des solutions alternatives, céder pour gagner (les deux parties donnent en partie, mais doivent comprendre qu'elles ont gagné quelque chose), obtenir un accord clair avec des engagements bien définis « dans ce cas, le conflit est confronté et résolu par le dialogue et la coopération en vue de parvenir à un accord satisfaisant pour les deux parties » (UNICEF, 2003, 7). Il a des effets positifs, il favorise le respect, la tolérance, la coopération et la satisfaction réciproque des besoins, car les deux parties gagnent (Seda, 2013). L'enseignant, en tant que médiateur dans la classe, doit rendre possible le dialogue et promouvoir les conditions permettant aux personnes concernées de développer leurs propres solutions. Il devrait également promouvoir des espaces d'apprentissage permettant le développement de compétences permettant d'identifier, de résoudre et de prévenir les conflits (Seda, 2013, 2).

5. Conclusions

Pour aborder de manière appropriée les problèmes de la violence à l'école, l'école lasallienne, conformément à ses principes et à ses valeurs de foi, de fraternité et de service, doit favoriser la capacité de comprendre et de valoriser la *dignité humaine*, car tout acte contraire à la dignité humaine est un acte de violence qui porte atteinte aux droits de l'homme. Elle doit continuer à promouvoir le développement humain intégral et le bien commun, l'éducation pour la paix, la protection des droits de l'homme, l'intérêt supérieur de l'enfant, la non-discrimination, la prévention de la violence, la résolution pacifique des conflits, l'égalité des sexes, la diligence requise, la reconnaissance du multiculturalisme de tous ses participants.

Il est urgent de créer de nouveaux plans de travail qui encouragent la créativité et l'innovation pour atteindre le bien commun. La promotion et la protection des droits des enfants et des adolescents est un appel à tous les Lasalliens et non à un département spécifique ; par conséquent, nous devons nous y former, pour pouvoir ensuite créer des programmes adaptés à leur promotion, leur détection et leur protection.

De même, l'éducation aux droits de l'homme à l'égard des enfants implique également d'encourager leur « protection intégrale », en fonction de leur maturité physique et mentale, en prenant avant tout en compte leur intérêt supérieur ; dans la mesure où chaque enfant a le droit de bénéficier de mesures de protection en fonction de son âge, non seulement de la part de sa famille, mais aussi de l'école, de la société et de l'État.

L'université lasallienne devrait privilégier les recherches scientifiques qui génèrent de meilleures conditions de vie, en particulier pour les groupes vulnérables des pauvres. Pour cela, selon ses directives, il est nécessaire, à travers une action holistique et multidisciplinaire, de créer et de mettre en œuvre un programme multifactoriel et solide de la vulnérabilité des enfants et des jeunes, les impliquant, avec des objectifs mesurables. Ce programme doit aussi être flexible en ce sens qu'il peut être adapté aux différentes Régions, Districts et Secteurs. Ensuite, dans chaque secteur ou centre éducatif, des programmes socio-éducatifs spéciaux doivent être mis en œuvre (efficaces, mesurables et évaluables), en fonction de la situation et des besoins spécifiques de chacun d'entre eux, y compris des mesures visant à promouvoir et à protéger les droits de l'homme et remédier efficacement à leurs violations.

Il existe un lien indissoluble entre les droits de l'homme et la paix, car les droits à garantir sont précisément ceux dont la défense est nécessaire à la paix, tels que l'égalité, la liberté, le respect des minorités, le multiculturalisme, le droit de protéger les faibles face aux plus forts. Lorsque l'éducation est basée sur la valeur de la paix, le respect est renforcé et on apprend à vivre ensemble, ce qui permet de renforcer les sociétés.

L'éducation à la paix, plus qu'un savoir, doit être considérée comme une valeur macroéconomique, en tant que pédagogie et comme axe transversal pour devenir une expérience permettant de développer d'autres valeurs ; elle doit être encouragée dans la famille et à l'école en tant que compétence sociale et civique. En tant que *pédagogie de la culture de la paix*, il faut promouvoir la réceptivité, le respect, la tolérance, la valorisation de la différence, la conscience de l'interdépendance, le travail d'équipe et la flexibilité ; il faut promouvoir les compétences telles que : le dialogue, l'écoute active, l'ouverture

aux solutions alternatives, la concession pour gagner, en favorisant les conditions permettant aux personnes concernées d'élaborer leurs propres solutions et accords. Et en tant qu'axe transversal, non seulement se réduire aux sujets de classe pour les enfants et les jeunes, mais être développé dans chaque acte éducatif. Par conséquent, il est essentiel d'élaborer et d'appliquer, avec les élèves, des stratégies de résolution des conflits interpersonnels.

Dans les institutions lasalliennes, il est nécessaire d'intégrer les réseaux et d'appliquer des protocoles et des procédures pour les cas de conflit et les cas de violence à l'école. La création de *Centres de Médiation et de Conciliation Scolaires* devrait être encouragée pour résoudre de manière adéquate les conflits survenant dans les institutions éducatives.

Références

- BARREIRA, C., & GONZÁLEZ ARANA, R., & TREJOS ROCERO, L. F. (2013). *Violencia Política y conflicto sociales en américa latina*. Bogotá: Universidad del Norte - CLACSO.
- CÁMARA, H. (1969). *Pobreza, abundancia y solidaridad*. Madrid: XYZ.
- CAMPOS, A. (2010). *Violencia social*. San José C.R.: EUNED – ILANUD
- CARRERAS, L. (2006). *Como educar en valores*. Madrid: Ed. Narcea, S.A
- GAUNA, G. (2005). *Del arte ante la violencia*. Buenos Aires: Nobuko.
- CASCÓN SORIANO, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- ESTEVE I SEVA, A. (2009). *Del conflicto a la reconstrucción*. Madrid: Editores Cáritas Española
- CHÁVEZ, M. F. & HERNÁNDEZ, J. A. (2000). *La violencia familiar en la legislación mexicana*. México: Porrúa.
- CONSEJO GENERAL, FSC. (2014). *CIRCULAR 469. Documentos del 45o Capítulo General. Esta obra de Dios es también nuestra obra*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- CONSEJO GENERAL, FSC. (2015). *Circular 470, Hacia el año 2021: Viviendo juntos la alegría de nuestra misión*. Roma: Signum Fidei. Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1998). *Prevención de la violencia y Resolución de conflictos: El clima escolar como factor de Calidad*. Madrid: Ediciones Narcea S.A.
- GONZÁLEZ CALLEJA, E. (2002). *La violencia en la política: perspectivas teóricas sobre el empleo deliberado de la fuerza en los conflictos de poder*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas - CSIC.
- GRANADOS MENDOZA, M. C. (2001). *Conflicto ¿Problema o invitación?* Bogotá: Centro Editorial Javeriano – CEJA. Pontificia Universidad Javeriana.
- GURR, T. R. (1971). *Why men rebel*. Princeton: Princeton University Press.
- MIER Y TERÁN, M. & RABELL, C. (2005). *Jóvenes y niños, un enfoque sociodemográfico*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México - Miguel Ángel Porrúa.
- MORDUCH, R. (2016). *Los jóvenes y las pantallas*. Barcelona: Gedisa.

Organización Mundial de la Salud (2003). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Washington; DC: OMS.

PENAS CASTRO, S. (2008). *Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la Provincia de la Coruña*. Santiago de Compostela: Facultad de Psicología de la Universidad Santiago de Compostela.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la Lengua española*. Madrid: Espasa.

ROBIN, A. (2011) *Comité Internacional de la Cruz Roja*. Ginebra, Suiza.

SAINT EXUPERY, A. (1939). *Terre des hommes*. Paris: Éditions Gallimard.

SEDA SANTANA, I. (2013). *¿Qué puedo hacer en situaciones de conflicto en el aula?* México: Puentes para Crecer de la Facultad de Psicología de la UNAM.

SHRADER, E. (2000). *Methodologies to measure the gender dimensions of crime and violence*. Washington D.C.: World Bank Group.

TIMÓN BENITEZ, L. M. & GÓMEZ GALLARDO, E. (2010). *La educación para la Paz: Propuestas educativas para diferentes áreas del currículo*. Sevilla: Wanceulen Editorial, S.L.

UNICEF. (2003). *Aprender a Resolver nuestros Conflictos*. Santiago: Andros Impresores.

DIDACTIQUE ENTRE LES DROITS ET DEVOIRS DES ENFANTS DANS LES ÉCOLES. NOUVEAUX DÉFIS AUX ÉCOLES

Carlos Trapani

Coordonnateur général de CECODAP (Venezuela)

Institut de recherche juridique de l'Université catholique Andrés Bello (Venezuela)

cecodap.coordinaciongeneral@gmail.com

La Convention relative aux droits de l'enfant, approuvée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989, a marqué un progrès important dans la vie des enfants. Sans aucun doute, il s'agit de l'un des actes les plus transcendants de l'histoire de l'humanité qui nécessite de repenser la manière dont les adultes établissent des relations, éduquent et protègent les enfants.

Aujourd'hui, on ne peut pas parler d'enfants sans prendre en compte leurs droits. L'une des principales contributions de la Convention relative aux droits de l'enfant a été de dépasser une doctrine de « situation irrégulière » fondée sur le concept de « minorité » et de reconnaître à tous les enfants un ensemble de droits universels, indivisibles, imprescriptibles, inaliénables et interdépendants, qui seront exercés personnellement et directement, progressivement et en fonction de leur capacité d'évolution, constituant l'essence de l'approche basée sur les droits de l'enfant.

Plusieurs auteurs ont développé et expliqué les conséquences négatives générées par la mise en œuvre d'une doctrine de « situation irrégulière ». Buaiz (2000) souligne que le paradigme tutélaire reposait sur une perception de pitié, de compassion, de charité et de répression qui divise l'enfance entre ceux qui ont et peuvent et ceux qui ne peuvent pas, les soumettant à un traitement différencié, soumis à la « bienfaisance » protectrice, ceux qui sont exclus des opportunités sociales, avec l'imposition progressive de règles criminalisant leur situation de pauvreté.

En revanche, la Convention relative aux droits de l'enfant développe un nouveau paradigme de protection intégrale des enfants et des adolescents. Dans le cadre de cette nouvelle proposition de doctrine, tous les enfants et adolescents sont titulaires d'un ensemble de droits dans lequel les États, avec la participation active des familles et de la société, doivent prendre toutes les mesures en vue de garantir leur plein exercice sans aucune discrimination.

Ainsi, sans critère de hiérarchie ni d'importance, la Convention relative aux droits de l'enfant classe les droits en quatre catégories :

1. *Survie* : comprend tous les droits et garanties nécessaires au développement d'une vie digne. Ainsi, le droit à la vie, à la santé, à la sécurité sociale, à l'alimentation, au logement, à l'eau potable, à ne pas participer à des conflits armés.

2. *Développement* : comprend tous les droits et garanties nécessaires au développement complet et intégral des enfants et des adolescents, y compris le droit à l'éducation, à la culture, aux loisirs, au nom et à la nationalité, à la liberté de pensée, de conscience et de religion.

3. *Participation* : comprend tous les droits et garanties permettant et encourageant l'exercice de la citoyenneté pour les enfants et les adolescents, y compris le droit à la liberté d'expression et d'information, d'opinion et d'association.

4. *Protection* : comprend tous les droits et garanties qui protègent les enfants et les adolescents des situations de violence, y compris la protection contre toutes les formes d'exploitation, de préjudice, de maltraitance physique ou mentale, de mauvais traitements ou de négligence, la protection des réfugiés, l'assistance humanitaire, le procès équitable, la protection contre la vente, l'enlèvement ou le trafic et contre l'usage illicite de stupéfiants.

Le projet de protection reconnu dans la Convention relative aux droits de l'enfant a permis de dépasser le critère juridique fondé sur la « minorité » lorsque les « mineurs » sont incapables de prendre en compte de manière complète et absolue tous les aspects de leur vie ainsi que de considérer tous les enfants et adolescents en tant que « sujets à part entière ».

Pour l'organisation vénézuélienne de défense des droits de l'homme CECODAP (2006), les droits des enfants et des adolescents impliquent non seulement des soins et de la protection, mais également la reconnaissance, le respect et la garantie de la personnalité individuelle de l'enfant et de l'adolescent, titulaire de droits et d'obligations. Par conséquent, les droits de l'enfant ne se limitent pas à une question strictement juridique ou réglementaire, ils visent également à promouvoir le développement intégral de la personne et à créer les conditions nécessaires à l'exercice de la citoyenneté active.

En outre, la Convention relative aux droits de l'enfant énonce quatre principes fondamentaux :

1. *Égalité et non-discrimination* : c'est un principe de garantie qui poursuit l'universalité de l'exercice des droits. Par conséquent, tous les enfants et tous les adolescents doivent bénéficier de la même protection et ne pas être soumis à aucune forme de discrimination négative pour des raisons d'âge, sexe, langue ou toute autre condition de l'enfant, de la fille ou de l'adolescent, de ses parents ou représentants légaux.

2. *Intérêt supérieur* : il s'agit d'un principe de garantie visant à rechercher la validité complète, réelle et effective des droits, ainsi que le développement intégral des enfants et des adolescents. Le principe d'intérêt supérieur a un double caractère, d'une part, il constitue un guide qui oriente les décisions relatives aux enfants et aux adolescents, d'autre part, il représente une limite à l'exercice de l'autorité, qu'elle soit publique, parentale ou sociale,

raison pour laquelle les décisions adoptées ne peuvent violer ce principe ni représenter une menace ou une violation des droits et des garanties reconnus à ce groupe social.

3. Efficacité et priorité absolue : elles constituent un principe impératif visant à garantir les droits des enfants et des adolescents. L'efficacité et la priorité absolue constituent des instruments opérationnels qui impliquent la réalisation d'un ensemble d'obligations incombant aux États et visant à donner aux enfants et aux adolescents la possibilité de jouir de leurs droits par le biais de mesures administratives, législatives, judiciaires ou de tout autre type. De même, la priorité absolue implique le développement préférentiel de politiques publiques permettant le développement intégral des enfants et des adolescents. Buaiz (2000, p. 18) affirme que la priorité absolue implique non seulement la formulation de politiques publiques, mais également la disponibilité de toutes les ressources publiques nécessaires pour garantir l'exercice des droits.

4. Principe de participation ou de solidarité : comprend l'ensemble des actions coordonnées entre l'État, les familles et la société pour garantir les droits et les garanties des enfants et des adolescents. Buaiz (2000) déclare que pour se conformer, respecter et faire respecter les droits dans une conception universelle, collective et intégrale, il ne suffit pas que l'État en soit immédiatement responsable. En raison de la nature intrinsèque des droits de l'homme, la société et la famille sont obligées de mettre en place les mécanismes de garantie et de protection nécessaires, de sorte que l'obligation de l'État coïncide avec la solidarité sociale.

Ces principes constituent des piliers fondamentaux de la doctrine de la protection intégrale qui doivent être interprétés dans leur ensemble, chacun de ces principes étant complémentaires et permettant de créer les conditions et mécanismes nécessaires pour garantir l'efficacité et l'accomplissement du droit des enfants et des adolescents. Par conséquent, les principes énoncés dans la Convention relative aux droits de l'enfant devraient être conçus comme un axe central de toutes les actions menées par l'État, les familles et la société.

La Convention relative aux droits de l'enfant implique de profondes transformations sociales, politiques, institutionnelles et juridiques qui permettent à tous les enfants et à tous les adolescents de développer leur potentiel et d'exercer une citoyenneté active, ce qui contribue directement au renforcement de la démocratie.

Les écoles ne peuvent être indifférentes aux nouveaux paradigmes et aux nouvelles exigences imposées par les droits des enfants, qui cessent d'être des destinataires passifs des informations données par un enseignant pour devenir les protagonistes de leur propre apprentissage dans un climat de respect et de protection.

Valoriser un enfant en tant qu'être humain qui a le droit d'être respecté, écouté, compris comme toute autre personne implique de remettre en question les attitudes, les comportements et les pratiques centrés sur l'adulte qui sont imposés dans les écoles et les familles et même de s'interroger sur la manière de comprendre et d'exercer l'autorité.

En matière d'éducation, il est nécessaire d'analyser les implications de l'approche des droits de l'enfant dans la dynamique de l'école. L'enseignant assume non seulement la tâche

d'éduquer l'enfant, mais a également l'obligation de se porter garant et de promouvoir les droits de ses élèves, sous peine d'engager sa responsabilité face à un comportement contraire aux droits des enfants, soit par action ou par omission. Par conséquent, il est nécessaire de repenser et de promouvoir des stratégies permettant d'incorporer une approche des droits de l'enfant dans la dynamique de l'école. Au-delà du mandat légal, il y a un engagement moral et éthique envers les enfants.

Surtout dans les écoles, il y a eu de profondes résistances et craintes pour tout ce qui concerne les droits de l'enfant. On a compris à tort que la promotion des droits de l'enfant impliquerait la perte de contrôle ou d'autorité de la part des adultes. Le défi des enseignants est de comprendre que l'approche basée sur les droits de l'enfant implique de dépasser l'ancienne pédagogie basée sur l'objet, à travers un processus d'enseignement-apprentissage où le sujet est privilégié. Mantovani (1984) affirme que le processus éducatif ne peut pas être vu unilatéralement, mais qu'il s'agit plutôt d'un processus de création et de réception, combinant et harmonisant à la fois les possibilités de l'éducation et celles de l'environnement historique et culturel où elle se déroule.

Si les enseignants persistent dans une approche traditionnelle de l'éducation caractérisée par une culture de la mémorisation, déconnectée des émotions et où l'on n'apprend pas à l'enfant à penser par lui-même, les écoles se fermeront à de nouvelles possibilités et stratégies permettant à tout enfant de participer activement à son apprentissage lorsque ses expériences personnelles sont considérées comme un stimulant pour sa formation et sa croissance.

Il est très difficile de construire l'école dont les enfants ont besoin, mais l'approche fondée sur les droits des enfants est intégrée comme un axe transversal tout au long du processus éducatif. Dans son Observation générale n°1, sur l'objectif de l'éducation, le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies a reconnu qu'une approche de l'éducation fondée sur les droits implique une approche globale garantissant que les possibilités en matière d'éducation offertes reflètent un équilibre satisfaisant entre la promotion des aspects physiques, mentaux, spirituels et émotionnels entre l'éducation, les dimensions intellectuelle, sociale et pratique, et les aspects correspondant à l'enfance et au reste de la vie.

Par conséquent, l'objectif général de l'éducation est de maximiser la capacité de l'enfant à participer pleinement et de manière responsable à une société libre et aux possibilités qui s'offrent à lui. Il convient de souligner que le type d'éducation axé principalement sur l'accumulation de connaissances, qui stimule la concurrence et impose un fardeau excessif aux enfants, peut constituer un obstacle sérieux au développement harmonieux de l'enfant et à faire ressortir pleinement le potentiel de ses capacités et aptitudes.

Cependant, pour atteindre ces objectifs, l'école et les éducateurs eux-mêmes doivent s'adapter sans crainte et sans préjudice des courants pédagogiques, sociaux et juridiques actuels. Ce serait une erreur de persister dans la mise en œuvre des mêmes méthodes d'enseignement que celles appliquées aux enseignants qui dirigent maintenant les classes.

Les écoles doivent promouvoir une nouvelle didactique permettant de surmonter la polarisation et les tensions imaginaires entre les droits et les devoirs des enfants. Les enfants peuvent apprendre que leurs droits impliquent également l'exercice de responsabilités et que

ce n'est qu'en travaillant en collaboration avec des adultes que les enfants pourront apprendre à exercer leurs responsabilités (Toffe, s/d).

Une nouvelle didactique entre les droits et les obligations de l'enfant à l'école implique :

1. Accroître la sensibilisation et les efforts de formation des enseignants, des gestionnaires, des familles et des enfants eux-mêmes.
2. Promouvoir des espaces d'écoute et de participation significative pour tous les enfants. Cela implique de faciliter et d'ouvrir des espaces afin que tous les enfants puissent exprimer leurs idées, leurs sentiments et leurs opinions.
3. Faciliter les processus d'apprentissage dans lesquels les expériences des enfants, leurs désirs et leurs motivations à apprendre sont valorisés.
4. Renforcer le climat scolaire permettant d'établir des relations fondées sur la compréhension, la coopération, le respect et l'acceptation de la diversité.
5. Exercer l'autorité scolaire dans un environnement démocratique, en vertu duquel il est possible de diriger sans opprimer, de guider sans manipuler, de réglementer sans réprimer (Conde, 1998).
6. Comprendre la dissidence dans les écoles comme une opportunité d'apprendre.
7. Promouvoir l'approche bienveillante, l'accord et l'exercice des responsabilités face aux conflits dans les écoles.

Enfin, les écoles se renforcent dans la mesure où elles peuvent être en harmonie avec les droits de l'enfant. Il ne s'agit pas d'appliquer des formules ou des recettes exactes, mais plutôt de suivre un chemin qui requiert engagement, connaissance et clarté. Dans la mesure où les écoles représentent des espaces affectifs et protecteurs, l'éducation peut avoir un impact de même que transformer et transcender la vie de tous les enfants et de leurs enseignants.

Références

- Buaiz, Y. (2000). Introduction à la loi organique sur la protection des enfants et des adolescents : "Introduction à la doctrine de la protection intégrale". Université catholique Andrés Bello. Caracas. Venezuela.
- CECODAP, (2006) Comment revendiquer les droits des enfants et des adolescents ? Mécanismes d'éligibilité des droits des enfants et des adolescents. Foire aux questions et réponses. Editions El Papagayo. Caracas. Venezuela.
- Comité des droits de l'enfant (2003). Observation générale numéro 1 sur les objectifs de l'éducation. 1^{er} avril 2001. CRN / GC / 2001/1.
- Pietro, F. (1984). Principes généraux de l'éducation. Monte Ávila Editores, Caracas. Venezuela.
- Toffe, R. (s /d) Stratégies de participation et de protagonisme. Miméo.

LA SOCIÉTÉ DE LA CONNAISSANCE VS LA FORMATION À LA CITOYENNETÉ EST-IL POSSIBLE DE CONTINUER À CONSIDÉRER L'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE PAR LA COMPÉTITION ?

Itxaso Bilbao
Educación ARLEP
ibilbao@elkarbanatuz.org

Si nous voulons une citoyenneté formatrice, avec un regard critique, capable de répondre aux besoins du XXI^e siècle, nous devons éduquer avec une pédagogie innovante en constante amélioration ; intégrer de nouvelles conceptions de l'expérience éducative nous aidera à répondre aux demandes actuelles.

Dans le domaine socio-éducatif du troisième secteur, nous venons d'une époque où nous avons compris cette tâche de manière verticale et unidirectionnelle, selon un modèle dans lequel les éducateurs « aidaient » les personnes en situation de « besoin ». Notre objectif était de travailler pour eux dans le but de les intégrer dans la société dont elles avaient été exclues. Aujourd'hui, cependant, nous parlons de la participation de toutes les personnes qui font partie de la citoyenneté ; nous parlons sur l'incidence sociale en tant que moteur de dynamiques qui, au lieu d'exclusion, génèrent une coexistence dans la diversité ; nous comprenons les personnes avec lesquelles nous travaillons en tant qu'agents de la construction d'une société plus juste et nous concevons l'accompagnement socio-éducatif comme un processus dans lequel l'apprentissage est bidirectionnel. Nous parlons d'une expérience éducative qui s'adapte à notre option de société inclusive, non exclusive et centrée sur les personnes.

On peut supposer que ce changement de paradigme répond à l'évaluation constante des modèles d'éducation et aux preuves fournies par la recherche universitaire en relation étroite avec la pratique professionnelle.

Grandir ensemble

L'expérience éducative de La Salle s'est développée et a innové avec l'observation des salles de classe et la recherche pédagogique. La réalité palpable, les postulats de théories multiples et la nécessité de réinterpréter le caractère et l'identité ont donné pour fruit une nouvelle façon de vivre l'apprentissage. D'une part, nous devons nourrir ce qui nous caractérisait, à savoir la croissance de la communauté, le renforcement des liens, la collaboration et la fraternité, et d'autre part, il était nécessaire de trouver de nouvelles

réponses pour développer des capacités supérieures¹. Nous voulions promouvoir une communauté éducative qui remettait en question le succès des pratiques traditionnelles et favorisait un regard ouvert sur la détection des pratiques plus audacieuses. Pour frayer ce chemin, nous avons abouti à un style de centre éducatif axé sur la formation de personnes qui apportent leur soutien et qui sont critiques, capables de réagir aux problèmes de la vie réelle. Et le premier slogan était de rompre avec l'ancien programme divisé en matières isolées pour concevoir des contextes complexes dans lesquels, par le biais d'un style coopératif,² des contenus de différentes matières étaient élaborés pour aborder le même problème.

Apprentissage par projets

L'apprentissage et l'enseignement basé sur de projets deviennent, par opposition à l'enseignement direct, le résultat d'un processus de collaboration dans lequel les étudiants, toujours accompagnés, à travers des questions et des recherches, préparent les conclusions.³ C'est un modèle qui facilite l'exécution de différents rôles dans chaque phase du projet, avec la formation conséquente des capacités individuelles et de groupe. Par un consensus de groupe et à partir d'un sujet qui suscite l'intérêt de tous, on met en marche l'engrenage des éléments d'un système de travail combinant les efforts de chacun afin de générer un produit final (soit un résultat matériel, soit un service).

Il convient de noter que cette méthodologie ne traite pas autant de contenu que dans le modèle basé sur la classe magistrale, mais rappelons que cela est loin d'être essentiel. Au contraire, nous cherchons à apprendre à être et à apprendre à faire dans n'importe quel contexte, quelle que soit sa complexité. Développer les compétences pour répondre aux problèmes de la vie réelle. Aussi évident que cela puisse paraître, nous ne devons pas oublier qu'en premier lieu, nous sommes des personnes et, dans la participation et la construction de la vie quotidienne, c'est notre condition humaine qui est prioritaire et, à partir de là, l'articulation de relations horizontales.

¹ Taxonomie de Bloom révisée. « Quand l'éducateur projette sa programmation il doit avoir très présentes les niveaux de la taxonomie de Blomm et il doit faciliter une progression de l'ensemble des élèves jusqu'à obtenir les niveaux supérieurs. LOTS (Habilités d'ordre inférieur : s'éveiller, comprendre, appliquer, analyser) HOTS (Habilités d'ordre supérieur : évaluer et créer)” <http://formacion.educalab.es/>

² Cette forme d'organiser la salle de classe s'appuie sur les postulats de, au moins, les théories suivantes : la Théorie socioculturelle de Vygotsky, la Théorie générique de Piaget et son développement à travers l'École de Psychologie sociale de Genève, la Théorie de l'interdépendance positive du frères Johnson, l'Apprentissage significatif d'Ausubel, la Psychologie humaniste de Rogers et la théorie des Intelligences multiples de Gardner. (*Laboratorio de innovación educativa*, 2009, p. 3)

³ On doit promouvoir une participation active dans des processus cognitifs de rang supérieur : reconnaissance de problèmes, priorisation, collecte d'informations, compréhension et interprétation de données, établissement de relations logiques, établissement de conclusions ou de révision critique de préconcepts et de croyances.

D'où et pour quoi évaluer ce processus d'apprentissage ?

Lorsque nous accompagnons des processus, il est important que la personne accompagnante et la personne accompagnée soient au courant des progrès et de l'apprentissage. C'est un moyen de comprendre les forces et d'identifier les faiblesses, ce qui permettra aux gens de continuer à apprendre, de prendre des décisions sans peur et d'être les protagonistes de leurs propres processus.

« Suivre le chemin de l'évaluation de manière intelligente et responsable nous aide à comprendre ce qui se passe et pourquoi, et à vérifier si nous favorisons ou nuisons aux personnes et aux valeurs. Précisément pour tout cela, il faut donner à l'évaluation ses dimensions éthique, politique et sociale » (Santos Guerra, 2002, p. 3).

Nous devons savoir ce que nous évaluons, car, en fonction de cela, nous valoriserons certains aspects ou d'autres. Nous devons définir si nous voulons hiérarchiser, juger, effrayer, exiger et accréditer ou si, au contraire, nous cherchons à dialoguer, à comprendre, à motiver, à expliquer, à rectifier, à contraster et à réfléchir. Si la compétition l'emporte, nous serons dans une course où certaines personnes gagneront et d'autres perdront. Dans la vie réelle, ces valeurs seront reflétées dans la construction d'une société qui continue de générer des écarts difficiles entre les personnes et/ou les groupes gagnants et perdants. Ou, ce qui est encore plus grave, nous vivrons dans une société où les personnes et les groupes verront leurs droits systématiquement violés, et resteront convaincus que le fossé entre les pauvres et les riches c'est normal et naturel.

En tant qu'éducateurs, nous devons décider si, dans l'évaluation du processus d'apprentissage, nous voulons promouvoir la victoire à tout prix pour un seul individu ⁴ ou la victoire collective et équitable résultant du dialogue, de la négociation, du respect des opinions et de la responsabilité des autres.

Une évaluation différente pour un enseignement différent

Une bonne technique d'évaluation nous permettra de connaître l'état d'avancement du projet et de l'apprentissage. Il est évident que cette approche suppose un changement de paradigme pour le personnel enseignant, qu'à l'avenir devra faciliter l'apprentissage actif et la pensée critique, et faire preuve de collaboration et de créativité. Et pour cela, il est essentiel d'observer et de connaître, ou au moins de saisir les intérêts des étudiants, ainsi que les compétences qu'ils doivent acquérir à chaque étape.

⁴ En Think Big (Voit les choses en grand), est-il un des manuels de l'actuel président des États-Unis, Donald Trump, sur comment arriver à être comme lui, il décrit sa philosophie de négociation comme suivant : « Beaucoup vous diront qu'un bon accord est quand tous gagnent. Des bateaux. Dans un bon accord, vous gagnez et l'autre non. Vous aplotez ton adversaire et vous partez en ayant obtenu quelque chose de meilleur » (Klein, 2017, p. 167).

Cette méthodologie implique de changer les anciens schémas et habitudes et, au début, nous pouvons nous perdre face à l'ampleur de la tâche. Les critères d'évaluation doivent être clairs, compréhensibles et gérables, et l'enseignant peut se sentir dépassé par le fait que l'évaluation est trop abstraite ou qu'elle contient un nombre excessif d'outils et de variables à prendre en compte. En fait, beaucoup de gens reconnaissent intuitivement les avantages de ce modèle, mais estiment qu'ils ont été vaincus en raison de sa complexité. Donc, à des situations complexes, des défis complexes. Être convaincus de notre engagement, mettre en pratique toutes les valeurs que nous voulons promouvoir et connaître et appliquer différents outils d'évaluation peuvent nous aider.

En fait, c'est la réalité qui prévaut : nous vivons dans un monde de plus en plus global et dans une interdépendance pleine d'incohérences, dans laquelle, malheureusement, de multiples facteurs génèrent des contextes d'exclusion et de pauvreté. Et face à cela, notre responsabilité est de prévenir et de réduire les obstacles qui empêchent l'instauration d'un monde plus équitable et, surtout, de favoriser la réussite scolaire et la participation de tous.

Références

- Klein, N. (2017). *Decir no, no basta. Contra las nuevas políticas del shock por el mundo que queremos*. Ed. Paidós. Barcelona.
- La Salle Bilbao (2015). *ABP. Aprendizaje basado en proyectos (Infantil y primaria)*. España.
- La Salle (2013). *Aprendizaje cooperativo. Creamos, creemos, crecemos...nuevos contextos. Documento Marco*. España.
- Laboratorio de innovación educativa (2009). *Aprendizaje cooperativo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*. España.
- Santos Guerra, M.A. (2002). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. España: Andalucía Educativa, N° 34.

PENSER UN PROGRAMME PERTINENT POUR LA CONSTRUCTION D'UNE CITOYENNETÉ RESPONSABLE

Federico Roncal
Guatemala, PRODESSA
federico.roncal@gmail.com

Introduction

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030, approuvé en septembre 2015 par l'Assemblée générale des Nations Unies, définit une vision transformatrice de la durabilité économique, sociale et environnementale des 193 États membres qui l'ont signé. L'objectif 4.7 relatif à l'éducation stipule : « d'ici à 2030, faire en sorte que tous les étudiants acquièrent les connaissances théoriques et pratiques nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par le biais de l'éducation au développement durable ; modes de vie durables, droits de l'homme, égalité des sexes, promotion d'une culture de la paix et de la non-violence, citoyenneté mondiale et valorisation de la diversité culturelle et contribution de la culture au développement durable ».

Cet objectif soulève des questions importantes pour renforcer, à partir de nos œuvres éducatives lasalliennes, l'éducation à la citoyenneté. Dans ce travail est exposée la perspective pédagogique d'une œuvre de La Salle au Guatemala où l'on parle pour l'éducation à la citoyenneté à partir d'une approche fondée sur la problématique des exclus avec lesquels on travaille.

Pour quel type de citoyenneté voulons-nous éduquer ?

Il convient de commencer par se demander quel type de citoyenneté nous proposons de développer chez les enfants et les jeunes avec qui nous travaillons, car la proposition hégémonique propose de développer « l'amour de la patrie », exprimé par une dévotion envers les symboles nationaux, tels que l'hymne, le drapeau et l'oiseau national et la formation de « bons citoyens » qui respectent et défendent avec obéissance l'ordre établi. Mais d'où vient cette perspective de citoyenneté ? En Amérique latine et en particulier au Guatemala, promouvoir l'éducation à la citoyenneté implique commencer à comprendre l'histoire des modèles de citoyenneté mis en place.

Avant l'arrivée des Espagnols, le territoire de ce qui est aujourd'hui le Guatemala était constitué d'un ensemble de cités-États où se distinguaient le Royaume maya K'iche et les États mayas de Kaqchikel, Maya Tz'utujil, Xinca et Pocomam, entre autres. Leurs formes organisationnelles présentaient des caractéristiques de stratification sociale pouvant correspondre à différents types de citoyenneté. Cependant, le processus de conquête et de colonisation a profondément modifié ces configurations et en a imposé une complètement différente, dont les traces demeurent jusqu'à nos jours.

La structure ethnique et sociale de la colonie reposait sur un système de succession raciste complexe, configuré à partir de l'origine et de la couleur de la population. Elle imposait et maintenait des différences fondées sur la propreté du sang qui déterminaient le statut social d'une hiérarchie dirigée par les « péninsules espagnoles » et les « criollos » - créoles espagnols nés en Amérique - et dont les échelons inférieurs étaient occupés par « les pauvres métis » et la population autochtone en général.

La forme qui a pris l'idéologie de la nation guatémaltèque provient de ce que l'élite des créoles coloniaux considérait comme un groupe dominant. Le changement politique survenu pendant l'indépendance n'a pas porté atteinte à son pouvoir, puisqu'il a continué à définir les règles de la nouvelle république sur la base d'une idéologie et d'un comportement oligarchiques. Qu'ils soient libéraux ou conservateurs, la réalité était que d'une part ils étaient - identifiés comme blancs au lieu d'espagnols - et d'autre part, le reste de la population.

Dans cette dynamique historique, le métis, appelé « ladino », a été identifié par les groupes dominants comme le représentant idéal de la nationalité guatémaltèque, tandis que l'indigène était perçu comme un acteur inconfortable, dans la mesure où on a continué à lui attribuer une infériorité sociale, fondée sur l'idée raciste d'une prétendue dégénérescence culturelle et historique, qui la projetait comme un facteur de retard pour la modernité.

Les Indiens, victimes de la plus gigantesque dépossession de l'histoire universelle, continuent à subir l'usurpation des derniers restes de leurs terres, et ils sont toujours condamnés à la négociation de leur identité différente. Il leur est toujours interdit de vivre à leur manière, on leur refuse toujours le droit d'être. Au début, le pillage et l'ethnocide ont été exécutés au nom du Dieu du ciel. Maintenant, cela se réalise au nom du dieu du progrès (Eduardo Galeano).

La permanence de ce modèle de citoyenneté raciste a fortement influencé les actions des forces étatiques pendant le conflit armé interne vécu dans le pays pendant 36 ans, de 1961 à 1996. La stratégie de « terre brûlée » contre les communautés autochtones a été d'une telle ampleur - près de 200 000 morts et plus de 600 villages rasés - que la Commission de clarification historique l'a considérée comme un acte de génocide, car elle y a identifié une forte composante raciste dans les actions de l'État.

Aujourd'hui, à 21 ans de la signature des accords de paix et des engagements internationaux en matière de développement humain, nous rencontrons encore d'importants problèmes sociaux, manifestations du racisme dans la répartition de la richesse, dans les actions de l'État - investissements, services publics - et l'éducation elle-même.

Vers la formation d'une citoyenneté interculturelle

La proposition de formation interculturelle des citoyens découle de l'intégration des diverses expériences développées par PRODESSA au Guatemala, notamment de son travail avec les groupes exclus : femmes rurales, peuples autochtones, jeunes en situation de pauvreté, communautés paysannes, organisations sociales ; et dans l'accompagnement des enseignants des écoles publiques.

Dans cette perspective, la formation interculturelle des citoyens est définie comme un processus éducatif qui, basé sur la diversité ethnique, culturelle et linguistique existante dans la société, cherche à développer des compétences cognitives, émotionnelles et fondées sur des valeurs pour les enfants et les jeunes afin qu'ils puissent exercer leurs compétences. Répondre à leurs obligations civiques dans un cadre de respect,

d'appréciation et de coopération entre les peuples qui permette la construction d'une société plus démocratique et interculturelle.

De ce concept intégrateur, les axes thématiques suivants découlent de l'ensemble de la proposition. Chacun d'entre eux contribue, de par ses domaines particuliers, aux compétences permettant la construction d'une citoyenneté interculturelle. Il convient de noter que, même s'il existe une différenciation thématique entre les axes, ceux-ci sont en relation permanente, s'articulant les uns avec les autres.

Expérience de participation démocratique

Cet axe thématique cherche à surmonter le problème de l'exclusion dans le processus de prise de décision et la persistance de mécanismes purement formels de participation sociale. Par conséquent, sa contribution est importante pour le développement des capacités organisationnelles et la participation aux processus de réflexion qui auront lieu dans les communautés éducatives.

Deux aspects fondamentaux de son développement sont pris en compte : d'une part, la promotion et l'amélioration qualitative de la participation des acteurs de la communauté éducative : garçons et filles, jeunes, enseignants, pères et mères et directeurs. D'autre part, la responsabilité démocratique implique d'assumer la participation en tant qu'engagement à différents niveaux, ainsi que la responsabilité sociale et individuelle dans la réalisation des devoirs et des droits des citoyens.

En particulier, dans la dynamique des communautés éducatives, on encourage la connaissance et la discussion sur les droits de l'homme, en particulier des peuples autochtones, consacrés dans différents instruments, en particulier de la reconnaissance de la dignité de tous les êtres humains.

Le développement qualitatif de la participation a un impact particulier sur les espaces d'interaction et d'intercommunication entre les acteurs. Ainsi, par exemple, il est crucial de donner la priorité à l'incitation à la participation des femmes aux différents espaces et processus générés par la communauté éducative.

Alors que, au niveau de la classe, les processus d'apprentissage méthodologiques doivent évoluer, du modèle classique de transmission de l'information aux pratiques pédagogiques axées sur une activité individuelle et collective permettant le développement des compétences pour la vie. Pratiques par lesquelles les enseignants encouragent l'expression et la participation maximales des élèves, promeuvent le dialogue pédagogique proposé par Paulo Freire en tant que principe de base de la formation de la citoyenneté et de l'apprentissage enrichissant.

Pour faciliter la participation au dialogue, il est nécessaire de transformer le caractère physique de la classe, entre autres aspects fondamentaux, car le modèle traditionnel est un indicateur de passivité qui, en plus de révéler la persistance du rôle d'« instructeur » de l'enseignant, crée un climat peu propice à l'intercommunication et à la participation en classe.

En lien avec tout ce qui précède, il est nécessaire que les assemblées d'étudiants soient tenues en compte et que les formes appropriées d'organisation et de participation de la communauté autochtone soient respectées, tant en classe et au centre qu'au niveau de la communauté éducative. En ce sens, les administrations scolaires établies sont favorisées par les formes d'organisation et de résolution des conflits autochtones.

Respect et appréciation de tous les peuples : Education bilingue interculturelle

La construction du Guatemala en tant que pays multiethnique, pluriculturel et multilingue exige que tous les Guatémaltèques connaissent, respectent et apprécient non seulement leur propre culture, mais également celle des autres peuples. L'enseignement interculturel bilingue (EBI) est fondamental pour changer les conceptions, les attitudes et les pratiques de la population guatémaltèque, qui a vécu dans une société avec une langue officielle et une culture hégémonique. En ce sens, l'un des objectifs de l'EBI est que tous les citoyens - pas seulement les membres des peuples autochtones - apprennent à connaître, à respecter et à apprécier la diversité culturelle et linguistique du pays.

Pour ce faire, il est nécessaire que l'éducation renforce l'identité culturelle et linguistique des membres de chaque ville - étape indispensable de l'identité nationale - à partir de l'inclusion de contenus et de pratiques propres à chaque culture (histoire, arts, folklore et culture), littérature, science, traditions, normes, valeurs, etc.) ; en particulier, de la langue elle-même en tant que vecteur de communication et de contenu d'étude. Sur l'importance du développement de l'identité en tant que composante de l'éducation citoyenne, López (2008) s'interroge :

Je me demande s'il sera possible former un individu sans référence spécifique, sans connaissance et conscience de son histoire, sans aucune implantation dans un lieu spécifique. Je ne propose pas de nous enfermer dans le local ou d'éviter le besoin de regarder l'universel, mais plutôt de changer le regard et de fixer notre lieu d'énonciation au niveau local, puis de regarder la région, le pays et le monde. De cette manière, nous pouvons devenir citoyens du monde, mais avec de fortes racines locales et, par conséquent, avec des racines culturelles et sociales qui nous donnent une sécurité sur qui nous sommes et où nous allons, et surtout sur les utopies que nous partageons collectivement dans la recherche d'un monde plus juste et plus solidaire.

Au niveau de l'école, il est donc nécessaire que les étudiants aient l'occasion d'étudier leur propre culture et leur propre langue, ainsi que d'autres cultures du pays, une deuxième langue - comprise comme une langue nationale et, selon les possibilités du centre, une troisième langue, la langue étrangère.

La mise en place d'une école interculturelle bilingue implique un ensemble d'efforts incluant la mise à disposition et la formation d'enseignants bilingues, la fourniture de matériel pédagogique approprié, l'organisation du calendrier scolaire pour l'utilisation et l'étude différenciée des langues, la participation active de la communauté éducative au processus éducatif et désapprendre les stéréotypes, les habitudes et les comportements qui perpétuent le racisme.

Coexistence solidaire et culture de la paix

Notre pays et presque toute l'Amérique latine se caractérisent par des taux élevés d'extrême pauvreté. Cependant, ce problème peut être analysé de différents points de vue. Il y a ceux qui considèrent que la pauvreté existe parce que les pauvres sont paresseux, parce qu'ils « manquent de culture », etc. D'autres expliquent et justifient la pauvreté en disant que les ressources ne sont pas disponibles dans le pays ou que la production est très faible.

Il est important d'exprimer une attitude critique à l'égard de ces fausses explications de la pauvreté, car nous comprenons que leurs causes, bien que diverses, sont axées sur l'injustice sociale existante.

« La population marginalisée ne vit pas dans un monde séparé et étranger, comme si elle se développait en dehors du système socio-économique et mondial. Les personnes marginalisées sont intégrées au système d'exploitation et transfèrent des capitaux selon différents processus. En bref, nous pouvons dire que les prétendus marginalisés ne sont pas marginalisés par la production de richesse et de développement, mais par les bénéfices de cette richesse et de ce développement ».

La situation économique du pays montre de grandes inégalités, conséquence de la dépossession historique, de telle sorte que la richesse du pays est au pouvoir d'une minorité dominante qui reproduit l'extrême pauvreté, la discrimination et l'abandon des grandes majorités.

Par conséquent, nous croyons qu'une société socialement juste nécessite les composants suivants :

- La répartition équitable des ressources pour la production, l'accès à la propriété et l'utilisation des terres, les capitaux, l'assistance technique et les opportunités de marché, les connaissances et la recherche.
- La répartition équitable de la richesse produite, en fonction de la couverture des besoins fondamentaux de tous les membres de la société. La transformation radicale du système fiscal est reportée depuis de nombreuses années car le Guatemala est considéré comme un paradis fiscal ou un paradis inégal.
- L'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. Reconnaître dans la pratique l'égalité des droits des femmes et des hommes au foyer, au travail, dans la communauté, dans la production, dans la vie sociale et politique. Garantir l'égalité entre hommes et femmes dans l'accès aux ressources pour la production et la répartition des revenus. Ce qui précède implique également des changements dans la vie quotidienne, qui permettent le partage du travail domestique et la prise en charge des fils et des filles, car sinon, la participation des femmes aux différents aspects de la vie communautaire et nationale est considérablement limitée.

En ce qui concerne les droits des femmes et le problème de leur discrimination, il est nécessaire de promouvoir un processus de prise de conscience dans la société visant à la fois les hommes et les femmes. Dans la pratique, la discrimination à l'égard des femmes est présente dans la vie des différents peuples qui vivent au Guatemala même si elle revêt des formes et des niveaux différents.

Il n'est pas possible de revendiquer une société démocratique et juste si les relations de domination entre hommes et femmes sont maintenues. Le principe de complémentarité, typique de la culture maya, bien que désaffecté dans certaines communautés, peut constituer une alternative pour guider ce travail d'analyse, de réflexion et de transformation des relations entre hommes et femmes.

Ici, le concept « apprendre à vivre ensemble » est inscrit comme une composante fondamentale de l'éducation à la citoyenneté interculturelle. Cet axe thématique vise donc à aider à surmonter le problème de l'ignorance mutuelle, de l'indifférence, des préjugés liés à l'accès aux ressources économiques, en tant que facteurs limitatifs, non seulement pour relever les défis du développement humain de tous les citoyens du pays mais aussi pour le développement respectueux de l'environnement.

Dans ce cadre, l'axe doit générer, au niveau de la communauté éducative et de la classe, une connaissance des droits et devoirs des citoyens - des individus et des peuples - du respect de la diversité, de l'étude des problèmes nationaux, tels que : répartition inégale des richesses, racisme, inégalité entre les sexes, etc., résolution pacifique des conflits, ainsi que capacité de dialogue entre les acteurs à différents niveaux.

Ce qui précède implique donc que la construction de la citoyenneté doit être soutenue, non seulement dans la reconnaissance et le respect de la diversité, mais également dans la définition convenue d'objectifs communs appelant à « l'unité dans la diversité ».

Dans la perspective systémique, les composantes de la diversité sont renforcées et la cohésion dans l'effort de réaliser des aspirations communes. Une place particulière occupe l'approche critique des conflits et des inégalités historiques qui ont sérieusement marqué les relations et l'interaction entre les différents secteurs qui composent le pays - ethniques, culturels, linguistiques, sociaux, économiques, etc. (López, 2008).

Il sera nécessaire d'encourager la traduction des intentions de cet axe thématique dans les pratiques pédagogiques en classe, dans lesquelles l'activité et la participation s'inscrivent dans un cadre de respect mutuel entre les enfants et les jeunes et entre eux et l'éducateur.

La transformation des méthodes habituelles de gestion des conflits, que ce soit en classe, à l'école ou dans la communauté éducative, devrait être une raison pour apprendre des différents acteurs, afin de générer des processus de réflexion et une autocritique saine des élèves, des enseignants, des parents. Ceci, dans le but de développer une transformation des pratiques violentes avec lesquelles les conflits sont résolus qui peuvent limiter le développement d'un climat de coexistence pacifique dans le contexte scolaire et communautaire.

Une attention particulière doit être accordée aux différentes formes d'agression et de punition courantes dans le contexte scolaire qui entraînent dans la plupart des cas des conséquences néfastes pour la vie adulte. Toute forme d'agression et de punition à l'école - en particulier physique - doit être éliminée, car elle contredit le sens même de la coexistence pacifique et interculturelle.

Composantes curriculaires de l'éducation à la citoyenneté interculturelle

Nous proposons les éléments suivants pour l'éducation interculturelle, que nous avons organisés en trois domaines d'apprentissage :

<i>Attitudes et valeurs</i>	<i>Habiletés</i>	<i>Connaissances</i>
▪ Évaluation de l'identité culturelle. ▪ Respect et appréciation positive de la diversité. ▪ Évaluation positive de la justice. ▪ Engagement pour l'égalité des sexes. ▪ Empathie – Solidarité.	▪ Communication efficace ▪ Dialogue et débat. ▪ Sens critique, envers les siens et ceux des autres. ▪ Capacité d'apprendre des expériences et d'autres cultures. ▪ Gestion des conflits.	▪ Droits, obligations, exclusion, solidarité, ethnocentrisme, etc. ▪ Principaux problèmes sociaux : pauvreté, exclusion, racisme, indifférence sociale, corruption. ▪ Groupes exclus. ▪ Développement historique de la réalité pluriculturelle.

Sur le plan pédagogique, la proposition PRODESSA envisage de travailler sur la formation à la citoyenneté à partir de la pédagogie critique de Paulo Freire et à travers diverses ressources, y compris une réflexion sur des lectures adaptées à chaque âge et cycle d'enseignement, qui traitent de ces composantes, que ce soit : du fantasme des histoires et des légendes, ou du récit, ou de l'étude d'expériences et de cas réels.

La lecture et la discussion qui s'ensuit encouragent les étudiants à exprimer leurs points de vue, à les mettre en doute et à s'engager avec des attitudes conformes à ce qu'ils considèrent juste et pratique pour promouvoir une vie agréable, une vie pleine et entière pour tous.

PROJET SCOLAIRE
Un horizon historique et politique

L'ÉCOLE ET LA PROMOTION DE LA CITOYENNETÉ : LE PROJET DE L'ÉCOLE EN SOCIÉTÉ

Pratima Kamble
Fondation Miracle Inde
pkamble@miraclefoundation.org

Arrière-plan et contexte

La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, ou UNCRC, est à la base de tous les travaux de la *Fondation Miracle*. L'adoption de la Convention par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989 a conféré une nouvelle autorité aux travaux de l'UNESCO en faveur des droits de l'homme et de l'éducation universelle. Les différents articles de la Convention sont fondés sur deux principes fondamentaux, à savoir, la promotion de l'intérêt supérieur de l'enfant et la non-discrimination. Dans le cadre l'intérêt supérieur de l'enfant, la Convention garantit à l'enfant le droit de participer et de donner son opinion, d'exercer sa liberté de conscience et de participer activement à la vie commune au travers de la liberté d'expression et d'association. En pratique, c'est par le biais de l'éducation, au sein de la famille et à l'école, qu'il est possible de favoriser une attitude de participation sociale des enfants afin de les préparer à exercer leurs droits et à devenir des citoyens actifs et responsables.¹ Les décideurs et les éducateurs s'unissent pour réinventer la citoyenneté aujourd'hui et explorer la définition de la citoyenneté du XXI^e siècle et se préparer à la citoyenneté avec les compétences du XXI^e siècle.

Éducation à la citoyenneté

Selon l'UNESCO, l'éducation à la citoyenneté peut être définie comme l'éducation des enfants, dès la petite enfance, à devenir des citoyens clairvoyants et éclairés qui participent aux décisions concernant la société. La « société » est ici comprise dans le sens particulier d'une nation dotée d'un territoire circonscrit et reconnu en tant qu'État.

Citoyenneté mondiale

La citoyenneté mondiale, c'est-à-dire un sentiment de solidarité entre les citoyens du monde entier, revêt une importance croissante dans la société d'aujourd'hui. L'UNESCO a organisé le deuxième forum sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour faire en sorte que cette forme d'éducation soit intégrée aux systèmes éducatifs et inscrite dans le futur programme mondial de l'éducation. L'éducation à la citoyenneté mondiale instille le respect des droits de l'homme, la justice sociale, la

¹ The Convention on the Rights of the Child, UNESCO's contribution, Published in 1995
http://www.unesco.org/education/pdf/34_72.pdf

diversité, l'égalité des sexes et la durabilité environnementale. Travailler pour atteindre ces principes incite les citoyens à devenir responsables.²

Buts et objectifs

- Les CCI³ / écoles enrichiront la vie de l'enfant en leur offrant les opportunités / droits, fondés sur la Convention, d'acquérir des connaissances et des compétences leur permettant de devenir un citoyen actif.
- Comprendre et faire de la citoyenneté un élément du système éducatif.
- Utiliser une méthodologie normalisée (*Thrive Scale*) pour intégrer et évaluer le développement du programme de citoyenneté, mais également pour proposer des étapes spécifiques et des pratiques à améliorer.

Revue de littérature

Pour les jeunes américains (âgés de 18 à 35 ans), la résolution de problèmes concrets visant à élaborer des solutions dans leur communauté et dans le monde est le facteur déterminant d'une qualité de travail supérieure - en termes de réussite perçue, de pouvoir de décision et de valeur sur leur lieu de travail. Cependant, moins du tiers des jeunes américains (29 %) ont déclaré qu'ils utilisaient souvent leur apprentissage pour résoudre des problèmes concrets au cours de leur dernière année d'école (Gallup, 2013).

Les jeunes adultes (âgés de 18 à 24 ans) déclarent dans leur grande majorité un intérêt ou un besoin professionnel pour l'alphabétisation dans le monde d'aujourd'hui ; 86 % déclarent convenir qu'une base solide en histoire et une connaissance des événements mondiaux sont essentiels pour trouver des solutions aux problèmes de notre société. Près de six sur dix déclarent qu'ils seraient de meilleurs employés s'ils comprenaient mieux les cultures du monde et 80 % pensent que les emplois sont de plus en plus internationaux. Pourtant, peu d'élèves affirment que leurs études secondaires les ont aidés à comprendre les problèmes mondiaux qui les concernent aujourd'hui et beaucoup affirment que leur enseignement était très centré sur les États-Unis et que leur exposition au reste du monde était limitée (World Savvy, 2012).

La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant a créé des défis pratiques pour les États et les institutions nationales, notamment en ce qui concerne les droits des enfants à la participation. La recherche limitée disponible a eu tendance à utiliser la méthodologie de l'enquête ; les comptes qualitatifs de la vie quotidienne des enfants sont rares. La présente étude a examiné la nature de la participation des enfants dans leur éducation dans deux écoles primaires et deux écoles secondaires ; en particulier le droit d'exprimer librement leurs opinions sur toutes les questions intéressant l'enfant. L'étude a révélé que les possibilités pour les enfants d'exprimer leurs points de vue étaient extrêmement limitées, même lorsque les conseils d'école étaient en place. Il est conclu que l'objectif de citoyenneté active retenu par les récents développements du curriculum national restera inaccessible à moins que la pratique éducative ne se concentre davantage sur les processus scolaires que sur les produits (D Wyse - Children & Society, 2001).

La participation des enfants et des jeunes à la prise de décision publique figure désormais à l'ordre

² UNESCO: Global Citizenship Education

<https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-all-one-advocate-s-story-0>

³ Structures d'accueil pour enfants

du jour des programmes nationaux et internationaux. Cet article conclut le numéro spécial sur la participation, en discutant de trois questions centrales.

Trois questions essentielles pour la participation des enfants et des jeunes : ce qui est tenu en compte - ou pas - en tant que forme de participation légitime ; l'utilité potentielle des théorisations de la gouvernance, de la citoyenneté et du capital social ; et comment comprendre les rôles des adultes (intervenants). L'article célèbre le succès de la poussée rhétorique en faveur de la participation des enfants et des jeunes, tout en suggérant que les tensions et les dilemmes de la pratique et des politiques actuelles doivent être abordés par des idées nouvelles et revitalisées et des théorisations stimulantes (Kay E. M. Tisdall, 2008).

Vue d'ensemble de la Fondation Miracle

Promotion de la citoyenneté dans les établissements de protection d'enfants de la Fondation Miracle est associée à :

La Fondation Miracle s'appuie sur 12 droits fondamentaux pour les enfants, inspirés par la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant de 1989, la *Hiérarchie des besoins* de Maslow et la Loi sur la justice pour mineurs. Notre travail s'articule autour de ces droits et explore les subtilités et les nécessités de chacun d'entre eux.

La Fondation Miracle est une organisation à but non lucratif qui fournit des soins qui changent la vie des enfants orphelins et vulnérables du monde entier.

Depuis sa création à l'occasion de la fête des mères en 2000, la Fondation Miracle a pris position pour les enfants orphelins. Aujourd'hui, 8 millions d'enfants vivent dans des institutions à travers le monde. C'est inacceptable. Demandez à n'importe quel enfant et il vous dira que son plus grand rêve est de faire partie d'une famille aimante - c'est là qu'il s'épanouit.

Notre approche « l'Enfant d'abord » est multidimensionnelle, collaborative et communautaire :

- Le 80 % des enfants vivant en institution ont un parent vivant. Nous mettons tout en œuvre pour réunir ces enfants avec leur famille biologique, si possible.
- Pour les enfants abandonnés sans famille, notre méthode systématique et mesurable garantit que les enfants soient aimés, éduqués, en bonne santé et en sécurité jusqu'à leur transition vers une famille permanente.
- Nous collaborons activement avec les gouvernements, d'autres organisations à but non lucratif et des organisations locales au renforcement de la famille afin de transformer les systèmes et de donner la parole aux enfants.

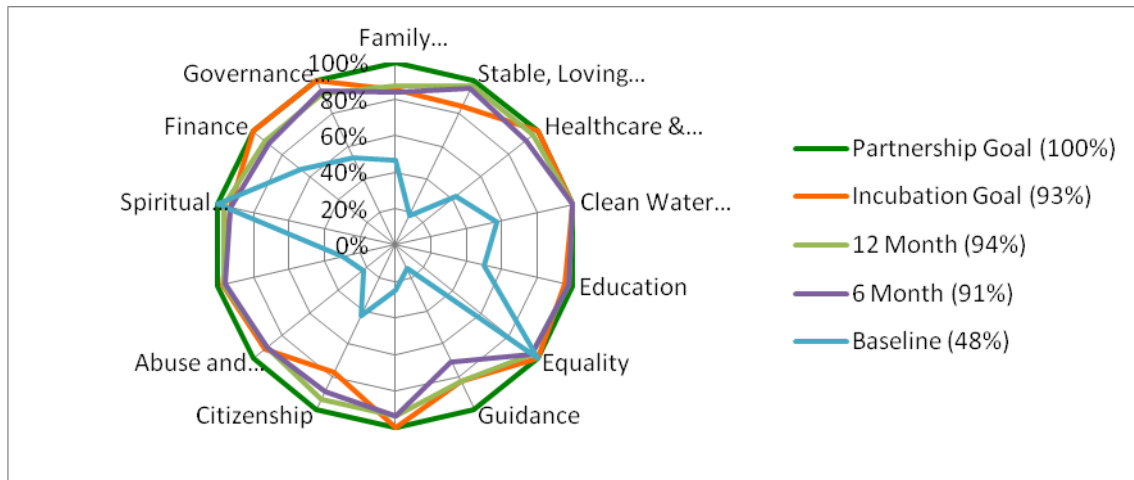
Même les plus grands défis peuvent être résolus lorsque des personnes bien intentionnées travaillent ensemble.

Importance de l'outil d'évaluation pour mesurer l'impact

Forts des connaissances acquises au cours de 17 années d'autonomisation des orphelins, nous avons développé et affiné notre capacité pour mesurer et activer les droits de l'enfant proclamés dans la Convention, ce qui permet aux enfants de réaliser leur plein potentiel. Nous utilisons cet instrument juridique comme base pour tout ce que nous faisons. Nous avons codifié les droits de l'enfant avec

l'aide d'experts en la matière et mis au point l'échelle Thrive, qui mesure comment les structures qui protègent l'enfant peuvent activer chacun de ces droits pour les enfants dont ils ont la garde. Cette approche systématique utilisant l'échelle Thrive offre non seulement aux responsables des établissements de services de garde une idée de leur situation, mais également des mesures spécifiques et pratiques à prendre pour l'améliorer.

Échelle de prospérité des droits de l'enfant : mise en évidence des scores obtenus pour chacun des droits.



Dans le présent article, nous nous concentrerons sur trois droits, à savoir le droit à une éducation de qualité, le droit d'être entendu et de participer aux décisions qui concernent les enfants et le droit d'être préparé à une citoyenneté active et responsable pour comprendre les initiatives et les stratégies développées par les enfants et le personnel des ICC pour favoriser la citoyenneté.

Favoriser la citoyenneté dans les institutions de garde d'enfants soutenues par la Fondation Miracle

Le droit à une éducation de qualité

À l'instar du droit à l'éducation (article 28) présenté dans la Convention relative aux droits de l'enfant, la Fondation Miracle soutient et encourage les CCI à faire en sorte que chaque enfant reçoive des possibilités d'éducation de qualité, fondées sur ses capacités et ses intérêts. Les enfants sont pris en charge, encouragés et ont accès à des opportunités d'études supérieures (université ou formation professionnelle), ce qui leur offre un emploi et les aide à devenir des adultes autonomes. Les progrès réalisés par les CCI se mesurent par des repères tels que : chaque enfant d'âge scolaire fréquente l'école tout au long de l'année scolaire. Des ressources qualifiées sont utilisées pour identifier les enfants ayant des difficultés d'apprentissage (éducateurs spécialisés, psychologues, centres pour handicapés ou écoles, test), chaque enfant d'âge scolaire reçoit un tutorat ou un autre soutien après l'école pour l'aider à améliorer la compréhension du contenu, des devoirs complets (par exemple, les parents de chaque foyer aident les plus jeunes enfants, des tuteurs extérieurs, le cas échéant), les tests d'aptitude des enfants de 15 ans et plus et l'orientation professionnelle afin de déterminer leurs capacités académiques et leurs objectifs éducatifs à long terme. Le foyer aide les enfants à s'inscrire à des programmes d'enseignement supérieur (formation professionnelle et cours universitaires) menant à l'emploi une fois terminés. L'éducation joue un rôle essentiel et garantit assurément que

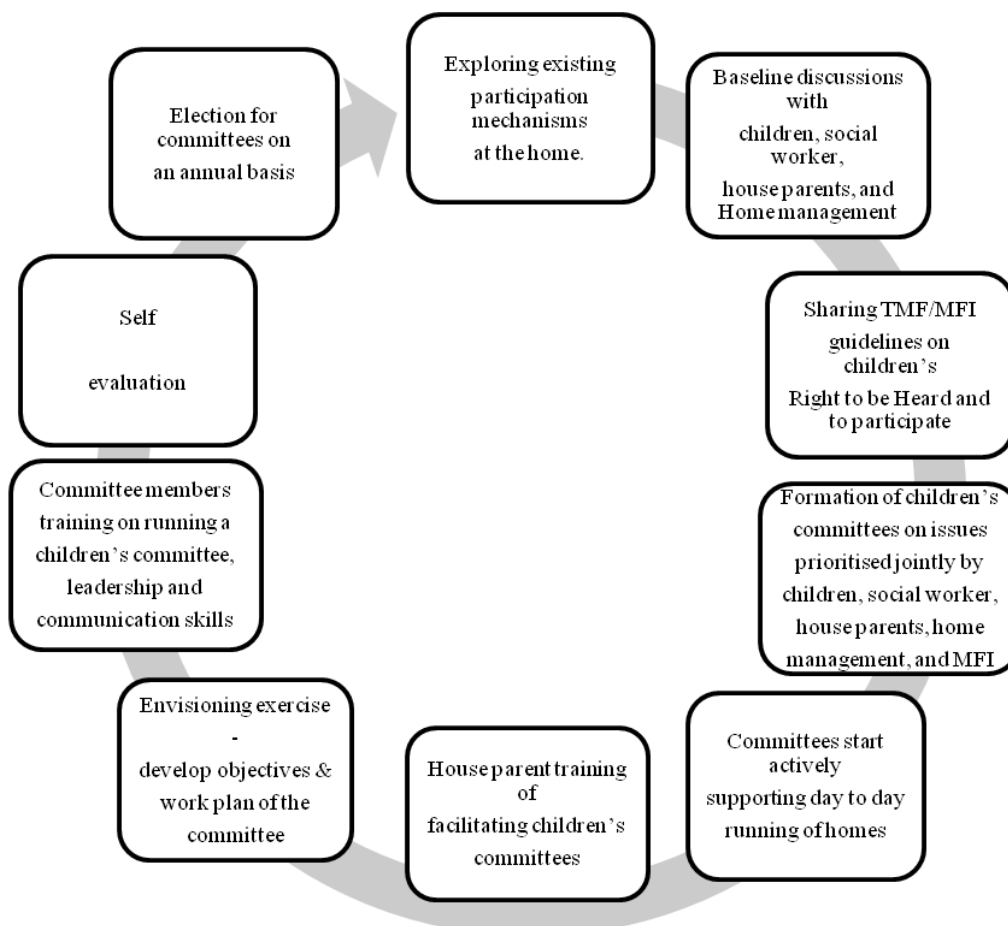
l'étudiant ait toutes les chances de devenir un citoyen 'productif' et de trouver un emploi rémunéré et capable de rendre en retour.

Le droit d'être entendu et de participer aux décisions qui les concernent

Ce droit est étroitement lié au droit d'être entendu (article 12) et au droit à la liberté d'expression (article 13) énoncés par la Convention. Pour la croissance et le développement des enfants, il est très important de leur donner l'occasion de s'exprimer et de prendre part aux décisions qui affectent leur vie. La participation est très rarement comprise dans le contexte des enfants, car les normes sociales ne permettent pas de voir souvent que les enfants ont le droit d'être entendus et de participer aux décisions qui les concernent. Il est important de permettre aux enfants de participer aux décisions qui les concernent, car cela les prépare à être des citoyens actifs plus tard dans leur vie. Au travers de différentes activités, les enfants des CCI ont la possibilité de prendre des décisions quotidiennes (choix des vêtements, des jeux, etc.), des comités pour les enfants sont alignés sur les recommandations du gouvernement et encouragent une participation active de tous les membres du comité.

Les comités d'enfants dans les foyers soutenus par la Fondation Miracle joueront un rôle clé en donnant aux enfants une plate-forme pour exprimer leur opinion et participer au processus de décision.

Étapes de la formation et du fonctionnement du comité des enfants fournies par la Fondation Miracle :



Histoires de réussite / Initiatives prises par les comités d'enfants :

- Les membres du comité des enfants du Dreamland Children's Home situé dans le Maharashtra ont incité plusieurs ONG à renforcer les comités et les équipes de leurs enfants afin de donner la priorité à la participation des enfants en évoquant l'importance de la création d'un comité et de ses initiatives.
- Dans l'une des CCI d'Indore, des enfants ont appris à fabriquer des sacs en papier pour aider les femmes de la communauté voisine à gagner de l'argent et à éliminer l'utilisation des sacs en plastique car, dans leur ville, l'utilisation de sacs en plastique est interdite.
- À Samparc Balgram, Poynad, les enfants avaient hâte de disposer d'une bibliothèque séparée pour les garçons, ceux-ci prenant des livres dans une bibliothèque située dans le domicile des filles. Pour rendre ces livres accessibles à tous les garçons, ils ont créé une mini-bibliothèque au foyer des garçons.

Le droit d'être préparé pour une citoyenneté active et responsable

Ce droit renforce la citoyenneté active et responsable avec l'aide de l'équipe de CCI en veillant à ce que chaque enfant reçoive le soutien nécessaire pour développer ses responsabilités civiques et sa conscience sociale à l'égard de sa communauté, de son pays et du monde. CCI veille à ce que tous les enfants aient des cartes de citoyen, des cartes d'identité ou des actes de naissance délivrés par le gouvernement. Les enfants ont régulièrement la possibilité d'interagir avec la communauté environnante (par exemple, les enfants peuvent faire leurs achats sur le marché local, visiter des parcs communautaires, etc.), organiser une campagne annuelle d'amélioration ou de sensibilisation à l'intérieur ou à l'extérieur de la communauté (construction d'un nouveau terrain de jeu, plantation d'un potager, nettoyage d'un parc à proximité), etc.

Afin de donner aux enfants une plate-forme pour se préparer à une citoyenneté active et responsable, un Conseil de direction pour les enfants de trois jours a été organisé.

Conseil du leadership des enfants (CLC)

Par ailleurs, la Fondation Miracle a organisé son premier conseil d'enfants pour les enfants, à partir de six de ses institutions de protection de l'enfance soutenues dans le sud de l'Inde. Les participants comprenaient 56 enfants qui avaient terminé la 12^e année et qui poursuivaient un diplôme ou une formation professionnelle, ainsi que des enfants qui avaient terminé un programme menant à un diplôme et qui poursuivaient des études postuniversitaires ou travaillaient actuellement. Les enfants étaient accompagnés par un travailleur social à domicile.

Les objectifs du CLC étaient de créer un réseau d'anciens élèves pour les enfants, où ils pourraient se soutenir mutuellement tout au long de leur vie en partageant leurs expériences et conseils similaires, Renforcer les liens entre les enfants et le personnel d'accueil pour qu'ils restent forts après le départ des enfants, Préparer les enfants à l'âge adulte et à la vieillesse. Préparer émotionnellement les enfants à de nouvelles étapes de leur vie par le biais de conseils individuels, de discussions de groupe et de possibilités de partage. Veiller à ce que les enfants soient entendus tout au long du processus de prise de décision et de mise en œuvre afin de répondre à leurs besoins et à leurs attentes concernant la visite, inciter les enfants à devenir des porte-parole d'autres enfants et encourager les organisations à donner des soins de haute qualité aux enfants vivant dans des institutions par le biais de la Fondation Miracle, de la presse, des médias sociaux, etc.

Pour mener à bien la formation, la Fondation Miracle s'est associée à Emerging Leaders, une organisation basée au Royaume-Uni. Au cours de ce programme de trois jours, les leaders en devenir ont mené le programme Leadership pour la vie, qui comprend 4 modules :

1. Soyez votre propre guide.
2. Diriger une équipe (famille, collègues, communauté, etc.)
3. Dirigez vos finances.
4. Dirigez votre projet.

Avec l'aide de ces quatre modules, les enfants ont été encouragés à prendre conscience de leur potentiel d'amélioration des qualités de leadership qu'ils possèdent, de se débarrasser de la pensée impuissante et d'être plus positifs dans les domaines où ils pourraient mener leur vie avec toutes leurs capacités et travailler efficacement avec le monde extérieur. En particulier, leur famille, leurs collègues et la communauté dont ils font finalement partie, ils devront prendre de meilleures décisions concernant leurs rêves, leur carrière et leur situation économique, ce qui les mènera vers une vie de qualité et deviendra un citoyen actif. Redonner à la société et prendre en charge chaque fois qu'un changement est essentiel.

Pour favoriser la citoyenneté active, les enfants ont été invités à réfléchir à un projet de leur communauté sur lequel ils souhaiteraient travailler. Les enfants ont choisi un sujet et sont en train d'y travailler individuellement ou en groupe.

Exemples de projets pris en charge par des enfants

Akhila (Telangana)

Sujet du projet : Rénovation des toilettes de mon collège avec le soutien de la direction du collège et de la fédération des étudiants en fournissant de bonnes installations pour tous les étudiants et en fournissant un distributeur automatique de serviettes hygiéniques pour la sécurité des femmes.

Sajitha G.S (Trivandrum)

Sujet du projet : Sensibilisation dans l'école à la toxicomanie et à la responsabilité sociale.

Chaitra C.R (Trivandrum)

Sujet du projet : Offrir un soutien émotionnel lors de visites à domicile et fournir des services aux personnes âgées résidant dans une maison de retraite.

Conclusion

- Le présent document offre une prise de conscience qui donne aux institutions de garde d'enfants telles que les écoles la possibilité d'autoriser les enfants à exprimer leurs opinions et à apporter des changements essentiels dans leur vie quotidienne ainsi qu'à un plus haut niveau avec une participation active.
- Le présent document donne un aperçu des programmes systématiques qui constituent une nécessité pour le monde afin de promouvoir la citoyenneté chez les enfants.
- Un outil d'évaluation systématique est essentiel pour mesurer l'amélioration des droits de l'enfant tels que le droit à une éducation de qualité, le droit d'être entendu et de participer aux décisions qui le concernent et le droit d'être préparé à une citoyenneté active et responsable.

En outre, cela aidera à faire le point sur les domaines d'intervention pour les écoles et autres institutions de garde d'enfants.

- En adhérant aux droits de l'enfant, les écoles peuvent préparer un programme solide pour favoriser la citoyenneté chez les enfants dès leur plus jeune âge.

Limites du papier et suggestions pour la recherche future

- Le présent document se limite au travail effectué dans les établissements de garde d'enfants (ex : foyers pour enfants ou orphelinats). Une étude peut être réalisée pour comprendre les initiatives prises par les écoles fréquentées par les enfants.
- Des recherches peuvent être menées pour comprendre la motivation des enfants et leur attitude vis-à-vis de leur rôle dans la société en tant que citoyens actifs. Cela sera utile pour comprendre les mesures qui peuvent être prises lors de la préparation du programme d'éducation à la citoyenneté.

Références

- Bulmer, M. and A.M. Rees (eds) (1996) *Citizenship Today. The Contemporary Relevance of T.H. Marshall*. London: University College London Press.
- UNESCO: Global Citizenship Education
<https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-all-one-advocate-s-story-0>
- Reimagining Citizenship for 21st century:
<http://www.p21.org/our-work/citizenship>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement: Published in 2001
<https://eric.ed.gov/?id=ED452116>
- The United Nations Convention on the Rights of the Child
<https://www.unicef.org/uk/what-we-do/un-convention-child-rights/>
- UNCRC Articles
https://www.unicef.org/crc/files/Rights_overview.pdf
- The international Journal of Children's Rights, Volume 16, Issue 3
<http://booksandjournals.brillonline.com/content/journals/10.1163/157181808x311240>

L'ÉCOLE ET LA PROMOTION DE LA CITOYENNETÉ : LE PROJET DE L'ÉCOLE EN SOCIÉTÉ

Pratima Kamble
Fondation Miracle Inde
pkamble@miraclefoundation.org

Arrière-plan et contexte

La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, ou UNCRC, est à la base de tous les travaux de la *Fondation Miracle*. L'adoption de la Convention par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989 a conféré une nouvelle autorité aux travaux de l'UNESCO en faveur des droits de l'homme et de l'éducation universelle. Les différents articles de la Convention sont fondés sur deux principes fondamentaux, à savoir, la promotion de l'intérêt supérieur de l'enfant et la non-discrimination. Dans le cadre l'intérêt supérieur de l'enfant, la Convention garantit à l'enfant le droit de participer et de donner son opinion, d'exercer sa liberté de conscience et de participer activement à la vie commune au travers de la liberté d'expression et d'association. En pratique, c'est par le biais de l'éducation, au sein de la famille et à l'école, qu'il est possible de favoriser une attitude de participation sociale des enfants afin de les préparer à exercer leurs droits et à devenir des citoyens actifs et responsables.¹ Les décideurs et les éducateurs s'unissent pour réinventer la citoyenneté aujourd'hui et explorer la définition de la citoyenneté du XXI^e siècle et se préparer à la citoyenneté avec les compétences du XXI^e siècle.

Éducation à la citoyenneté

Selon l'UNESCO, l'éducation à la citoyenneté peut être définie comme l'éducation des enfants, dès la petite enfance, à devenir des citoyens clairvoyants et éclairés qui participent aux décisions concernant la société. La « société » est ici comprise dans le sens particulier d'une nation dotée d'un territoire circonscrit et reconnu en tant qu'État.

Citoyenneté mondiale

La citoyenneté mondiale, c'est-à-dire un sentiment de solidarité entre les citoyens du monde entier, revêt une importance croissante dans la société d'aujourd'hui. L'UNESCO a organisé le deuxième forum sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour faire en sorte que cette forme d'éducation soit intégrée aux systèmes éducatifs et inscrite dans le futur programme mondial de l'éducation. L'éducation à la citoyenneté mondiale instille le respect des droits de l'homme, la justice sociale, la

¹ The Convention on the Rights of the Child, UNESCO's contribution, Published in 1995
http://www.unesco.org/education/pdf/34_72.pdf

diversité, l'égalité des sexes et la durabilité environnementale. Travailler pour atteindre ces principes incite les citoyens à devenir responsables.²

Buts et objectifs

- Les CCI³ / écoles enrichiront la vie de l'enfant en leur offrant les opportunités / droits, fondés sur la Convention, d'acquérir des connaissances et des compétences leur permettant de devenir un citoyen actif.
- Comprendre et faire de la citoyenneté un élément du système éducatif.
- Utiliser une méthodologie normalisée (*Thrive Scale*) pour intégrer et évaluer le développement du programme de citoyenneté, mais également pour proposer des étapes spécifiques et des pratiques à améliorer.

Revue de littérature

Pour les jeunes américains (âgés de 18 à 35 ans), la résolution de problèmes concrets visant à élaborer des solutions dans leur communauté et dans le monde est le facteur déterminant d'une qualité de travail supérieure - en termes de réussite perçue, de pouvoir de décision et de valeur sur leur lieu de travail. Cependant, moins du tiers des jeunes américains (29 %) ont déclaré qu'ils utilisaient souvent leur apprentissage pour résoudre des problèmes concrets au cours de leur dernière année d'école (Gallup, 2013).

Les jeunes adultes (âgés de 18 à 24 ans) déclarent dans leur grande majorité un intérêt ou un besoin professionnel pour l'alphabétisation dans le monde d'aujourd'hui ; 86 % déclarent convenir qu'une base solide en histoire et une connaissance des événements mondiaux sont essentiels pour trouver des solutions aux problèmes de notre société. Près de six sur dix déclarent qu'ils seraient de meilleurs employés s'ils comprenaient mieux les cultures du monde et 80 % pensent que les emplois sont de plus en plus internationaux. Pourtant, peu d'élèves affirment que leurs études secondaires les ont aidés à comprendre les problèmes mondiaux qui les concernent aujourd'hui et beaucoup affirment que leur enseignement était très centré sur les États-Unis et que leur exposition au reste du monde était limitée (World Savvy, 2012).

La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant a créé des défis pratiques pour les États et les institutions nationales, notamment en ce qui concerne les droits des enfants à la participation. La recherche limitée disponible a eu tendance à utiliser la méthodologie de l'enquête ; les comptes qualitatifs de la vie quotidienne des enfants sont rares. La présente étude a examiné la nature de la participation des enfants dans leur éducation dans deux écoles primaires et deux écoles secondaires ; en particulier le droit d'exprimer librement leurs opinions sur toutes les questions intéressant l'enfant. L'étude a révélé que les possibilités pour les enfants d'exprimer leurs points de vue étaient extrêmement limitées, même lorsque les conseils d'école étaient en place. Il est conclu que l'objectif de citoyenneté active retenu par les récents développements du curriculum national restera inaccessible à moins que la pratique éducative ne se concentre davantage sur les processus scolaires que sur les produits (D Wyse - Children & Society, 2001).

La participation des enfants et des jeunes à la prise de décision publique figure désormais à l'ordre

² UNESCO: Global Citizenship Education

<https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-all-one-advocate-s-story-0>

³ Structures d'accueil pour enfants

du jour des programmes nationaux et internationaux. Cet article conclut le numéro spécial sur la participation, en discutant de trois questions centrales.

Trois questions essentielles pour la participation des enfants et des jeunes : ce qui est tenu en compte - ou pas - en tant que forme de participation légitime ; l'utilité potentielle des théorisations de la gouvernance, de la citoyenneté et du capital social ; et comment comprendre les rôles des adultes (intervenants). L'article célèbre le succès de la poussée rhétorique en faveur de la participation des enfants et des jeunes, tout en suggérant que les tensions et les dilemmes de la pratique et des politiques actuelles doivent être abordés par des idées nouvelles et revitalisées et des théorisations stimulantes (Kay E. M. Tisdall, 2008).

Vue d'ensemble de la Fondation Miracle

Promotion de la citoyenneté dans les établissements de protection d'enfants de la Fondation Miracle est associée à :

La Fondation Miracle s'appuie sur 12 droits fondamentaux pour les enfants, inspirés par la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant de 1989, la *Hiérarchie des besoins* de Maslow et la Loi sur la justice pour mineurs. Notre travail s'articule autour de ces droits et explore les subtilités et les nécessités de chacun d'entre eux.

La Fondation Miracle est une organisation à but non lucratif qui fournit des soins qui changent la vie des enfants orphelins et vulnérables du monde entier.

Depuis sa création à l'occasion de la fête des mères en 2000, la Fondation Miracle a pris position pour les enfants orphelins. Aujourd'hui, 8 millions d'enfants vivent dans des institutions à travers le monde. C'est inacceptable. Demandez à n'importe quel enfant et il vous dira que son plus grand rêve est de faire partie d'une famille aimante - c'est là qu'il s'épanouit.

Notre approche « l'Enfant d'abord » est multidimensionnelle, collaborative et communautaire :

- Le 80 % des enfants vivant en institution ont un parent vivant. Nous mettons tout en œuvre pour réunir ces enfants avec leur famille biologique, si possible.
- Pour les enfants abandonnés sans famille, notre méthode systématique et mesurable garantit que les enfants soient aimés, éduqués, en bonne santé et en sécurité jusqu'à leur transition vers une famille permanente.
- Nous collaborons activement avec les gouvernements, d'autres organisations à but non lucratif et des organisations locales au renforcement de la famille afin de transformer les systèmes et de donner la parole aux enfants.

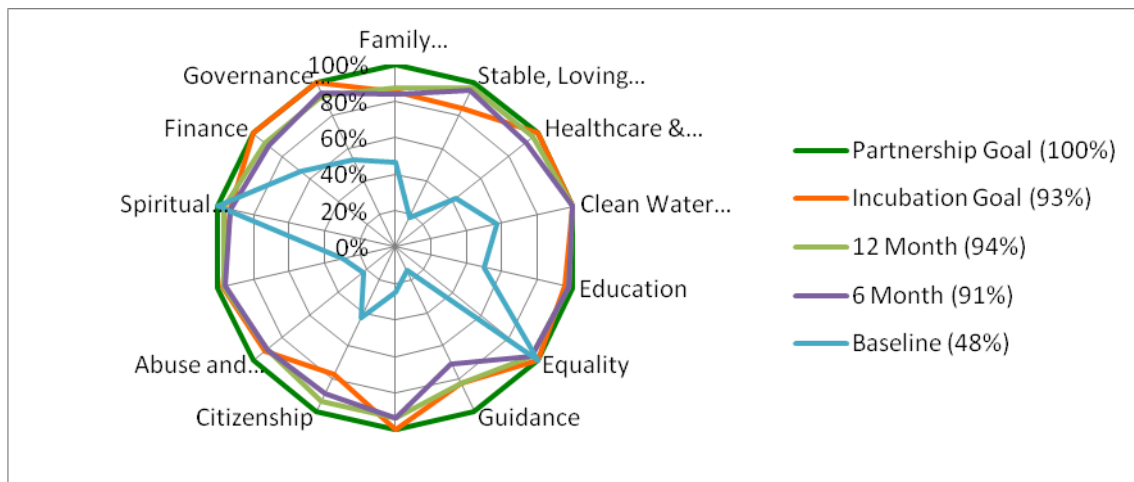
Même les plus grands défis peuvent être résolus lorsque des personnes bien intentionnées travaillent ensemble.

Importance de l'outil d'évaluation pour mesurer l'impact

Forts des connaissances acquises au cours de 17 années d'autonomisation des orphelins, nous avons développé et affiné notre capacité pour mesurer et activer les droits de l'enfant proclamés dans la Convention, ce qui permet aux enfants de réaliser leur plein potentiel. Nous utilisons cet instrument juridique comme base pour tout ce que nous faisons. Nous avons codifié les droits de l'enfant avec

l'aide d'experts en la matière et mis au point l'échelle Thrive, qui mesure comment les structures qui protègent l'enfant peuvent activer chacun de ces droits pour les enfants dont ils ont la garde. Cette approche systématique utilisant l'échelle Thrive offre non seulement aux responsables des établissements de services de garde une idée de leur situation, mais également des mesures spécifiques et pratiques à prendre pour l'améliorer.

Échelle de prospérité des droits de l'enfant : mise en évidence des scores obtenus pour chacun des droits.



Dans le présent article, nous nous concentrerons sur trois droits, à savoir le droit à une éducation de qualité, le droit d'être entendu et de participer aux décisions qui concernent les enfants et le droit d'être préparé à une citoyenneté active et responsable pour comprendre les initiatives et les stratégies développées par les enfants et le personnel des ICC pour favoriser la citoyenneté.

Favoriser la citoyenneté dans les institutions de garde d'enfants soutenues par la Fondation Miracle

Le droit à une éducation de qualité

À l'instar du droit à l'éducation (article 28) présenté dans la Convention relative aux droits de l'enfant, la Fondation Miracle soutient et encourage les CCI à faire en sorte que chaque enfant reçoive des possibilités d'éducation de qualité, fondées sur ses capacités et ses intérêts. Les enfants sont pris en charge, encouragés et ont accès à des opportunités d'études supérieures (université ou formation professionnelle), ce qui leur offre un emploi et les aide à devenir des adultes autonomes. Les progrès réalisés par les CCI se mesurent par des repères tels que : chaque enfant d'âge scolaire fréquente l'école tout au long de l'année scolaire. Des ressources qualifiées sont utilisées pour identifier les enfants ayant des difficultés d'apprentissage (éducateurs spécialisés, psychologues, centres pour handicapés ou écoles, test), chaque enfant d'âge scolaire reçoit un tutorat ou un autre soutien après l'école pour l'aider à améliorer la compréhension du contenu, des devoirs complets (par exemple, les parents de chaque foyer aident les plus jeunes enfants, des tuteurs extérieurs, le cas échéant), les tests d'aptitude des enfants de 15 ans et plus et l'orientation professionnelle afin de déterminer leurs capacités académiques et leurs objectifs éducatifs à long terme. Le foyer aide les enfants à s'inscrire à des programmes d'enseignement supérieur (formation professionnelle et cours universitaires) menant à l'emploi une fois terminés. L'éducation joue un rôle essentiel et garantit assurément que

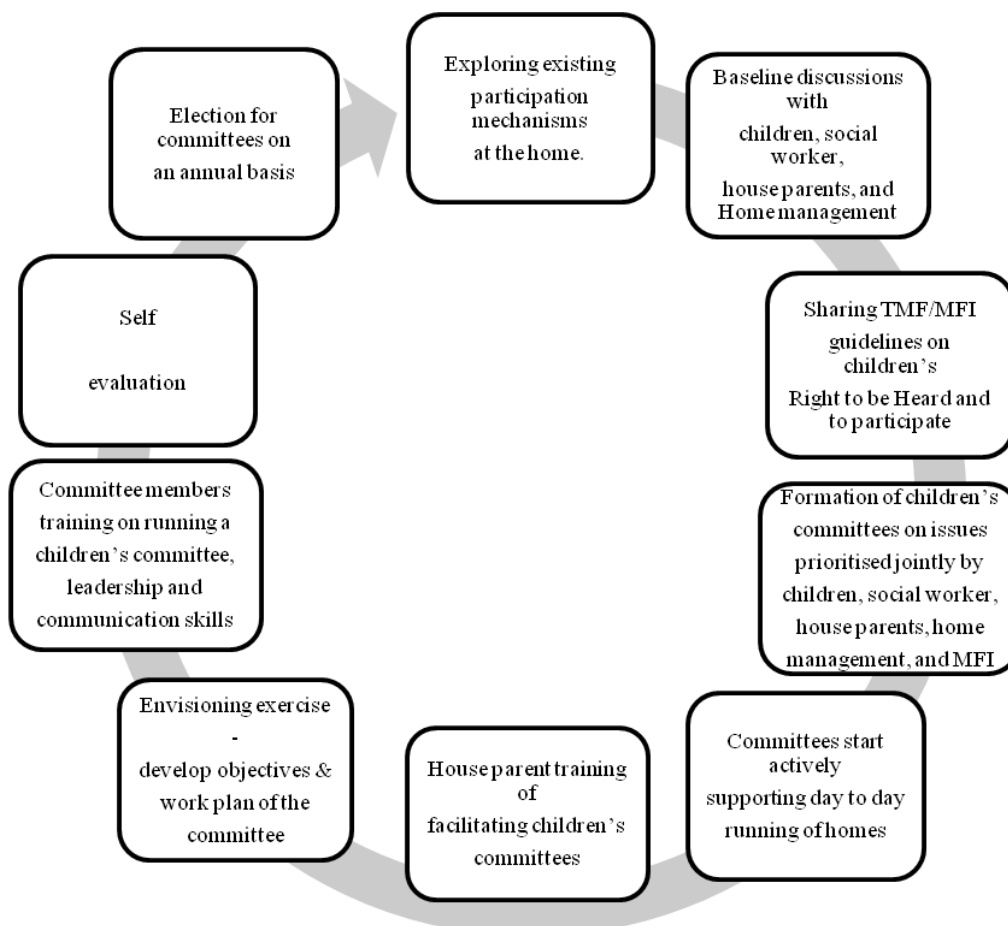
l'étudiant ait toutes les chances de devenir un citoyen 'productif' et de trouver un emploi rémunéré et capable de rendre en retour.

Le droit d'être entendu et de participer aux décisions qui les concernent

Ce droit est étroitement lié au droit d'être entendu (article 12) et au droit à la liberté d'expression (article 13) énoncés par la Convention. Pour la croissance et le développement des enfants, il est très important de leur donner l'occasion de s'exprimer et de prendre part aux décisions qui affectent leur vie. La participation est très rarement comprise dans le contexte des enfants, car les normes sociales ne permettent pas de voir souvent que les enfants ont le droit d'être entendus et de participer aux décisions qui les concernent. Il est important de permettre aux enfants de participer aux décisions qui les concernent, car cela les prépare à être des citoyens actifs plus tard dans leur vie. Au travers de différentes activités, les enfants des CCI ont la possibilité de prendre des décisions quotidiennes (choix des vêtements, des jeux, etc.), des comités pour les enfants sont alignés sur les recommandations du gouvernement et encouragent une participation active de tous les membres du comité.

Les comités d'enfants dans les foyers soutenus par la Fondation Miracle joueront un rôle clé en donnant aux enfants une plate-forme pour exprimer leur opinion et participer au processus de décision.

Étapes de la formation et du fonctionnement du comité des enfants fournies par la Fondation Miracle :



Histoires de réussite / Initiatives prises par les comités d'enfants :

- Les membres du comité des enfants du Dreamland Children's Home situé dans le Maharashtra ont incité plusieurs ONG à renforcer les comités et les équipes de leurs enfants afin de donner la priorité à la participation des enfants en évoquant l'importance de la création d'un comité et de ses initiatives.
- Dans l'une des CCI d'Indore, des enfants ont appris à fabriquer des sacs en papier pour aider les femmes de la communauté voisine à gagner de l'argent et à éliminer l'utilisation des sacs en plastique car, dans leur ville, l'utilisation de sacs en plastique est interdite.
- À Samparc Balgram, Poynad, les enfants avaient hâte de disposer d'une bibliothèque séparée pour les garçons, ceux-ci prenant des livres dans une bibliothèque située dans le domicile des filles. Pour rendre ces livres accessibles à tous les garçons, ils ont créé une mini-bibliothèque au foyer des garçons.

Le droit d'être préparé pour une citoyenneté active et responsable

Ce droit renforce la citoyenneté active et responsable avec l'aide de l'équipe de CCI en veillant à ce que chaque enfant reçoive le soutien nécessaire pour développer ses responsabilités civiques et sa conscience sociale à l'égard de sa communauté, de son pays et du monde. CCI veille à ce que tous les enfants aient des cartes de citoyen, des cartes d'identité ou des actes de naissance délivrés par le gouvernement. Les enfants ont régulièrement la possibilité d'interagir avec la communauté environnante (par exemple, les enfants peuvent faire leurs achats sur le marché local, visiter des parcs communautaires, etc.), organiser une campagne annuelle d'amélioration ou de sensibilisation à l'intérieur ou à l'extérieur de la communauté (construction d'un nouveau terrain de jeu, plantation d'un potager, nettoyage d'un parc à proximité), etc.

Afin de donner aux enfants une plate-forme pour se préparer à une citoyenneté active et responsable, un Conseil de direction pour les enfants de trois jours a été organisé.

Conseil du leadership des enfants (CLC)

Par ailleurs, la Fondation Miracle a organisé son premier conseil d'enfants pour les enfants, à partir de six de ses institutions de protection de l'enfance soutenues dans le sud de l'Inde. Les participants comprenaient 56 enfants qui avaient terminé la 12^e année et qui poursuivaient un diplôme ou une formation professionnelle, ainsi que des enfants qui avaient terminé un programme menant à un diplôme et qui poursuivaient des études postuniversitaires ou travaillaient actuellement. Les enfants étaient accompagnés par un travailleur social à domicile.

Les objectifs du CLC étaient de créer un réseau d'anciens élèves pour les enfants, où ils pourraient se soutenir mutuellement tout au long de leur vie en partageant leurs expériences et conseils similaires, Renforcer les liens entre les enfants et le personnel d'accueil pour qu'ils restent forts après le départ des enfants, Préparer les enfants à l'âge adulte et à la vieillesse. Préparer émotionnellement les enfants à de nouvelles étapes de leur vie par le biais de conseils individuels, de discussions de groupe et de possibilités de partage. Veiller à ce que les enfants soient entendus tout au long du processus de prise de décision et de mise en œuvre afin de répondre à leurs besoins et à leurs attentes concernant la visite, inciter les enfants à devenir des porte-parole d'autres enfants et encourager les organisations à donner des soins de haute qualité aux enfants vivant dans des institutions par le biais de la Fondation Miracle, de la presse, des médias sociaux, etc.

Pour mener à bien la formation, la Fondation Miracle s'est associée à Emerging Leaders, une organisation basée au Royaume-Uni. Au cours de ce programme de trois jours, les leaders en devenir ont mené le programme Leadership pour la vie, qui comprend 4 modules :

1. Soyez votre propre guide.
2. Diriger une équipe (famille, collègues, communauté, etc.)
3. Dirigez vos finances.
4. Dirigez votre projet.

Avec l'aide de ces quatre modules, les enfants ont été encouragés à prendre conscience de leur potentiel d'amélioration des qualités de leadership qu'ils possèdent, de se débarrasser de la pensée impuissante et d'être plus positifs dans les domaines où ils pourraient mener leur vie avec toutes leurs capacités et travailler efficacement avec le monde extérieur. En particulier, leur famille, leurs collègues et la communauté dont ils font finalement partie, ils devront prendre de meilleures décisions concernant leurs rêves, leur carrière et leur situation économique, ce qui les mènera vers une vie de qualité et deviendra un citoyen actif. Redonner à la société et prendre en charge chaque fois qu'un changement est essentiel.

Pour favoriser la citoyenneté active, les enfants ont été invités à réfléchir à un projet de leur communauté sur lequel ils souhaiteraient travailler. Les enfants ont choisi un sujet et sont en train d'y travailler individuellement ou en groupe.

Exemples de projets pris en charge par des enfants

Akhila (Telangana)

Sujet du projet : Rénovation des toilettes de mon collège avec le soutien de la direction du collège et de la fédération des étudiants en fournissant de bonnes installations pour tous les étudiants et en fournissant un distributeur automatique de serviettes hygiéniques pour la sécurité des femmes.

Sajitha G.S (Trivandrum)

Sujet du projet : Sensibilisation dans l'école à la toxicomanie et à la responsabilité sociale.

Chaitra C.R (Trivandrum)

Sujet du projet : Offrir un soutien émotionnel lors de visites à domicile et fournir des services aux personnes âgées résidant dans une maison de retraite.

Conclusion

- Le présent document offre une prise de conscience qui donne aux institutions de garde d'enfants telles que les écoles la possibilité d'autoriser les enfants à exprimer leurs opinions et à apporter des changements essentiels dans leur vie quotidienne ainsi qu'à un plus haut niveau avec une participation active.
- Le présent document donne un aperçu des programmes systématiques qui constituent une nécessité pour le monde afin de promouvoir la citoyenneté chez les enfants.
- Un outil d'évaluation systématique est essentiel pour mesurer l'amélioration des droits de l'enfant tels que le droit à une éducation de qualité, le droit d'être entendu et de participer aux décisions qui le concernent et le droit d'être préparé à une citoyenneté active et responsable.

En outre, cela aidera à faire le point sur les domaines d'intervention pour les écoles et autres institutions de garde d'enfants.

- En adhérant aux droits de l'enfant, les écoles peuvent préparer un programme solide pour favoriser la citoyenneté chez les enfants dès leur plus jeune âge.

Limites du papier et suggestions pour la recherche future

- Le présent document se limite au travail effectué dans les établissements de garde d'enfants (ex : foyers pour enfants ou orphelinats). Une étude peut être réalisée pour comprendre les initiatives prises par les écoles fréquentées par les enfants.
- Des recherches peuvent être menées pour comprendre la motivation des enfants et leur attitude vis-à-vis de leur rôle dans la société en tant que citoyens actifs. Cela sera utile pour comprendre les mesures qui peuvent être prises lors de la préparation du programme d'éducation à la citoyenneté.

Références

- Bulmer, M. and A.M. Rees (eds) (1996) *Citizenship Today. The Contemporary Relevance of T.H. Marshall*. London: University College London Press.
- UNESCO: Global Citizenship Education
<https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-all-one-advocate-s-story-0>
- Reimagining Citizenship for 21st century:
<http://www.p21.org/our-work/citizenship>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement: Published in 2001
<https://eric.ed.gov/?id=ED452116>
- The United Nations Convention on the Rights of the Child
<https://www.unicef.org/uk/what-we-do/un-convention-child-rights/>
- UNCRC Articles
https://www.unicef.org/crc/files/Rights_overview.pdf
- The international Journal of Children's Rights, Volume 16, Issue 3
<http://booksandjournals.brillonline.com/content/journals/10.1163/157181808x311240>

**« AS-TU VU COMMENT SONT CES GAMINS...¹
QUI NE S'ENGAGENT À RIEN... »**

**À PROPOS DE L'ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE,
PARTICIPATIVE ET DIALOGIQUE.
CONTRIBUTIONS DE L'ÉDUCATION POPULAIRE.**

Juan Bernal
Fondation La Salle Argentine
Centre de pédagogie critique et d'éducation populaire
jbernal@lasalle.edu.ar

Justement, dans la mesure où nous devenons capables d'intervenir,
capables de changer le monde, de le transformer, de le faire
plus beau ou plus laid, nous devenons des êtres éthiques.

Paulo Freire, *El Grito Manso*, 34.

Écouter ce qui « résonne »

Dans notre patrie (l'Argentine et la soi-disant Grande Patrie), des milliers d'enseignants parient et incarnent chaque jour leur tâche avec engagement. Ils considèrent l'éducation comme un acte politique. Ils autonomisent et responsabilisent les enfants et les adolescents. Ils collaborent à la construction d'un monde différent. Annoncent et dénoncent. Mal payés, dénigrés dans leur profession par une bonne partie de la société, ils continuent de soutenir l'utopie dans des conditions très précaires. Ils la rehaussent bien haut. Ils n'abandonnent pas : ils se battent pour leurs droits et pour les droits des autres. Ils risquent.

En outre, il y a une contre-face. Nous qui parcourons les salles de classe et les écoles comme un espace habituel, nous avons entendu d'innombrables fois une plainte ou une lamentation de la part de certains éducateurs : « ces enfants ne s'engagent à rien... » ; « ils sont toute la journée avec leur portable » ; « ils ne participent pas à la vie de l'école » ; « ils n'ont pas de *sentiment d'appartenance* ».

Ces expressions et d'autres sont souvent revêtues d'un caractère moral, ce qui place rapidement les adultes « sur un trottoir » (qui voudraient que les jeunes « fassent, participent, s'engagent »); et « dans l'autre » aux mêmes adolescents et jeunes de nos écoles.

¹ Terme employé à Buenos Aires pour désigner les garçons (pibes) et filles (pibas), les adolescents, surtout dans les quartiers populaires.

De telles expressions et de tels discours ont façonné un « sens commun » qui consiste à jeter un regard sur les conditions de la jeunesse dans les écoles, à la peindre avec un caractère apathique, à lui coller des « étiquettes » ou à la stigmatiser. Il est vrai que ces affirmations sont souvent l'écho ou la cristallisation d'un discours social, culturel et idéologique sur les adolescents et les jeunes qui « flottent » dans l'atmosphère sociale et trouvent leur lieu de condensation où les adolescents et les jeunes passent une grande partie de leur vie : les écoles.

Penser l'école comme un espace éthique et politique² nous plonge dans la profondeur de la question de la participation à l'école et de la démocratisation du pouvoir, de la parole, du savoir et du gouvernement. De plus, il peut être nécessaire de déconstruire nos « schémas » qui conditionnent notre compréhension de la participation à l'école pour nous orienter vers de nouvelles façons d'être et d'y être.

Nous souhaitons, dans cet article, approcher l'école, nommer les processus historiques déployés dans notre pays (et également dans la région) dans les dimensions de la participation et apporter notre contribution à partir d'un paradigme auquel nous nous sentons identifiés et interpellés au Sud du monde : les pédagogies critiques et l'éducation populaire.

Participation : les « panneaux routiers » dans notre pays et dans la région

Nous pensons que ces derniers temps de nombreux « signes » sont apparus qui montrent un rôle croissant des adolescents et des jeunes dans notre pays et dans notre région d'Amérique latine. Nous en partageons trois.

Un premier « signe » sur la participation : il n'y a pas si longtemps, dans notre pays et dans les pays de la région, nous avons connu des processus de changement où, entre autres choses, des adolescents et des jeunes se sont tournés plus qu'auparavant vers la politique et les partis. Et ceci dans les environnements et les espaces les plus divers : centres d'étudiants, centres politiques d'un parti, mouvements corporatifs et syndicaux, mouvements culturels et sociaux, etc. En même temps, les progrès dans l'expansion des droits façonnaient (soulignaient et remettaient en question) les significations sociales et scolaires communes. Cependant, nous savons que les droits proclamés ne sont pas nécessairement appliqués dans la vie quotidienne de l'école ou dans la société elle-même. En nous éloignant de toute approche linéaire et naïve : nous savons que, sans volonté politique, l'extension des droits³ ne peut être qu'une formulation de principes sans impact

² À propos des multiples définitions de la "politique" ou du "politique", je trouve celle qui est proposée par Alan Badiou (2012) très pertinente : « La politique est pour moi une procédure de vérité, mais qui mène au collectif. C'est-à-dire que l'action politique fait la vérité sur ce dont le collectif est capable. Par exemple, est-il capable d'égalité ? Est-il capable d'intégrer l'hétérogène ? Penser qu'il n'y a qu'un seul monde possible ? Des choses de ce genre. L'essence de la politique est contenue dans la question : De quoi les individus sont-ils capables lorsqu'ils se rencontrent, s'organisent, pensent et décident ? En politique, il s'agit de savoir s'ils sont capables, en grand nombre, c'est-à-dire en masse, de créer l'égalité. » (p. 55-56).

³ L'« extension des droits » fait référence aux processus d'expansion des droits des citoyens, à la fois en termes quantitatifs et qualitatifs. Il s'agit de plus de droits pour davantage de personnes, avec des politiques qui cherchent à les garantir. En Argentine, quelques exemples de cette « extension des droits » ont été : les politiques de la mémoire, de la vérité et de la justice ; celles de protection et de promotion des droits des filles, des garçons, des adolescents et des jeunes ; celles de la protection des droits des femmes et de l'orientation sexuelle ; celles de l'expansion de la communication démocratique et celles qui approfondissent le droit au travail décent des enseignants ? Il est également important de souligner que

réel sur les pratiques, sur les micro-politiques, sur les horizons pédagogiques et politiques des centres.

L'élargissement de l'horizon du possible, socialement et politiquement, génère inexorablement une nouvelle configuration des sens communs qui guident les actions, les évaluations et les décisions que prend une société. Nous pouvons imaginer le même processus et le même mouvement au sein des institutions scolaires : les considérations sur ce qui peut et doit se passer dans une école.

Deuxième signal. Dans notre pays il y a quelques années, le droit de vote a été étendu à l'âge de 16 ans (facultatif). Carina Kaplan (2012) y réfléchit :

L'extension du droit d'option de vote à des âges plus précoces représente un changement de point de vue sur la contribution que les adolescents et les jeunes peuvent apporter à la citoyenneté. Peut-être que cela pourrait être une autre opportunité démocratique. Mais la vérité est que les jeunes ont été historiquement traversés par leur condition de subalternité⁴, de soumission.

Le vote à partir de 16 ans apparaît comme une opportunité historique, défiant l'école et sa fonction d'espace de construction de sujets historiques et politiques. La loi de 2006 sur l'éducation nationale fait de la construction d'une citoyenneté démocratique l'un des piliers de l'éducation dans notre pays. Et elle le fait avec la conviction qu'une éducation à la citoyenneté établit la base sur laquelle des principes peuvent être établis en faveur des droits de l'homme, en faveur de la construction d'un pays avec une plus grande justice sociale, aussi bien qu'une plus grande inclusion et une éducation de qualité.

Nous partageons un troisième « signe » en 2013. La Loi sur les centres pour étudiants a été adoptée, qui garantit notamment le droit des étudiants du secondaire d'être entendus, d'avoir des adultes capables de les guider dans cette tâche et de s'organiser. Dans les écoles qui s'opposent ou ne donnent pas d'importance à ces espaces, cette législation confère une légitimité à l'organisation étudiante, lui donne une entité, une légalité permettant à ces initiatives de ne pas être laissées « au bon vouloir » des responsables du gouvernement de l'institution à un moment historique donné. De nombreuses écoles prennent des mesures fermes dans cette direction, d'autres ont déjà fait des progrès ; et certaines font leurs premières expériences. Bien sûr, il y a aussi ceux qui sont en désaccord avec cette loi.

La Loi sur les centres pour étudiants oblige l'État à accompagner leur développement par la mise en œuvre de politiques publiques et engage les directeurs et les éducateurs à des médiations afin que ces initiatives puissent être menées à bien.

l'élargissement des droits se traduit par la promotion et la restitution des politiques publiques visant les secteurs historiquement négligés et/ou ceux dont les droits ont été violés (logement, éducation, travail, santé, etc.). Le processus d'extension des droits implique une dynamique constante de demandes de reconnaissance, de restitution et de promotion de ces droits par la société civile et une réponse de la part de l'État national. En bref, il répond à l'utopie d'un monde dans lequel tous les droits seront reconnus et mis en pratique afin que tous atteignent pleinement la dignité humaine.

⁴ Kaplan, Carina. Entretien : « Nous assistons à une époque où les étudiants du secondaire et de l'université ont à nouveau revendiqué l'importance du mécontentement des jeunes vis-à-vis des adultes ». <http://www.feduba.org.ar/asistimos-a-un-tiempo-en-que-los-estudiantes-secundarios-y-universitarios-han-vuelto-a-reivindicar-protagonismo-como-expresion-del-mécontentement-du-monde-des-jeunes-devant-les-adultes/>

Et à l'école, quoi ?

Il convient maintenant de se poser la question : comment la démocratie, la participation et le dialogue ont lieu (ou non) dans nos écoles ?

Gestion ou gouvernement scolaire ?

Les éducateurs adultes (enseignants, gestionnaires, personnel non enseignant) sont les protagonistes de continuer à ouvrir des voies pour la participation et la démocratie. Nous pensons qu'il est important de souligner l'importance de la gestion des écoles. Réfléchir à la conduite et définir une position démocratique et participative de la même chose suppose le progrès dans la cohérence entre ce qui est dit et ce qui est fait, entre ce qui est réitéré et ce qui est transmis de l'action pédagogique. En ce sens, il nous paraît intéressant de s'appuyer sur la notion de « gouvernement scolaire », en la différenciant du concept couramment utilisé de « gestion scolaire », issu du monde des affaires et des politiques néolibérales des années 1990 en Amérique latine qui ont essayé d'installer un langage technocratique dans l'éducation. Cette intention n'était pas naïve, mais cachait la dépolitisation du fait éducatif, le comprenant comme un bien de consommation, soumis aux canons de l'offre et de la demande. Nous savons que le langage n'est pas neutre et que les façons de nommer impliquent - presque toujours - des façons de faire.

Rétablir le concept de gouvernement scolaire permet de repolitiser l'éducation. Lorsque dans le monde lasallien (en conjonction avec d'autres mouvements et organisations sociales), on dit que l'éducation se transforme, nous établissons une position politique et pédagogique. Nous disons avec Freire (2009), que penser cette réalité... de cette façon c'est immoral et absurde. La réalité n'est pas comme ça ; la réalité se trouve, en est arrivée là. Elle est comme ça, non pas parce qu'elle le veut. Aucune réalité n'est maîtresse d'elle-même. Cette réalité en est arrivée là parce que cela sert certains intérêts du pouvoir.⁵

La Parole qui « génère » ...une école dialogique

Nous ne sommes pas d'accord pour réduire le problème de la participation des étudiants à l'école à la construction (non moindre) de centres d'étudiants. Nous comprenons que la participation des étudiants déborde toujours sur une expérience ou une portée institutionnelle. Du point de vue de l'éducation populaire, il est essentiel de placer le centre du lien pédagogique sur la « parole » génératrice de sens libérateur ; et le « dialogue » comme configurateur essentiel d'une éducation en tant que pratique de la liberté.

Penser l'éducation populaire à l'école, c'est rendre possible une construction communautaire qui place le collectif au centre, où les adultes (éducateurs et gestionnaires) peuvent s'ouvrir aux processus de dialogue et de construction collective d'un projet démocratique et inclusif. En assumant l'aspect conflictuel que le dialogue implique, reconnaissant que la fécondité et la profondeur des constructions renferment la logique du conflit, de la confrontation et de la lutte, où les voix des minorités peuvent être

⁵ Freire, P. (2009) *El Grito Manso*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, p. 71.

entendues, où la construction des sens qui vont à l'encontre des pouvoirs hégémoniques peuvent émerger, avoir leur place, installer de nouveaux sens.

Dans les espaces lasalliens, nous disons et répétons que « nous éduquons pour transformer ». Pour nous, l'éducation est une transformation des injustices et des inégalités. Cette éducation à la transformation ne peut se produire que dans des espaces pédagogiques, éthiques et politiques qui « suscitent » en leur sein des logiques démocratiques, participatives, inclusives et transformatrices. Ce serait pour le moins contradictoire si nous voulions éduquer à la transformation avec des structures peu perméables à la transformation et au changement.

Comme le dit Paulo Freire (2009) : « Si nous parvenons à convaincre les jeunes que la réalité, aussi difficile soit-elle, puisse être transformée, nous accomplirons l'une des tâches historiques du moment. »⁶

Il est parfois suggéré qu'une éducation plus démocratique ou participative amène « le chaos, la désorganisation, un manque de frontières claires, des frontières floues entre adultes et jeunes ». Cependant, nous pensons qu'il s'agit d'une fausse dichotomie. Précisément, la construction d'écoles démocratiques et participatives implique la construction conjointe de nouvelles organisations, une construction éthique de la légalité au sein de l'école qui nous englobe et contient les jeunes et les adultes dans l'engagement éthique horizontal, et implique d'insister sur l'asymétrie des éducateurs et les étudiants. Cette asymétrie, nous en sommes convaincus, est la condition de possibilité de l'événement éducatif.

C'est le sens qui tente d'approfondir l'horizon pastoral pédagogique de l'Association des éducateurs argentins lorsque, au point 4 de sa mission, soutient :

Ce sont les étudiants, avec tout leur bagage culturel et leur histoire individuelle, qui appellent les adultes à cette relation. La relation avec les étudiants nous constitue en tant qu'enseignants.⁷

Ensemble, éducateurs et étudiants, nous nous constituons « en relation » ; nous construisons un savoir. Ce sont les étudiants qui « donnent un sens » à notre être adulte : nous nous reconnaissons éducateurs avec eux, pour eux et par eux.

Certains auteurs et chercheurs tels que Dussel, Brito et Núñez (2007) affirment que pour de nombreux jeunes, l'école est constituée comme un espace de vie « informatif », mais aussi comme celui où il fait bon d'y être. Il est fondamental de pouvoir penser à cette clé en ces temps où la violence sociale (et institutionnelle) présente dans notre société place parfois les jeunes au niveau des « coupables », des « criminels » et des auteurs de tout type de violence. Nous pensons qu'il est contre-culturel de penser que nos écoles sont un « bon endroit pour vivre sans étiquettes ni stigmas ».

En outre, ces mêmes auteurs soulignent que l'école est considérée comme un lieu de reconnaissance des droits, de développement personnel et collectif et un moment important dans la construction de la subjectivité.

⁶ Freire Paulo, *El grito manso*, 2^a ed. 3^a ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009, p. 57.

⁷ Asociación Educacionista Argentina (AEA), *Horizonte Pedagógico Pastoral*, Credo N.º 4.

Quelques mots qui « font » et « transforment »

Si, comme disait Wittgenstein :
 les limites du langage sont les limites du monde,
 la tâche de construire un autre monde possible exigera
 changer les mots qui le nomment.
 Élargir l'espace du possible
 passe aussi par l'extension des limites
 de ce qui peut être dit
 (c'est-à-dire, pensé).

Andrés García Inda et Carmen Marcuello Servós (coords.)
Des concepts pour penser le 21^e siècle, Madrid, Les livres de la cascade, 2008.

Travailler en fonction d'une école avec ces notes, suppose que le mot soit distribué et que ce mot habilite ceux qui le prononcent. C'est l'un de nos défis : favoriser la circulation des mots pour l'émancipation des groupes et des sujets. La pratique de la liberté et de la démocratie exige des mots qui puissent nommer les conditions actuelles (tensions et conflits) et imaginer ceux qui sont « viables sans précédent » et qui produisent (et non reproduisent) de nouveaux sens.

La nature performative du mot signifie que, dans la circulation de ce mot, un sens « d'action » est inauguré. Le mot et les mots constituent la subjectivité, ils sont une intelligence du monde et une reconstruction de celui-ci. À partir de cette logique, on peut dire que les mots qui commencent à « entrer en jeu » dans les salles de classe, parmi les étudiants, ne sont pas destinés à décrire une réalité, il suffit de la nommer ; ils recherchent plutôt une intervention, une action, une praxis (où la réflexion et l'action sont imbriquées mutuellement).

Placés sur le point de vue du gouvernement de l'école, faire passer le mot, c'est offrir aux adolescents et aux adolescentes un lieu de participation et de réflexion sur l'école, l'éducation, leurs propres droits (se concevoir politiquement en tant qu'étudiants), leur être sujet et protagoniste de l'histoire. Faire circuler la parole sera permettre à l'organisation étudiante de s'organiser et garantir l'exercice des droits, d'élire ses représentants, de débattre de la vie quotidienne de l'école et des relations avec la communauté, de construire collectivement les connaissances permettant de transformer les situations d'injustice et d'inégalité. L'école s'ouvre également au dialogue.

Et l'école est dialogique dans le cadre concret et quotidien de ses actes et de ses paroles. Pour cette raison, nous avons insisté sur le fait que nous ne voulions pas réduire la participation à la création de centres d'étudiants ou à d'autres instances de participation. Le dialogue est mis en jeu dans la vie quotidienne. Chaque fois que les éducateurs mettent en jeu cette logique de dialogue dans la construction de significations et de connaissances, où ils sont compris en égalité de dignité devant leurs élèves ; chaque fois que les adultes des écoles prennent leur place à partir de la construction d'une autorité démocratique, offrant la possibilité d'écouter et de résoudre les conflits ; chaque fois que les adultes trouvent dans le mot le moteur de la rencontre intergénérationnelle, une école dialogique et démocratique est construite.

L'école dialogique est construite dans un sens purement politique et pédagogique.

L'exercice de la dialogicité, du dialogue en classe, n'est pas réduit à un impératif moral, mais est affirmé dans la perspective des droits. Nous sommes convaincus qu'une telle école est celle qui permet la construction d'une citoyenneté engagée pour la justice et pour les autres et qui est capable de créer des voies de transformation et de responsabilisation des élèves en tant que sujets éthiques et politiques.

La mise en pratique de ces processus de démocratisation est complexe. Cela exige une grande volonté politique de la part des membres du gouvernement de l'institution et du groupe des éducateurs. Plusieurs fois, nos institutions, menacent de « rejeter » toute tentative de construire davantage ce qui est collectif (donc plus ardu, plus lent et stressant). Il faut insister ici sur le fait que la construction même de cette « école différente » a un caractère hautement pédagogique pour nos étudiants. Dans l'effort d'une communauté qui sort de son confort et se dirige vers une nouvelle construction d'école, dans ce même effort commun se loge le facteur pédagogique. Nous éduquons donc également.

La conviction qui devrait encourager une école qui se veut transformatrice est que toutes les instances de participation des jeunes et leur allocation correspondante de ressources, de temps et d'espaces sont, en elles-mêmes, une instance pédagogique centrale dans l'éducation intégrale des élèves. Les élèves qui, toutes les deux semaines ou tous les mois, se réunissent en « conseil » pour réfléchir à leur école, prendre des décisions et discuter des problèmes, apprennent ainsi un contenu important pour leur formation à la citoyenneté. Ce n'est pas du temps « volé » à l'apprentissage mais au contraire, c'est un temps qui améliore leur itinéraire et éduque profondément.

Nous sommes conscients et témoins que dans de nombreuses écoles, nous parlons de participation, de structures démocratiques, d'activation de la pensée critique ; mais que, dans de nombreuses occasions, cette déclaration de principes ne trouve pas sa corrélation dans les décisions institutionnelles comme l'attribution d'un temps et d'un espace pour ces instances, un « temps réel » dans l'institution pour créer des disponibilités pour que cela se produise. Nous pouvons nous demander : quels sont les espaces de décision des élèves de nos écoles ? Et s'ils en ont, quelles sont leurs décisions ?

Quels dispositifs sont mis en place pour assurer et défendre institutionnellement ces instances ? Parce que la question centrale est (dans le meilleur des cas, où les adolescents ont des espaces de participation et de débat) quelle place le gouvernement de l'école accordera-t-il aux décisions, réflexions et débats assumés par leurs élèves. La question est l'impact réel sur la vie institutionnelle qu'auront les décisions prises par eux. Ce thème n'est pas mineur, le risque peut être de générer des instances qui ne font que paraître, qui ne finissent pas par lier les décisions des étudiants aux pratiques institutionnelles, sachant et soulignant qu'il ne s'agit pas ici de déléguer les responsabilités des adultes ni de brouiller l'asymétrie nécessaire entre les adultes et les étudiants, mais conformément à cette asymétrie indispensable, il est essentiel que, conformément à leurs responsabilités, les étudiants puissent non seulement penser, mais aussi prendre collectivement des décisions concernant la vie quotidienne de l'école. On apprend à participer en participant et il en va de même pour prendre des décisions.

Nous avons déjà dit que le projet d'une école démocratique met la « parole » au centre, car elle est toujours liée aux processus de répartition du pouvoir ; et cette répartition peut

conduire à la construction d'une école plus démocratique si les gouvernements des écoles en prennent la décision.

Nous espérons que le mot et les mots qui circulent dans tous les domaines de la vie scolaire permettront aux adolescents de se nommer eux-mêmes, d'être reconnus comme des protagonistes de l'histoire, habilités à décider et à influencer leur quartier, leur ville et leur pays, leur permettant de nommer l'oppression et d'investir avec leurs propres noms les alternatives de transformation. Des mots qui leur permettent de se constituer comme sujets d'une marche collective, reconnue comme faisant partie d'un tout, traversée par les pouvoirs possibles, les conflits nécessaires et les luttes essentielles.

Quelques questions, questions ouvertes ... des défis pour la gouvernance des écoles

Le mot « participation » a la même racine linguistique que « parti », « prendre parti », « prendre part », « être partie ». Nous trouvons souvent comme contradiction la voix de certains éducateurs qui, comme nous l'avons dit au début, exigent de la part des élèves un plus grand engagement, une plus grande participation ; mais en même temps, ils refusent d'offrir ces mêmes espaces de participation réelle dans les écoles, parfois dans leurs propres salles de classe.

En général, les écoles cherchent à promouvoir le sentiment d'appartenance à l'institution de leurs enseignants et de leurs élèves, mais comment s'attendre à un « sentiment d'appartenance » si, dans certaines situations, peu de ce qui se passe à l'école leur appartient, appartient aux élèves ? Comment revendiquer un sentiment d'appartenance quand, à certaines occasions, on leur a fait sentir que ce n'était pas leur place (ou pour « paresseux » ou « violents », ou pour peu responsables) ? L'appel à la participation n'est-il pas sur le trottoir d'en face à cause de la stigmatisation ?

Penser avec Freire à la parole en tant que médiatrice du monde est ce qui nous permet de le réinventer, de le reconstruire, de le refaire (le contraire de se l'approprier sans discernement). Le mot est un outil de transformation, la condition de possibilité qu'un autre monde soit possible. Et nous devons être conscients, éducateurs lasalliens, que notre proposition pédagogique et politique est une lecture « du monde ». Une offre mondiale qui mérite d'être vécue, pour laquelle il vaut la peine de lutter, pour laquelle il vaut la peine de s'associer collectivement.

Voici sous forme des « coups de pinceau », quelques réflexions que nous partageons sur les défis de la gouvernance scolaire :

- Une école démocratique, participative et dialogique "est faite", elle n'est pas "née comme ça". Et il incombe aux équipes d'animation et au gouvernement de l'école d'établir des politiques « concrètes » qui garantissent et accompagnent ces processus dans les écoles. Mais c'est aussi la tâche des éducateurs, une tâche collective. Cela ne dépend pas des volontés individuelles, mais de "faire collectivement" la démocratie, la participation et le dialogue à l'école.
- Les équipes du gouvernement de l'école ont pour mission de montrer « vers où on se dirige », de faire pression sur les sens tendant vers l'utopie et, de ce fait, elles sont responsables (bien que pas les seules) de pousser le corps des éducateurs vers les horizons de sens qu'elles veulent défendre et proposer.

- En outre, et dans le même sens, les équipes de direction devraient encourager le cheminement pédagogique de leurs éducateurs vers des logiques permettant la participation des adolescents, le sens démocratique des pratiques, la dialogicité comme matrice de signification de ce qui se passe dans la vie scolaire...
- Les équipes de direction ont également pour tâche de faire appel à des équipes pour générer des dynamiques participatives. La participation s'apprend en participant et en permettant des logiques participatives au sein même de l'école. Construire des écoles démocratiques, participatives et dialogiques implique une forte empathie avec les réalités de nos adolescents, avec leurs préoccupations et leurs recherches, avec leurs luttes et leurs causes, avec leurs voix et leurs mots.
- Les équipes de gouvernement des écoles devraient être conscientes de leur pouvoir. Et mettre ce pouvoir au service des logiques émancipatrices au sein de l'école. Bien que cela entraîne un potentiel de conflit, il est essentiel de placer les étudiants au centre. De la même manière, elles doivent accompagner les étudiants pour qu'ils prennent conscience de leur propre pouvoir, accompagner l'organisation de ce pouvoir, inaugurer des espaces pour que ce pouvoir se traduise en une vie digne pour tous.
- En outre, les équipes de l'administration scolaire ont une tâche fondamentale à accomplir. Peut-être la plus profonde : démanteler certaines logiques qui semblent s'imposer à l'époque. Bien souvent, les équipes sont débordées, manquent de temps, sont découragées par les problèmes, sans possibilité de réaction, solitaires. Il est nécessaire que les équipes de direction soient encouragées à briser ces logiques, ces schémas qui enferment la réalité. Une des tâches fondamentales sera de pouvoir créer des réseaux, réfléchir à l'éducation et à l'école « avec les autres ». Assez sûrement pour regarder autour de notre propre communauté pour trouver avec nous des institutions, des groupes, des collectifs, des complices dans la tâche de rêver et de mettre en place une école beaucoup plus inclusive, démocratique et participative.
- En outre, ce sera indispensable que les espaces de gouvernement d'école soient en mesure de faire correspondre ces exemples de participation et de dialogicité à l'école aux problèmes, tensions et luttes du voisinage, de la province, du pays, d'une Amérique latine unie et coopérative.
- Finalement, le même rôle de gestion est en cours de reconfiguration, en particulier s'il s'agit d'installer, de promouvoir et de favoriser des logiques participatives et démocratiques dans l'école. Les processus de passage devraient être assumés : d'une vision omnipotente à un modèle de coresponsabilité subsidiaire avec d'autres équipes d'éducateurs ; d'un modèle de « contrôle enfantin » à un accompagnement de processus plus ouverts, où l'on prenne le pouls à la construction de certains sens, où les possibilités « d'élargir le champ du possible » sont placées au centre de l'école.

→ De la position dans laquelle on a « le mot pour tout » à une attention et à une vigilance pour que la parole de tous soit entendue, respectée et prise en compte.

→ Des logiques d'une personne à des dynamiques participatives réelles et efficaces.

En conclusion et essayant de « nouer » les mots que nous avons fait circuler ici et que nous avons partagés, il semble important de passer en revue certains principes qui nous aident à continuer à « faire de la participation » dans nos écoles :

- Participer, c'est « faire partie », prendre position (espérons-le dans un dialogue dans nos écoles) pour construire un espace commun.
- Pour pouvoir « faire participer », il faut pouvoir offrir « quelque chose de sensé », inviter les adolescents à cette « table partagée ».
- La participation est la base de toute démocratie, de tout gouvernement démocratique, de tout gouvernement scolaire démocratique. Il n'y a pas de démocratie sans participation.
- La participation construit le pouvoir et « un certain » pouvoir : le pouvoir populaire. La question du pouvoir à l'école concerne la circulation et la distribution du pouvoir.
- Défendre une école démocratique, c'est plaider pour une école où la parole circule, qui soit ouverte à l'interculturalité, qui ne soit pas régie par une logique méritocratique, qui encourage l'organisation et non l'individualité. Il ne s'agit en aucun cas d'une école "gouvernée par des étudiants", qui suscite tant de craintes chez certains adultes.
- Nous mettre à penser à la démocratisation et à la participation des jeunes dans les écoles implique nécessairement « se dégager » d'une perspective centrée sur les adultes.
- L'école était, est et continuera d'être « un bon endroit pour y être » dans la mesure où nous construisons ces sens démocratiques, participatifs et dialogiques.

Nous estimons qu'il convient de répondre aux questions initiales : Quel est notre engagement envers la participation que nous proclamons ? Qu'avons-nous fait et que faisons-nous concrètement dans nos centres éducatifs ?

Quelques expériences ...

... comme le vendredi est notre journée de ménage, nous avons commencé à mettre de la musique pour que nous puissions tous l'écouter : d'abord elle était choisie par les éducateurs, puis les enfants nous ont demandé de mettre des chansons ou des groupes musicaux qui, pour différentes raisons, ils voulaient entendre ce jour-là. Et ils nous ont appris. Les éducateurs ont non seulement appris les noms des groupes et des chansons que les jeunes écoutent habituellement, mais nous avons également appris une nouvelle façon d'écouter, de les écouter.

Nous avons laissé sur le panneau d'affichage une feuille où il est écrit : « des chansons que nous voulons entendre le vendredi pendant la réunion » ; peu à peu, les enfants ont écrit les noms des chansons et les éducateurs ont été chargés d'imprimer les paroles et de préparer l'audio de la chanson afin de pouvoir l'écouter, ainsi que de lire les paroles. La condition pour choisir la chanson était qu'ils estimaient que cette lettre leur disait quelque chose, qu'elle avait, pour une raison quelconque, un contenu significatif. Ainsi, après avoir écouté et lu les paroles, le jeune qui l'avait demandé nous a expliqué pourquoi il avait choisi cette chanson. Il s'est approprié, non seulement la lettre dans laquelle il était reflété, mais également le rôle de coordinateur de l'échange.

Miriam Leites

Coordinatrice Maison de la Jeunesse
González Catán - Province de Buenos Aires.

En 2013, nous avons mis en place le conseil des étudiants. Ledit organisme était conformé par un représentant choisi par ses propres compagnons. Pour ce faire, il était nécessaire que les adultes (éducateurs, précepteurs, enseignants) sensibilisent les étudiants à la nécessité d'un conseil étudiant, sur les caractéristiques qu'il devrait avoir [...] La première chose que nous avons faite a été de préparer un programme sur lequel il convenait de travailler : uniforme, arrivées tardives, internet pour les étudiants, collation à la récréation, entraîneur, difficultés dans certaines zones du programme, durée de la récréation, manque de peinture et de dispositions dans certaines salles de classe, entretien du bâtiment, cahier de communication, entrée à l'université et difficultés des examens, code de cohabitation, voilà quelques-uns des nombreux sujets sur lesquels nous travaillions dans ce conseil d'étudiants en 2013.

La chose la plus laborieuse de cette époque a été de nous éduquer à l'utilisation du mot : écouter les autres, prononcer son propre mot, discuter des idées, donner des avis, voter, communiquer aux autres, respecter les mots et les décisions. Le plus complexe a été d'installer des pratiques et des sens démocratiques dans une culture et dans une société qui ne croit souvent pas aux pratiques et aux sens démocratiques.

Emanuel, Yamila et Patricio
Éducateurs de l'Espace Jeune - Jujuy

Références

- Asociación Educacionista Argentina (AEA), *Horizonte Pedagógico Pastoral*, Credo N.º 4.
- Badiou Alain, *Elogio del Amor*, 1ª ed, Buenos Aires: Ed. Paidós, 2012.
- Dussel, I; Brito, A. y Núñez, P., *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria*, Buenos Aires, Santillana, 2007.
- Freire, Paulo. *El grito manso*, 2ª ed. 3ª reimp., Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009.
- Kaplan, Carina. Entrevista: "Asistimos a un tiempo en que los estudiantes secundarios y universitarios han vuelto a reivindicar protagonismo como expresión del descontento del mundo juvenil frente a los adultos" <http://www.feduba.org.ar/asistimos-a-un-tiempo-en-que-los-estudiantes-secundarios-y-universitarios-han-vuelto-a-reivindicar-protagonismo-como-expresion-del-descontento-del-mundo-juvenil-frente-a-los-adultos/>

MÉMOIRE ET HISTOIRE À L'ÉCOLE : SAUVER LA PERTINENCE ET LA RESPONSABILITÉ SOCIALE

Lucas Graeff
Université La Salle Canoas, Brésil
lucas.graeff@unilasalle.edu.br

Introduction

Ce texte répond à une demande portant sur l'école lasallienne du XXI^e siècle et sur la pertinence de la mémoire et de l'histoire dans la construction d'une nouvelle citoyenneté visant à la paix et à la justice universelles. Pour entrer dans ce débat, il faut en préciser les termes. Tout d'abord, « XXI^e siècle » : qui dit cela, dit notre siècle, notre temps, *notre présent et notre futur*. Ensuite, « école lasallienne » : là, il est question d'éducation, en général, et de pédagogie, en particulier. Mais, plus que cela, c'est l'adjectif « lasallien » qui importe ici : qu'est-ce que la tradition lasallienne, sinon une dynamique éducative fondée dans la fraternité et les valeurs de l'humaniste chrétien ? Dans ce cas, qui parle de tradition, dit du *passé*. Or, c'est exactement en se penchant sur les rapports entre le passé, le présent et le futur que nous pouvons inscrire la mémoire et l'histoire dans l'école et dans notre vie en société.

Dans la suite de cet exposé, j'essaierai de définir le rôle de la mémoire et de l'histoire dans le cadre du projet moderne afin de, ensuite, expliquer pourquoi ces deux concepts relèvent d'une injonction - c'est-à-dire, un énoncé impératif - consistant à affirmer les rapports entre les « leçons du passé », la maîtrise du monde et l'apprentissage morale des individus. Pour ce faire, je m'appuierai sur des auteurs classiques, tels que Paul Ricœur (2000) et Jacques Le Goff (1988), mais aussi sur l'ouvrage récente de Sarah Gensburger et Sandrine Lefranc (2017) portant sur les politiques de mémoire. Finalement, en suivant les orientations générales de ce séminaire, j'esquisserai quelques jalons portant sur le rôle de la pédagogie lasallienne vis-à-vis la construction de la citoyenneté, la fraternité et la responsabilité sociale. Ces jalons s'appuieront bien entendu sur les discussions des deux premières parties de cette exposé, mais surtout sur la tradition lasallienne elle-même, avec les possibilités éthiques et pédagogiques qu'elle pose.

Mémoire et Histoire : entre passé et futur

Utiliser le passé pour comprendre le présent et prévoir le futur est une idée courante parmi nous, modernes. Que ce soit par la scientificité des études historiques ou par les politiques de mémoire que circulent dans nos écoles, musées et d'autres lieux de commémoration, tout se passe comme si le passé était une *source*. D'une part, que le passé peut être représenté comme une archive, c'est-à-dire, l'ensemble de documents, objets et témoignages sur lequel le scientifique ou le mémorialiste s'inspire afin construire une histoire ou une mémoire qu'il lui échappe. D'autre part, le passé peut être imaginé comme quelque chose d'intérieur, comme une mémoire ou une histoire personnelle, qui serait une source en ce sens qu'elle est pensée et imaginée comme le principe ou l'origine de l'individualité.

Le passé des modernes est avant tout cette source, cette origine, ce substrat sur lequel repose la connaissance et la maîtrise progressive du monde. En même temps, cette source est pensée comme infinie, car le monde même des modernes n'est pas clos. Je dis ceci en m'appuyant sur

l'ouvrage classique d'Alexandre Koyré (1962), qui discute comment la société moderne occidentale a accompli une révolution profonde entre les XVI^e et XVII^e siècles, consistant dans la perte d'une conception aristotélicienne d'un monde stable et limité. Par le même processus qui a fait de l'univers quelque chose d'illimité et dynamique, l'individu moderne a fait son apparition, en se découvrant libre, autonome et doté d'une profondeur psychique singulière.

Le passé des modernes fait partie de cette nouvelle vision de monde. Un passé qui n'est pas figé, mais toujours à découvrir et à réinventer dans le présent. Mémoire et Histoire en témoignent : que ce soit par une méthode scientifique ou par une pratique d'amateur, voire même par l'absence de toute méthode, le passé forge notre vision de monde - notre présent et nos projets - parce qu'il nous instruit sur des faits et des valeurs qui ont du sens pour celui ou celle qui le puise aux sources. C'est par le cumul et la collection de connaissances mondaines, immanentes, que les modernes construisent leur existence désenchantée, autrement dit, délivrée de toute transcendance extérieure. C'est par le cumul et la collection de connaissances préalables que les modernes peuplent leur monde de savoirs et d'expérimentations qui sécularisent l'existence et où l'éternel n'a plus raison d'être, de s'y immiscer.

La mémoire et l'histoire sont essentielles pour nous, modernes, parce qu'elles nous disent du passé et parce que le passé est dit comme la base de nos connaissances. Mais cela n'est pas tout : pour les modernes, se souvenir est la forme la plus élémentaire de connaître le monde et d'exister dans ce monde. C'est parce que nous nous souvenons d'une chose qu'elle nous appartient. C'est parce que nous nous souvenons de nous-mêmes que nous nous reconnaissons en tant que personne et que groupe. Notre rapport au temps et à l'identité passe par l'appropriation et par le souvenir de cette injonction : souvenez de vous-même(s). Chaque nation, société et individu se pense et se (ré)présente par la médiation de ses souvenirs, en les faisant figurer comme des savoirs et des connaissances dans un palais de mémoire qui lui serait (ou devrait être) propre.

Le recours au passé par la médiation de la mémoire et de l'histoire nous rassure face au monde illimité et dynamique que nous découvrons ensemble depuis les XVI^e et XVII^e siècles. Car ce monde sans limite est aussi un monde ouvert et sans cap. En fait, comment être sûr du chemin à prendre quand il n'y a plus de plan ? Ou, plus précisément, quand le plan se développe à chaque virage ? La réponse, ce sont la mémoire et l'histoire. Autrement dit, les apprentissages et les connaissances tirées du passé. Et c'est ainsi que mémoire, histoire et pédagogie se rejoignent dans le monde des modernes ; dans *notre* monde.

En guise d'illustration, voici deux passages classiques sur la pédagogie et l'éducation. Émile Durkheim (1968) nous parle de celle-ci comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale ». La Ligue internationale d'éducation nouvelle, à son tour, proclame que « L'éducation est inséparable de l'évolution sociale » (Mialaret, 2011). Le rapport entre mémoire et pédagogie est là, au centre d'une quête pour le développement des nouvelles générations et du progrès social. Voilà pourquoi je dis de la mémoire des modernes que ce n'est pas du passé, mais du futur. Car c'est en s'appropriant de connaissances et de savoirs du passé que nous, modernes, dessinons nos plans et nous donnons un cap. *Memoria est magistra vitae*. Et qui sont les maîtres et les maitresses de la mémoire sinon les pédagogues, ces personnes dont le métier consiste à « favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité » (Mialaret, 2011) ?

La mémoire, l'histoire et la pédagogie : les usages du passé et l'apprentissage morale

Dès que nous comprenons comment, dans le projet moderne, la mémoire, l'histoire et la pédagogie se conjuguent pour déployer les connaissances et les savoirs nécessaires pour naviguer dans un monde infini, il devient clair pourquoi la mémoire est devenue une sorte de panacée capable d'éclairer les esprits malins, puérils ou obscurs, en les ramenant aux bons choix et au bon chemin. Autrement dit, pourquoi la mémoire a pris ce visage de « devoir moral » consistant à orienter les choix et les responsabilités du citoyen. La mémoire étant la collection de connaissances et d'expériences, de conquêtes et de défaites, dès lors que nous nous en souvenons en commun, nous construisons une mémoire partagée et reconstruisons la base de notre vivre ensemble. À chaque apprentissage commun, une leçon de mémoire ; à chaque leçon de mémoire, l'accord autour des bons choix à faire et des responsabilités à prendre.

« Se souvenir en commun, construire une mémoire 'partagée' serait la condition préalable indispensable à la formation de citoyens tolérants et à la reconstruction d'un vivre ensemble. », écrivent Sarah Gensburger et Sandrine Lefranc (2017) dans un ouvrage sorti récemment en France et intitulé « À quoi servent les politiques de mémoire ? ». Le titre est provocateur. À quoi, effectivement, la mémoire sert-elle ? Est-ce que nous, les modernes, sommes dans le bon chemin avec cette idée de collection infinie et de transmission universelle de connaissances ? Ou plutôt : est-ce que le fait de transmettre des leçons et de promouvoir des souvenirs partagés dans le cadre de l'école suffit-il pour rendre possible la paix ou pour apporter la justice pour tous ?

Rien de plus sûr, malheureusement. Car la mémoire a ses leçons que nous, les modernes, ne maîtrisons point. Première leçon : la mémoire a beau être une source, mais elle n'est pas faite de représentations figées. Les représentations, ce sont des reconstructions que nous faisons par le biais de notre rapport au présent. Elles n'existent pas comme choses rangées dans un armoire. En l'occurrence, il ne suffit pas de transmettre une leçon sur telle connaissance ou telle expérience pour que ça tienne dans notre esprit. Deuxième leçon : la mémoire est faite d'informations de toutes sortes - sonores, visuelles, tactiles, sémantiques -, mais elle renvoie à l'affectif. Ceci veut dire que les processus mémoriels de codage, consolidation, stockage et rappel d'informations et d'expériences sont « colorés » par le contexte émotionnel dans lequel ils se développent¹. Et le contexte émotionnel, nous les savons, est établi dans nos réseaux d'interdépendances sociales. C'est-à-dire que tout ce que nous retenons de nos expériences et de nos apprentissages et tout ce que nous sommes capables de nous en souvenir dépendent de nos relations affectives. Voilà pourquoi Sarah Gensburger et Sandrine Lefranc nous disent, à juste titre, ceci :

La mémoire et ses leçons ne sont pas reçues sans filtre ni brouillage au moment où elles sont transmises. À l'école, au musée, dans les commissions de vérité, au tribunal, mais aussi à la télévision et dans l'espace public de la commémoration, ou encore confrontés au tourisme de mémoire, les individus sont des citoyens ou de futurs citoyens. (...). Mais ils sont aussi des fils ou des filles, des parents, des camarades, des collègues, des pairs, des voisins, des coreligionnaires ou des membres de telles organisations, associations ou partis politiques, etc. Ces positions sociales multiples sont autant de filtres à travers lesquels les leçons transmises prennent sens. Il en va de même du passé. (Gensburger et Lefranc, 2017, p. 111)

¹ Certes, il y a l'opposition classique entre la mémoire épisodique (situations et expériences vécues) et la mémoire sémantique (faits, idées, concepts) insistant sur l'hypothèse de que la deuxième est indépendante d'un contexte affectif. Pratiquement, je n'y vois que la survivance de l'opposition traditionnelle entre passions et raison, entre corps et âme, voire même entre immanence et transcendance.

On l'aura compris, le recours à la mémoire n'est pas la panacée de nos problèmes moraux ou citoyens. Dans l'école ou ailleurs, les gens ne se comportent pas d'une telle ou telle manière seulement parce que l'on les a informés des conséquences potentielles de leurs actes à partir des leçons du passé ou des connaissances scientifiques établies. La prise de décision dépend véritablement de la mémoire, soit-elle traitée comme une source d'informations ou comme la source de notre individualité, mais la mémoire n'est pas un répertoire de savoirs sans rapport avec les relations affectives de chacun. Par conséquent, d'un point de vue de la problématique de départ de ce texte, l'inconstance de nos souvenirs et le rapport mémoire/affects/relations sociales ne configurent pas un obstacle à la tradition humaniste des Frères des Écoles Chrétiennes. Au contraire : c'est justement parce que nous sommes capables de concevoir la mémoire dans sa dimension affective, imaginaire et créatrice qu'une fenêtre d'opportunités s'ouvre à nos pédagogues lasalliens et lasalliennes.

La mémoire, l'histoire et le futur : quelques jalons pour l'école lasallienne au XXI^e siècle

Après avoir cerné ce qui, dans la conception moderne de mémoire, il me paraît important de retenir vis-à-vis de la question sur les rapports entre l'école, la citoyenneté, la responsabilité sociale et humaniste de tradition lasallienne, il est temps de passer au XXI^e siècle. Notre siècle. Notre temps. Un siècle que, à l'image de celui de Jean-Baptiste de La Salle, est un siècle de crise, de rupture, de transformation. Évidemment, les termes de la crise de notre temps sont tout à fait différents de ceux du temps de La Salle. À nous jours, il n'est plus question d'universaliser la scolarisation des enfants et des jeunes ou de faciliter leur développement de compétences pour le travail et la vie. Au contraire : aujourd'hui, nous nous demandons comment faire face à la multiplication des médias et des techniques de l'information, qui bouleversent non seulement les modes d'apprentissage, mais le sens même de l'organisation d'un espace-temps propre pour l'éducation, celui de l'école. En outre, nous nous posons des questions sur comment éduquer à la paix et à la justice dans un monde à ressources limitées.

En effet, notre siècle est un temps tantôt de convergence culturelle - c'est-à-dire, d'intensification des flux d'informations entre les cultures et de multiplication et transformation de supports médiatiques - tantôt un temps de pénurie - l'accroissement démographique, l'amélioration générale du niveau de vie et les changements dans la consommation des ressources naturelles et artificielles amènent tous, certains plus que d'autres, à l'expérience d'incomplétude et d'insuffisance. D'un côté, notre temps est celui de la pluralité et du possible ; de l'autre, du choix du nécessaire face aux cataclysmes du climat et aux aléas du capitalisme post-moderne.

À l'image des premiers laïcs participant aux séminaires des maîtres de la campagne à l'époque de La Salle, nous que pensons l'école lasallienne au XXI^e siècle faisons face à un futur incertain. Et tout comme eux à leur époque, nous disposons de ressources qui ont fait l'épreuve du temps et des crises : la fraternité et le charisme lasallien. D'un point de vue mémoriel ou historique, je ne suis pas certain si ces ressources sont bonnes parce qu'elles ont fait l'épreuve du temps et des crises ou si elles ont fait ces épreuves parce qu'elles sont bonnes. Ce dont je suis sûr, c'est que la fraternité et le charisme lasallien sont des traditions, des pratiques et des idées qui sont passées d'une génération à l'autre. Tout comme l'histoire et la mémoire, les traditions sont des reconstructions opérées dans le cadre de nos interdépendances. Si telles ressources durent, c'est parce qu'elles ont du sens pour nous ; du sens autant sémantique qu'émotionnel.

La fraternité et le charisme lasallien sont des ressources à prendre et à déployer lors de chaque cours, de chaque projet pédagogique, de chaque rencontre avec nos élèves. L'emploi de ces ressources s'inscrit dans le cadre d'un projet commun, à savoir, celui de la construction d'une société pacifique, humaine et, en l'occurrence, juste pour tous et pour toutes. Un projet commun, et non pas universel ou uniforme, car le commun résulte du dialogue, de la rencontre, de la recherche de points de repères. Ce qui veut dire que le développement social, humain et fraternel est toujours à reprendre ; que ce même développement n'est ni naturel ni nécessaire, mais qu'il dépend de la foi, de l'humanité et de l'effort de tous et de chacun de nous.

Comment faire, par exemple, quand il est question du choix du nécessaire ? Celui-ci n'étant pas fondé uniquement sur la pénurie, contrairement à l'abondance, il est possible de le penser comme le *choix juste*. Cependant, ce choix juste n'est pas à être donné par une règle générale. Il est matière de discussion, de débat fraternel entre les personnes qui constituent la communauté concernée. En ce sens, la pédagogie et la fraternité viennent non seulement à éviter la catastrophe de l'intérêt individuel ou du désir passionnel, mais pour établir le dialogue, trouver des repères communs et repenser les projets collectifs.

Deuxième exemple, dans le cadre de la convergence culturelle et des nouvelles technologies de communication et d'information: en Europe comme ailleurs, l'offre de l'enseignement à distance augmente soit par des raisons de coût - on croit à l'économie d'échelle comme si toute production humaine pouvait être « commodifiée », y compris les services d'intérêt commun tels que l'éducation - soit par le souci de réduire les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, voire de démocratiser la formation continue. Quoi qu'il en soit les raisons de base, il appartient à nous, les pédagogues lasalliens et lasalliennes, la tâche de promouvoir la fraternité, la sensibilité et la mission éducative lasallienne dans le cadre de réseaux d'interdépendances sociales qui ne passent pas nécessairement par les interactions face-à-face. Car la question de la convergence culturelle passe par là, par ces nouvelles formes d'interaction, et non seulement par une critique des médias et des compagnies multinationales ou par des règles de sécurité et de prévention dont les parents et les enseignants doivent apprendre à nos enfants.

En ce qui me concerne, il me paraît problématique de laisser entendre qu'il serait possible de surmonter le défi de l'enseignement à distance simplement en investissant davantage dans les moyens, mais sans se confronter sérieusement aux choix pédagogiques. Et, à cet égard, je crois sincèrement à la fraternité comme pierre de touche de tout projet pédagogique lasallien « transmédiatique ». En ne tenant qu'aux moyens - audiovisuelles, jeux vidéo, livres électroniques, etc. - nous risquons tout simplement de retomber dans la pédagogie instructionniste. Pour le dire encore autrement, toute tentative visant à éduquer pour le XXI^e siècle me paraît vouée à l'échec tant que l'on n'a pas admis ce présupposé élémentaire selon lequel l'apprentissage se fait en communauté, dans des rapports d'interdépendance et en s'appuyant d'autant sur les connaissances que sur les émotions et le vivre ensemble.

Références

- Durkheim, E. (1968). *Éducation et sociologie*. 2^e éd. Paris : Presses Universitaires de France, 1968.
- Gensburger, S. ; Lefranc, S. (2017). *À quoi servent les politiques de mémoire ?* Paris : SciencesPo Les Presses.
- Koyré, A. (1962). *Du monde clos à l'univers infini*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Goff, J. (1988). *Histoire et mémoire*. Paris : Gallimard, 1988.
- Mialaret, G. (2011). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ricœur, P. (2000). *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Éditions du Seuil, 2000.

DES RACINES ET DES AILES : LE RÔLE DES ÉCOLES DANS L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Fr Armin A. Luistro, F.S.C.
La Salle Philippines
armin.luistro@dlsu.edu.ph

Il y a plus de quarante ans, c'est un Frère mentor qui m'a présenté pour la première fois le concept fondamental selon lequel la mission essentielle de l'éducation est de fournir à nos jeunes étudiants l'occasion de développer *des racines et des ailes*. Bull assimile le premier attribut à « une ancre, quelque chose qui leur donne stabilité et sécurité... [afin qu'ils puissent] découvrir leur identité, leur raison d'être et leur valeur », tout en décrivant la dernière tâche « comme notre mission... de leur donner les moyens de décoller » par leur propres forces... [et] non pas pour leur inculquer une dépendance et une soumission permanentes, mais pour les aider à se lancer sur leur propre chemin à un moment donné. »¹

L'éducation holistique ne peut avoir l'un sans l'autre ; car seules les racines emprisonneraient nos étudiants dans le trou noir de l'absorption de soi, tandis que leurs ailes les transformeraient en esprits désincarnés sans identité ni domicile. Une personne qui est ancrée et en sécurité dans son identité est plus libre de s'élever vers de nouveaux sommets et d'être un agent de changement transformateur pour elle-même et pour le monde.

Deux pionniers de la pédagogie du changement

Parmi les éducateurs les plus influents du siècle dernier, Paulo Freire a été façonné par le contexte latino-américain et continue d'influencer la pédagogie et le développement social aujourd'hui, y compris nos concepts de citoyenneté du XXI^e siècle. La mission de l'école en tant qu'institution privilégiée pour former la future génération de citoyens assume un rôle radicalement différent selon son point de vue :²

L'éducation libératrice n'est pas un simple transfert d'information, mais un fait de connaissance et de compréhension. La réflexion authentique ne considère ni l'homme abstrait ni le monde sans hommes mais des hommes dans leurs relations avec le monde dans un processus continu d'interaction. Dans l'éducation qui traite de problèmes, les

¹ Bull, B. (2016). *Roots and Wings: A Strainer for Educational Innovation, Policy & Practice*. Retrieved from <http://etale.org/main/2016/03/16/roots-wings-and-education-reform/>

² Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Retrieved from http://pushbuffalo.publishpath.com/Websites/pushbuffalo/images/01.sessionFreire_P-Pedagogy_of_the_Oppressed.pdf

hommes développent leur pouvoir de percevoir de manière critique sur tout ce qui existe dans le monde avec lequel et dans lequel ils se trouvent.

Le test décisif de l'éducation à la citoyenneté se trouve alors dans la capacité des jeunes étudiants « à reconnaître les liens entre leurs problèmes et expériences individuels et les contextes sociaux dans lesquels ils sont ancrés. La pédagogie critique est la manifestation classique des idées de Paulo Freire dont les travaux portent sur le développement des connaissances, l'autonomie, la réflexivité, la transformation, la représentation de la réalité. Cela fait face à toutes les formes d'aliénation, d'oppression et de subordination³. » En nous appuyant ensuite sur la vision de Freire, nous pouvons dire que si la mission des écoles aujourd'hui est de former des citoyens responsables pour le XXI^e siècle, il est essentiel que nous enseignions à nos élèves comment s'engager dans leur monde.

Trois siècles plus tôt au XVII^e siècle en France, Jean-Baptiste de La Salle a été le pionnier d'une éducation holistique fondée sur la foi dans le but de mettre fin à la pauvreté intergénérationnelle et de libérer les enfants des artisans et des pauvres. Calcutt affirme que :⁴

Le but de cette nouvelle société était chrétien, humain et social. La manière très professionnelle dont les trois R étaient enseignés, bien au-delà de la moyenne habituelle des écoles pour pauvres, visait à permettre à ces enfants de sortir de leur dépendance créée par des salaires dérisoires versés par la classe des propriétaires, des commerçants et des gouvernants. Ils ont également reçu une instruction catholique. Encore plus, par leur soin et leur exemple, ces Frères espéraient que les enfants apprendraient à vivre « dans l'esprit du christianisme », comme le dit souvent De La Salle.

De La Salle a créé des écoles qui enseignent aux enfants de la classe ouvrière et des pauvres les compétences de base en lecture, écriture et calcul, ainsi que les bases de la religion catholique. Ses écoles ont ouvert les portes à ceux qui ne pouvaient pas payer l'éducation de base et avaient donc été condamnés à rester pauvres toute leur vie en raison du manque de connaissances et de compétences pour devenir des citoyens productifs capables d'offrir des conditions de vie dignes pour eux-mêmes et leur famille. Son but ultime était de briser la pauvreté intergénérationnelle et de donner aux enfants des artisans et des pauvres les moyens de se libérer. De La Salle a cherché à apporter le salut aux enfants pauvres en utilisant une approche intégrale : alphabétisation de base, formation catéchétique et lien fraternel entre les Frères des Écoles chrétiennes et leurs étudiants.

Tout en venant de deux contextes historiques et culturels très différents, Freire et De La Salle ont reconnu que cet engagement de dialogue avec le monde était un élément essentiel de la pédagogie du changement. Pour les deux, le but ultime de l'éducation est de donner aux étudiants la capacité de changer de vie et de les libérer de la pauvreté. Pour Freire, cette pédagogie devrait transformer l'opprimé et l'opresseur afin que les deux soient libérés

³ Shodhganga. (n.d.). *Chapter 4: Engaging Freire's Pedagogy for a Critique of Indian Education*. Retrieved from http://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/135427/9/09_chapter%204.pdf

⁴ Calcutt, A. (1994). *De La Salle: A City Saint and the Liberation of the Poor through Education*. Essex: Matthew James Publishing Co. Ltd., pp. 7-8.

pour devenir plus humains.⁵ De même, De La Salle est convaincu que le soin des Frères envers leurs élèves et l'exemple qu'ils leur donnent sont au cœur de son innovation pédagogique et qu'ils rapprocheront l'élève et l'enseignant du salut que Dieu a réservé pour tous.

Déployer les ailes de la liberté

Au tournant du 2^e millénaire, le rôle essentiel des systèmes éducatifs dans la transformation de notre monde est devenu un mouvement mondial. L'initiative des Nations Unies visant à éliminer la pauvreté, la faim et la maladie par le biais des OMD a incité à une action positive qui a entraîné une amélioration significative de l'alphabétisation dans le monde. D'un taux d'alphabétisation de 81 % chez les adultes et 86 % chez les jeunes en 2000, les taux se sont passés à 86 % et 91 %, respectivement, en 2016⁶. Les gouvernements et les groupes de la société civile, le monde des affaires et le secteur de l'éducation ont tous prouvé que l'objectif de mettre fin à l'analphabétisme est réalisable. Cela a suscité beaucoup d'espoir que nos objectifs de développement durable à l'horizon 2030 concernant l'enseignement primaire et secondaire universel ainsi que le taux d'alphabétisation de 100% des adultes et des jeunes, puissent être atteints. Bien entendu, à cet objectif est bien ancrée la conviction que l'éducation reste un facteur clé de mobilité sociale et de réponse contre la pauvreté.

La mondialisation, les progrès technologiques et la facilité de mobilité des éducateurs et des étudiants ont ouvert de nombreuses possibilités de connectivité, de collaboration et de convergence à une échelle sans précédent. Les meilleures pratiques sont maintenant partagées. Les cours en ligne ouverts et massifs (MOOC) sont des facteurs déterminants dans la résolution des problèmes de contenu et de diffusion du programme. Une action mondiale efficace et rapide sur les lacunes en matière d'éducation nous a rapprochés de la réalisation de nos objectifs. Malgré ces réalisations très louables, le défi des éducateurs et des écoles ne peut se limiter au seul taux d'alphabétisation. Crockett, Jukes et Churches⁷ affirment qu'avec le passage à l'ère de l'information, les alphabétisations traditionnelles ne seront plus suffisantes. Ils préconisent des compétences essentielles mieux adaptées à un monde en numérisation rapide. De même, l'UNESCO identifie certaines compétences clés pour la jeunesse actuelle : « la collaboration ; la communication ; alphabétisation aux technologies de l'information et de la communication (TIC) ; compétences sociales et/ou culturelles (y compris la citoyenneté). [Ils] mentionnent également la créativité, la pensée

⁵ Tesconi, S. (2014). "Pedagogy of the oppressed—From practice to praxis," *Fab Learn Fellows*. Retrieved from <http://fablearn.stanford.edu/fellows/blog/pedagogy-oppressed-practice-praxis>

⁶ UNESCO. (2017). *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*. Retrieved from http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf

⁷ Crockett, L., Jukes, I., & Churches, A. (2011). *Literacy Is Not Enough: 21st Century Fluencies for the Digital Age*. Melbourne: Hawker Brownlow Education Pty. Ltd.

critique et la résolution de problèmes. Il est reconnu que les TIC sont au cœur des compétences du 21^e siècle. »⁸

Démasquer le côté obscur du cyberspace

Les établissements et les systèmes d'enseignement sont soumis à une pression énorme pour s'adapter rapidement aux exigences du nouvel environnement dirigé par les TIC, souvent sans aucune preuve réelle de l'efficacité de la stratégie proposée. Bien que la plupart des programmes de mise à niveau des écoles prévoient une infrastructure TIC permettant aux étudiants de se connecter au Web, cette liste d'informations sous forme de menu ne comprend pas nécessairement un service de conservation destiné à protéger les non-initiés des fausses nouvelles, discours de haine et prédateurs sexuels, pour n'en nommer que quelques-uns. Pire encore, le jeune étudiant pourrait être laissé sans les conseils d'un mentor et donc⁹ :

...risquer de perdre la capacité d'acquérir une réelle compréhension... Comprendre nécessite la capacité de relier un sujet à autre chose, de placer quelque chose dans son contexte... Lorsque vous lisez un livre... vous êtes présenté aux personnages, vous commencez à faire preuve d'empathie à leur égard et ainsi de suite. Comparez cela à un jeu d'ordinateur dans lequel un enfant doit sauver une princesse. Il n'y a pas de réelle empathie pour la princesse, il n'y a que le bourdonnement du sauvetage lui-même et le déroulement du jeu. Il n'y a aucune signification à long terme pour les personnages, car toutes les conséquences sont réversibles. Les enfants n'apprennent pas du tout de leurs erreurs. Pourquoi s'embêter quand vous pouvez simplement cliquer sur « redémarrer ».

En 2003, lorsque Friedman¹⁰ avait posé la question « Google est-il Dieu? », il y avait 677 millions d'internautes, soit environ 10,6 % de la population mondiale,¹¹ et cela ne faisait qu'exprimer la nouvelle expérience des fournisseurs et des utilisateurs d'internet.¹²

Alan Cohen dit à V.P. de l'espace aérien: « Si je peux utiliser Google, je peux trouver n'importe quoi et je pourrai tout trouver, n'importe où, n'importe quand, c'est pourquoi je dis que Google, combiné au Wi-Fi, est un peu comme Dieu, Dieu est sans fil, Dieu est partout et Dieu voit et sait tout. Tout au long de l'histoire, les gens se sont connectés à Dieu sans fil. Maintenant, pour de nombreuses questions dans le monde, vous demandez à Google, et de plus en plus, vous pouvez le faire sans fil aussi. »

⁸ UNESCO International Bureau of Education (adapted from Lai & Viering). (2012). *Twenty-First Century Skills*. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/twenty-first-century-skills>

⁹ Greenfield, S. (2010). "Computers in schools can do more harm than good," *The Telegraph*. Retrieved from <https://www.telegraph.co.uk/education/7220021/Computers-in-schools-could-do-more-harm-than-good.html>

¹⁰ Friedman, T. (2003). "Is Google God?" *The New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2003/06/29/opinion/is-google-god.html>

¹¹ Miniwatts Marketing Group. (2018). "Internet Growth Statistics," *Internet Growth Stats*. Retrieved from <https://www.internetworldstats.com/emarketing.htm>

¹² Friedman, T. (2003). "Is Google God?" *The New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2003/06/29/opinion/is-google-god.html>

À la fin de 2017, il y avait déjà 4,2 milliards d'internautes représentant 54,4% de la population mondiale. La même année, Friedman a pris note d'un moment critique de l'histoire qui est désormais irréversible :¹³

Et ainsi, il est apparu que, à l'hiver 2016, le monde était sur le point de basculer... lorsque nous avons réalisé qu'une masse critique de nos vies et de notre travail étaient passés du monde terrestre à un royaume connu sous le nom de « cyberspace », c'est-à-dire, qu'une masse critique de nos interactions est passée à un domaine où nous sommes tous connectés mais pas en charge. Après tout, il n'y a pas de feux de circulation dans le cyberspace, pas de policiers, pas de tribunaux, pas de juges, pas de Dieu qui frappe le mal et récompense le bien...

La moralité piégée dans un trou noir

Je ne suis pas d'accord avec la caractérisation de Friedman concernant Dieu, mais son avertissement concernant les dangers du cyberspace devrait être une alarme pour les éducateurs. Car c'est dans ce village mondial de réalité virtuelle que notre pédagogie du changement assume le changement le plus révolutionnaire qui n'aurait jamais été prévu. Alors que l'influence morale des familles, des écoles et des Églises continue à diminuer, nous commençons à faire face à un trou noir qui remet en cause l'existence même d'institutions qui ont traditionnellement servi de référence à de nombreuses générations.

Le désenchantement du public à l'égard de l'élite dirigeante et un sentiment croissant contre l'establishment semblent avoir envahi le monde. Les Américains ont élu Donald Trump, un homme d'affaires sans expérience dans le service public, la Russie a élu Vladimir Poutine pour un quatrième mandat, tandis que la Chine a récemment reconfirmé à perpétuité Xi Jin Ping à la présidence. Aux Philippines, 16 millions de Philippins, soit 30% des électeurs inscrits, ont choisi un dirigeant à la poigne de fer, Rodrigo Duterte, connu aussi sous le nom du « punisseur » qui utilise toujours un langage grossier et maudit même le pape François tout en ordonnant ouvertement à la police de tuer sommairement des toxicomanes présumés et les vendeurs de drogues, sans le moindre procès.

Au-delà de la popularité des hommes forts d'aujourd'hui, le monde fait face à un défi encore plus grand : le nombre d'enfants dans les zones de conflit augmente de plus de 75 % en moins de deux décennies. En 1990, environ 200 millions d'enfants vivaient dans des zones de conflit intense, mais leur nombre est passé à 357 millions en 2016.¹⁴ Les enfants en dehors des zones de guerre ne sont pas entièrement en sécurité non plus en raison de nombreuses situations d'exploitation et d'abus sexuels, de travail forcé ainsi que de cyberharcèlement et de pornographie mettant en scène des enfants. Même dans les pays

¹³ Friedman, T. (2017). "Online and Scared," *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2017/01/11/opinion/online-and-scared.html>

¹⁴ Kirollos, M., Anning, C., Flykesnes, K., & Denselow, J. (2018). *The War on Children*. Retrieved from <https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/usa/reports/advocacy/war-on-children-report-us.PDF>

développés, les récents meurtres d'innocents à l'intérieur des campus nous indiquent que nos enfants ne sont pas aussi protégés que nous voudrions l'imaginer.

Il ne fait aucun doute que les jeunes étudiants ont reçu beaucoup d'informations sur le type de leadership politique qui se dessine dans le monde aujourd'hui. Ils auraient certainement retenu quelques-uns des récits déchirants et des rapports d'enfants vulnérables et victimes. Pour ceux-ci, nous ne pouvons que remercier Internet et les médias sociaux en particulier d'être une riche source d'informations sur les réalités mondiales en temps réel. Mais ont-ils été aidés les jeunes à gérer leurs sentiments et leurs angoisses face à ces tristes réalités, voilà une question effrayante à poser. S'il n'y en a pas, où alors les générations X, Y et Z pourraient-elles obtenir les moyens d'engager le monde dans *une réflexion authentique et posant des problèmes* qui amèneraient la libération pour eux-mêmes et leur monde ? Comment pouvons-nous aider les jeunes à conserver les valeurs et les vertus humaines fondamentales compte tenu de la laïcisation croissante de nos sociétés ? Les jeunes considèrent-ils nos écoles comme un système accusatoire ou comme *un moyen de salut* ? Quel est le rôle des écoles dans la promotion de la citoyenneté et la formation de compétences socioculturelles pour nos élèves afin qu'ils puissent apporter le changement qu'ils souhaitent voir ?

Les jeunes sont profondément à la recherche de leur humanité et de leur salut, au milieu des nombreux problèmes complexes auxquels ils sont confrontés aujourd'hui : changement climatique, questions LGBTQ, toxicomanie, obésité, violence à l'école, santé mentale, pour n'en nommer que quelques-uns. Nos écoles doivent être prêtes à fournir les conseils moraux et spirituels nécessaires non pas pour décider à la place des jeunes, mais pour les aider à concevoir des choix de vie et à garder l'espoir. Nos écoles ont aujourd'hui la possibilité de devenir un moyen de salut pour les jeunes assiégés.

Enraciner dans l'espérance

Le Programme d'action global de l'UNESCO sur l'éducation au service du développement durable (EDD)¹⁵ a reconnu qu'il y a maintenant plus d'un milliard de jeunes de 18 à 35 ans et que cela fait partie de ses cinq principales priorités : autonomiser et mobiliser les jeunes afin qu'ils puissent être des leaders et les participants actifs dans la création du futur qu'ils souhaitent pour eux. Si nous voulons vraiment devenir citoyens, nous devons consulter le bulletin Josephson 2012 qui a révélé à propos de l'éthique de la jeunesse américaine que 24% des jeunes croient qu'il est normal de menacer ou de frapper quelqu'un quand ils sont en colère. 31% pensent que la violence physique est un problème majeur dans leurs écoles.¹⁶ Ce n'est donc pas étonnant que Lee Watanabe Crockett,¹⁷ président de la Global

¹⁵ UNESCO. (2017). *UNESCO Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002462/246270e.pdf>

¹⁶ Barnwell, P. (2014). "Students' Broken Moral Compasses," *The Atlantic Magazine*. Retrieved from <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/07/students-broken-moral-compasses/492866/>

¹⁷ Crockett, L. (2016). *The Critical 21st Century Skills Every Student Needs and Why*. Retrieved from <https://globaldigitalcitizen.org/21st-century-skills-every-student-needs>

Digital Citizen Foundation et auteur du best-seller *Alphabétiser ne suffit pas* identifie l'éthique, l'action et la responsabilité parmi les niveaux de compétences requis au 21^e siècle.

Il y a plusieurs années, j'ai mis en œuvre à contrecœur un mandat exhortant toutes les 46 000 écoles publiques des Philippines à afficher la signalisation « L'honnêteté est la meilleure politique » dans toutes les salles de classe et tous les bureaux. Je ne savais pas alors si c'était un moyen efficace d'aider les étudiants à devenir des citoyens consciencieux et honnêtes.¹⁸ J'étais déjà au courant de nombreux mémos et manuels détaillant les sanctions applicables en cas de plagiat, de tricherie, de vol et autres actes de malhonnêteté de la part des enseignants et des étudiants. Un autre rappel fera-t-il une différence ? Je me suis senti très réconforté lorsque j'ai lu des articles d'Ariely, spécialiste du comportement,¹⁹ sur des expériences intéressantes autour de l'honnêteté. Dans une de ces expériences, 450 participants ont reçu une matrice sur laquelle ils étaient payés pour chaque réponse correcte. Avant de travailler sur la matrice, j'avais demandé à la moitié du groupe de rappeler les Dix Commandements, tandis que l'autre moitié avait été invitée à rappeler dix livres lus à l'école secondaire. Les résultats ont montré la tricherie habituelle dans le groupe qui rappelait dix livres alors que pour ceux à qui on avait demandé de rappeler les Dix Commandements, il n'y avait aucune fraude. D'après les résultats de l'étude, il semble que le simple effort de rappeler les principes moraux ait été une motivation suffisante pour améliorer le comportement moral. La bonne nouvelle des expériences d'Ariely est que nous pourrions promouvoir les valeurs et les vertus dans les écoles en utilisant des stratégies éprouvées : rappels moraux, supervision étroite, rites simples, tels que prêter serment ou apposer des signatures, et reconnaître et célébrer les hommes et les femmes exemples d'intégrité et de bonté. Malgré les nombreux obstacles et défis auxquels sont confrontés les éducateurs dans le monde d'aujourd'hui, nous ne devons pas nous sentir impuissants alors que nous sommes pris au piège dans un trou noir. Stephen Hawking²⁰ a ce message pour nous tous :

Les choses peuvent sortir d'un trou noir, à la fois vers l'extérieur et éventuellement vers un autre univers. Donc, si vous sentez que vous êtes dans un trou noir, n'abandonnez pas. Il y a un moyen d'en sortir.

¹⁸ Congress of the Philippines. (2012). *House Resolution No. 292* (attached to DepED Memo no. 180, series of 2012). Retrieved from

http://www.deped.gov.ph/sites/default/files/memo/2012/DM_s2012_180.pdf

¹⁹ Ariely, D. (2012). *The (Honest) Truth About Dishonesty*. New York: HarperCollins, pp. 39-40, 215-216, 245.

²⁰ Hawking, S. (2008). *Into a Black Hole*. Retrieved from <http://www.hawking.org.uk/into-a-black-hole.html>

PARCOURS D'ÉDUCATION A LA JUSTICE, AU SERVICE ET À L'ENGAGEMENT

*Pascal Hebbinckuys, Directeur du pôle Animation-formation,
de l'IDLS pour le réseau La Salle France (145 établissements)*

District de France

p.hebbinckuys@lasalle-education.org

Introduction

Qu'est-ce que la bienveillance, l'écoute, la fraternité, l'humilité ? Comment les vivre ? Comment combattre les égoïsmes, l'individualisme, l'injustice ? Un groupe d'éducateurs du réseau La Salle France s'est penché sur la manière d'aborder ces questions avec les élèves pour que « l'école aille bien ». Le Parcours d'Education à la Justice est né.

Ces valeurs qui fondent la Justice

« Notre mission est d'accompagner la croissance de tous les jeunes dans toutes les dimensions de leur être y compris dans leur relation aux autres et particulièrement aux plus pauvres. Pour que cette mission soit éducative il est nécessaire que soit créé pour tous (enfants, jeunes et adultes) un parcours cohérent d'éducation à la justice, au service, à l'engagement ».

C'est en ces termes que l'Assemblée de la mission éducative lasallienne (AMEL) en 2010, avait caractérisé sa volonté d'inviter les établissements de France à agir pour plus de Justice. Tout restait à faire !

Lors de l'AMEL 2014, un premier projet de parcours était proposé, limité uniquement aux 4 années de collège. Il fut réinvesti par une nouvelle équipe de « frères et laïcs, ensemble et par association » très vite convaincus que « rendre justice » imposait des dispositions du cœur, du corps et de l'esprit, des capacités à « *s'ouvrir à soi-même, aux autres, à l'environnement, à Dieu* » (*Laudato si*).

Mais quelles sont les qualités humaines, les valeurs d'éducation nécessaires pour vivre cet idéal de Justice ? Une enquête diligentée auprès de l'ensemble du réseau a permis de faire émerger 12 valeurs fondatrices : la bienveillance, la confiance, le courage, le discernement, l'écoute, la fraternité, l'humilité, la liberté, le respect, le pardon, la responsabilité, la vérité.

S'appuyant alors sur trois piliers essentiels : la connaissance qui renvoie à *l'esprit*, la rencontre qui s'impose *au cœur* et la pratique qui mobilise *le corps*, l'équipe s'est appuyée sur des établissements du réseau pour procéder à de nombreuses expérimentations et développer progressivement tout le contenu et les méthodes pédagogiques pour chacune de ces 12 valeurs, à la fois pour l'école primaire, le collège et le lycée.

Au cœur de ce dispositif, une pratique pédagogique : la médiation éducative. Cette démarche inspirée des recherches de Feuerstein et notamment les douze critères de la médiation, modèle progressivement

la posture de l'enseignant, de l'éducateur, autant que celle de l'élève. Plus encore, elle renforce la relation éducative et la qualifie. Chaque élève, chaque jeune, chaque enfant, y compris celui qui rencontre des difficultés, peut se sentir concerné, trouver du sens et de la motivation à l'école.

Quand connaissance et pratique se rencontrent... POWTOON

Ainsi, 3 étapes structurent le travail autour de chacune des valeurs :

- *La connaissance* de la valeur : en deux séances, l'animateur la fait découvrir et permet son appropriation, intégrant dans le déroulé un débat coopératif et un temps d'intériorité.
- *La rencontre* : elle vise à mettre en relation, à créer du lien entre une classe et des grands témoins dont des frères et des associations choisies pour les valeurs qu'elles défendent.
- *La pratique* : par des activités diversifiées elle permet de vivre un engagement en lien avec la valeur travaillée à travers la réalisation d'un mini projet.

Dans tous ce processus, pour que les enseignants puissent choisir selon leurs affinités, leurs compétences particulières et leur discipline, des supports variés sont proposés : bandes annonces de films, œuvres d'art, documentaires, jeux, petits dilemmes, textes littéraires, musiques, chansons, textes fondateurs, faits religieux... cf. - Livret – Valeur Courage.

Le déploiement sur le réseau La Salle France

La formation étant un levier essentiel de changement des pratiques, l'Institut de La Salle, notre institut de Formation, est tout désigné pour contribuer largement au déploiement du parcours d'éducation à la Justice, mais aussi à promouvoir cette pédagogie de la médiation, cœur du parcours. Ce courant pédagogique a été fondé par le professeur israélien Reuven Feuerstein (1921 - 2014), qui disait « Être utile aux élèves, cela s'apprend. La médiation éducative place l'adulte dans un type de relation favorisant l'expérience de l'élève et sa participation au processus d'apprentissage ». Ainsi, l'adulte est médiateur lorsqu'il met en valeur les acquisitions de l'apprenant, quand l'élève lui-même devient son maître. Tout est question de posture.

Ainsi l'Institut de La Salle a développé un ensemble de propositions : modules d'autoformation en ligne ; demi-journée de découverte pour s'approprier le parcours et le lancer ; formation d'expert de 2 jours pour approfondir le parcours et aborder la pédagogie de la médiation ; module de 2 jours d'expertise en médiation. A ce jour, alors que le parcours n'a été officiellement lancé qu'au début de l'année scolaire, ce sont déjà près de 500 personnes qui ont au moins eu un premier niveau de formation.

Bien des enseignants s'interrogent sur le cadre horaire idéal pour tenir ces séquences dans un emploi du temps chargé. Certains enseignants y consacrent l'heure de vie de classe, d'autres les prévoient dans le cadre des enseignements disciplinaires (mathématiques, lettres, histoire, enseignement moral et civique...) ou dans la pause méridienne avec la vie scolaire... Mais une des forces du Parcours d'Education à la Justice est qu'il rejoint, voire synthétise, les préconisations de l'éducation nationale : les 4 parcours (éducation artistique et culturelle, santé, avenir, citoyen), les *Enseignements Pratiques Interdisciplinaires* tout en offrant de multiples possibilités pour l'animation pastorale. Ce n'est pas un parcours de plus, mais un outil éducatif global, caractéristique de notre identité lasallienne.

Conclusion

Le Pape François dans son encyclique 'Laudato si' nous exhorte à changer de paradigme dans une formule qui lui est propre : 'engager une conversion écologique de notre pensée'. Et si 'tout est lié' comme il l'exprime clairement, alors notre façon d'être au monde dit notre manière de percevoir les injustices, de les appréhender, de les comprendre, de les combattre sans relâche. C'est notre vocation d'enseignant éducateur, notre mission dans le réseau La Salle, au nom de la dignité de tout homme dont les jeunes qui nous sont confiés.

References

OUVRAGES GÉNÉRAUX : AURENCHE, Guy. *Justice sur la terre comme au ciel*. Salvator, 2016. ISBN : 978-2-7067-1338-5 ; BLOCH, Serge, BOYER, Frédéric. *Bible, les récits fondateurs - De la Genèse au Livre de Daniel*. Bayard, 2016. ISBN : 978-2-7470-5699-1 ; CHENG, François. *Cinq méditations sur la beauté*. LGF / Livre de poche, 2010. ISBN : 978-2-253-13326-1 ; CONFÉRENCE DES ÉVÊQUES DE FRANCE. *Notre bien commun - Connaître la pensée sociale de l'Église pour la mettre en pratique* ; Editions de l'Atelier, 2014. ISBN : 978-2-35389-457-4 ; DURAND, Alain. *Pratiquer la justice : fondements, orientations, questions*. Cerf, 2009. Collection L'histoire à vif. ISBN : 978-2-204-08817-6 ; PAPE FRANÇOIS. *Lettre encyclique 'Laudato si' sur la sauvegarde de la maison commune*. Éditions de l'Emmanuel, 2015. ISBN : 978-2-35389-457-4 ; RABHI, Pierre. *Manifeste pour la terre et l'humanisme - Pour une insurrection des consciences*. Actes Sud, 2011. ISBN : 978-2-7427-9308-2 ; COMTE SPONVILLE, André. *Petit traité des grandes vertus*. PUF, 1995. ISBN : 978-2-13046-671-0 ; CANTO-SPERBER, Monique. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. PUF, 2004. ISBN : 978-2-13053-828-8 ; CAHIERS MEL 51, *Formation pour la Mission Lasallienne*, 2014. ISBN 978 3 0343 0550 1.

PÉDAGOGIE : BARTH, Britt-Mari. *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz, 2013. ISBN : 978-2-7256-3243-8 ; FEURSTEIN, Reuven. *Pédagogies de la médiation autour du PEI. Chroniques sociales*, 1990. ISBN : 978-2-8500-8127-2 ; DDEC Nouvelle Calédonie. *L'aventure intérieure : chemins vers la prière intérieure et l'oraison*, 2002 ; LABBÉ, Brigitte, PUECH, Michel. Collection *Les goûters philo*. Milan ; PSYCHOLOGIES. HORS SÉRIE. *20 maîtres de vie*. n°37, décembre 2016 - janvier 2017 ; France. Ministère de l'éducation nationale. *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*. Eduscol [en ligne], novembre 2016. [consulté le 19/05/2016]. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html>

VIDÉOTHÈQUE : BLOCH Serge, BOYER Frédéric. *Bible, les récits fondateurs*. 35 épisodes. BAYARD, 2016 (DVD) ; *Enfances dans le monde : Festival de films documentaires*. Bureau International Catholique de l'Enfance ; Festival International des Arts Numériques, Clermont-Ferrand

IMPORTANCE DES PROJETS DE SOLIDARITÉ DANS L'ÉDUCATION POUR UNE CITOYENNETÉ GLOBALE ET RESPONSABLE

Secrétariat pour la Solidarité et le Développement Lasallien
solidarietainternazionale@lasalle.org

Le passé est un prologue¹

C'était une expérience sur la plus grande des échelles sociales. À la fin des années 50, la Communauté économique européenne a réuni six pays pour former un marché commun. Avec la volonté de fusionner les intérêts nationaux en un tout collectif, les États ont ajusté leur myopie nationaliste et se sont constitués comme une collectivité européenne intégrée. Les taxes douanières entre les États membres ont été supprimées. La région a transféré d'importantes sommes d'argent pour créer des emplois et des infrastructures dans les zones pauvres. Le protectionnisme environnemental est apparu dans toutes les régions, les ressources sont devenues transfrontalières et les accords d'adhésion se sont accélérées, les 28 États membres de l'Union européenne ayant reçu le prestigieux prix Nobel de la paix en 2012.

Dans le contexte de cette conscience sociale en développement, le monde catholique apportait sa propre contribution. En affinant ses principes régissant la justice sociale, l'Église a aidé les personnes à assumer un sens étendu de la responsabilité morale. Pour les catholiques, s'occuper de leurs frères ou sœurs n'est pas limité à une famille ni même à une nationalité, mais plutôt à l'humanité toute entière. Notre compréhension de la citoyenneté s'est étendue moralement à la sollicitude envers les autres, même quand ils ne sont pas dans notre champ de vision immédiat. La mondialisation s'est étendue à l'action sociale dans le monde entier.²

Conjointement, les forces sociales et religieuses élargissant l'appel à la citoyenneté au-delà des frontières régionales, ont résonné dans les cœurs et les esprits des Lasalliens. Au Chapitre général des Frères de La Salle de 1966, les représentants réunis constatèrent des disparités importantes à l'échelle mondiale, qui auraient pu être corrigées par le transfert de ressources économiques des zones riches aux zones défavorisées. Pour résoudre ce problème au sein de leur propre Institut, ils ont créé SECOLI.³ Cette organisation a contribué activement à la création de nouvelles œuvres lasalliennes dans le monde entier en soutenant de nouveaux programmes et activités, en particulier dans les régions fragiles du monde. Plus tard, le Secrétariat lasallien pour la solidarité et le développement (LSDS)⁴ créerait une entité ONLUS (à but non lucratif) qui allait élargir sa mission dans les zones sous-développées en obtenant des fonds extérieurs à l'Institut.

¹ Voir :

http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_fr.html

² DSE, n° 144 ; 105

³ Documents du Chapitre 1966

⁴ Circulaire 456, p. 26-29

Plus récemment, plusieurs défis de différente nature ont fait surface. en 2008, l'un des plus grands krachs financiers de l'histoire a mis à rude épreuve les relations non seulement en Europe, mais également dans le monde entier. De plus, la montée émergente de l'extrémisme religieux au Moyen-Orient et dans certaines régions d'Afrique a alimenté une migration de masse qui a éclipsé celle de la Seconde Guerre mondiale. Les différends frontaliers au Moyen-Orient, le Soudan du Sud, l'Ukraine et la mer de Chine méridionale ont montré que tracer des lignes sur un terrain plat est toujours un objectif recherché par de nombreux gouvernements. Largement alimentés par un mouvement sans précédent de migrants et par le chômage, un certain nombre de pays sont sous l'influence de forces nationalistes et populistes. Les frontières des États commencent à être reconstruites par le biais de conflits juridiques, de mesures bureaucratiques, de sanctions économiques et de la construction de murs physiques. Contrairement aux temps passés d'une plus grande coopération entre États, les États-Unis et d'autres pays adoptent désormais un agenda qui donne la priorité aux intérêts nationaux.⁵

Une distinction avec une différence

Bien qu'à certains niveaux, l'histoire répète peut-être les temps d'isolement et de protectionnisme passés, les Lasalliens du monde entier lancent un appel à tout l'Institut pour qu'ils ne soient pas entraînés dans la pensée nationaliste et populiste. Avec une distinction remarquable, les Frères de La Salle, dans leur 45^e Chapitre de 2014, ont appelé spécifiquement les Lasalliens du monde entier à élargir leur sens de la citoyenneté plutôt que de le rétrécir. Le Chapitre a invité les Frères à répondre avec audace et créativité aux besoins urgents des personnes vulnérables vivant au-delà de leurs frontières géographiques, personnelles, régionales, sociales et structurelles.⁶

Depuis sa fondation en 2007,⁷ le LSDS a soutenu des initiatives dépassant les frontières de l'Institut. Ce faisant, il a fait progresser non seulement le travail de l'Institut, mais également la citoyenneté mondiale défendue par les dirigeants du monde depuis cent ans. Les actions du LSDS comprennent : les droits de l'homme, la protection de l'environnement, le développement durable, l'équité entre les sexes, le pluralisme religieux, l'accès numérique, la réduction de la pauvreté et la réduction des inégalités de ressources, la paix et la justice mondiales ainsi que l'assistance humanitaire. En effet, le LSDS a joué un rôle essentiel en aidant des centaines d'institutions lasalliennes des cinq continents à promouvoir les droits de l'homme universels et en formant par conséquence des citoyens lasalliens dans le monde.

Un grand nombre des activités du LSDS peuvent être incluses dans ses opérations quadripartites. Il sensibilise les gens à leurs responsabilités en tant qu'agents de changement dans le monde, prend des mesures concernant ce qui peut être changé, plaide en faveur de changements sociaux qui rendront notre monde meilleur, en particulier pour les marginaux, établit des partenariats avec d'autres instituts lasalliens et externes pour tirer parti du changement.

⁵ Documents du 45^e Chapitre General, n° 3.26

⁶ Documents du 45^e Chapitre General, n° 3.26

⁷ Circulaire 456, p. 26-29

a) Sensibilisation

Le LDSDS discute avec d'autres groupes organisés de la manière dont l'enseignement social catholique peut être réalisé grâce à des travaux spécifiques de l'Institut. En utilisant les médias sociaux, les publications imprimées, les ressources de prière et les communications de l'Institut, le LDSDS sensibilise les Lasalliens du monde entier à une grande variété de problèmes sociaux. Les groupes qui visitent la Maison Généralice présentent au Secrétariat les activités « Au-delà des frontières ». Cette diffusion d'informations encourage la libre réflexion sur la manière dont les Lasalliens du monde entier pourraient être informés de la situation critique des autres et contribuer à atténuer les causes sociales inhérentes. Le Secrétariat se félicite des nouvelles réponses à cet appel à l'action.⁸

Être conscients des besoins des autres, prendre soin de leurs besoins et se résoudre à apporter une aide sont des signes de citoyenneté mondiale active. La devise des écoles lasalliennes est : « Entrez pour apprendre, partez pour servir » ; elle appelle nos institutions à éduquer pour la justice et la solidarité. Afin d'évaluer les efforts lasalliens en matière de citoyenneté mondiale, le LDSDS a mené une enquête auprès des volontaires lasalliens du monde entier. Le but de l'enquête était multiple :

- connaître et apprécier la richesse du mouvement des volontaires ;
- diffuser les informations pour encourager et renforcer l'effort lasallien pour les pauvres ;
- aider à coordonner et à utiliser au mieux cette immense ressource ;
- faciliter l'échange de volontaires ;
- offrir de nouvelles possibilités aux volontaires locaux et internationaux ;
- publier les résultats démontrant le potentiel du mouvement des volontaires.

Le Secrétariat a reçu plus de 900 réponses. Bien que seule une petite partie de la communauté lasallienne internationale ait été interrogée, les résultats qui en découlent racontent une riche histoire d'engagement lasallien à travers le monde :

- 18 776 volontaires (54% d'hommes et 46% de femmes) sur les cinq continents ;
- le soutien à l'éducation est l'activité la plus répandue ;
- les volontaires travaillent principalement avec des enfants en milieu éducatif, des jeunes à risque, des adultes en situation de vulnérabilité, des femmes et des minorités ethniques ;
- 119 institutions impliquent des volontaires internationaux ;
- partage des meilleures pratiques entre les institutions et œuvres lasalliennes ;
- les volontaires locaux sont généralement engagés dans un service permanent quelques heures par semaine ;
- la plupart des institutions ont des programmes d'orientation/de mentorat pour les volontaires ;
- la majorité des programmes sont gérés au niveau de l'école.

Comme nous le savons, les Lasalliens ont une longue tradition d'engagement et de service. Ceci illustre également l'opportunité de lier notre mission lasallienne à des principes internationalement et communément reconnus pour transformer notre monde en un lieu meilleur pour tous. En 2015, les Nations Unies (ONU) ont défini 17 objectifs de développement

⁸ cf. Documents su 45^e Chapitre Général, n° 3.26

durable (ODD) visant à améliorer les conditions de vie dans le monde. Une analyse récente entreprise par le LSDS a montré que tous les projets soutenus par le Secrétariat répondent à au moins un ODD et que la plupart d'entre eux apportent une réponse intégrée à plusieurs objectifs. L'ODD 16, la promotion de la justice, de la paix et des sociétés inclusives, intègre la construction d'une citoyenneté forte, consciente et responsable dans la société et dans toutes les communautés, conformément aux principes de l'éducation lasallienne.

En tant que Lasalliens, nous travaillons dans 79 pays et formons plus d'un million de personnes chaque jour. L'impact de notre action en termes de contribution à l'ODD 16 est extraordinaire. Près de la moitié des étudiants lasalliens formés chaque jour dans le monde sont issus de milieux vulnérables dont les droits sont violés. L'importance d'une éducation lasallienne dans le contexte des droits de l'homme et de la citoyenneté mondiale est extrêmement pertinente. L'éducation doit apprendre à ces groupes vulnérables à connaître leurs droits et à acquérir les compétences et le savoir-faire nécessaires pour défendre la justice, non seulement au niveau individuel, mais également au niveau de la communauté. Les dirigeants que nous formons doivent être conscients de leur devoir à l'égard de la société, en particulier envers ses secteurs les plus fragiles. Les informations recueillies par l'enquête montrent que l'éducation lasallienne a un impact significatif sur notre mission et sur la réalisation de cet objectif.

b) Action

Depuis de nombreuses années, le LSDS fournit une assistance stratégique, et opérationnelle aux secteurs fragiles de l'Institut. Conformément à la mission lasallienne de servir les jeunes par le biais de l'éducation, il a construit des installations éducatives pour les populations mal desservies du monde entier. Grâce au soutien financier apporté par de généreux donateurs, des écoles ont été construites dans les zones rurales, souvent au service des communautés pauvres, exclues du point de vue de l'éducation ou marginalisées sur le plan ethnique. Des installations éducatives de proximité ont été bâties, rénovées ou réparées, ce qui permet aux enfants et aux jeunes, mais également aux adultes, d'accroître leurs compétences. Les écoles lasalliennes ont préparé les jeunes aux diplômes de niveau secondaire et universitaire, et les personnes sont formées pour contribuer au renforcement de l'infrastructure de leur pays en tant qu'électriciens, menuisiers, mécaniciens, informaticiens, plombiers, mécaniciens automobiles, etc., ces élèves apprennent plus largement ce que signifie être un citoyen du monde, leurs droits et leurs responsabilités.⁹

Une éducation lasallienne ne se définit pas par une salle de classe, quatre murs, un bureau et un tableau. Le LSDS soutient activement des programmes éducatifs auxiliaires visant à renforcer les capacités humaines, à autonomiser les femmes, à remédier aux pénuries de ressources humaines locales, à assurer une assistance après les heures de classe, à préparer les services de foyer, à promouvoir les activités de loisirs, à offrir des services de conseil et à contribuer au bien-être des étudiants. Nos partenaires lasalliens accomplissent leur mission de différentes manières dans 79 pays à travers le monde, toujours avec le même objectif : former les futurs dirigeants et les membres de la communauté aux valeurs lasalliennes.

⁹ Des initiatives telles que: *Solidarity with South Sudan* (Sud Sudan), *Projet Fratelli* (Liban), Kiri Primary et Secondary School (Burkina Faso), Complex éducatif Akassato (Bénin), Programme résidentiel Rafiringa pour enfants Baka à Lomié (Cameroun), *Reaching The Unreached* – RTU Atteindre les délaissés (Inde), Réponse intégrée suite au séisme (Haïti) ; Inclusion de filles au secondaire du ITKD Tumba (DRC), Université Catholique La Salle d'Éthiopie, Collège technique La Salle à Douala (Cameroun), C.L.I.M.A. (Burkina Faso).

Le Secrétariat croit fermement au renforcement des capacités humaines pour approfondir et soutenir la mission lasallienne. En s'associant à la Fondation PREMIA, le Secrétariat assure notre avenir lasallien en offrant un accès au développement professionnel et à l'enseignement supérieur pour ses frères. À leur tour, ces Frères insuffleront aux institutions éducatives qu'ils gèreront les compétences qu'ils ont apprises pour faire en sorte que l'éducation lasallienne continue de s'adapter pour répondre aux besoins en constante évolution des communautés locales, que nos écoles soient administrées de manière plus professionnelle et académique.

c) Plaidoyer

Depuis les deux derniers Chapitres généraux, le LSDS a été appelé à soutenir le renforcement des capacités dans le domaine des droits et la protection de l'enfant et dans le but de rendre nos institutions plus sûres pour les enfants et les adolescents ; préparer nos frères, notre personnel et nos bénévoles à mieux détecter les situations à risque, aider les enfants en cas de signalement et devenir des agents de changement de mentalité dans les communautés où nos services sont intégrés.

Le Secrétariat s'est associé à plusieurs entités, notamment *Misean Cara* et des organisations membres du BICE (Bureau international catholique de l'enfance), pour défendre les droits et la protection des enfants. Les experts locaux ont aidé nos institutions à contacter les parents, les leaders communautaires, les institutions locales par des actions d'information et de sensibilisation, et à participer à des campagnes locales et nationales de promotion des droits de l'enfant, de la paix et de la justice. Depuis 2011, le LSDS a formé 5 972 personnes (y compris du personnel travaillant avec des enfants dans des entités non-lasalliennes) dans 12 pays. Ces communautés éducatives formées servent plus de 50 000 bénéficiaires dans leur milieu de vie.

Notre engagement se poursuit et d'ici 2019, de nouveaux programmes de renforcement des capacités seront organisés dans 8 autres pays. Chaque programme de sensibilisation à la citoyenneté est conçu de manière unique par des partenaires pour répondre aux besoins locaux. En République dominicaine, le LSDS a établi un partenariat avec Fundación Mujeres Iglesias, une organisation de volontaires dirigée par des femmes volontaires lasalliennes, afin de sensibiliser et de défendre les droits de l'homme contre la violence domestique. Le programme fait appel à plusieurs centaines de femmes qui défendent des droits de l'homme pour aider les femmes du pays aux prises avec des problèmes de violence domestique. Outre des programmes de formation pour les jeunes, une assistance juridique pour les victimes et des refuges pour les survivants, le programme diffuse des messages d'intérêt public à la radio et distribue des informations imprimées sur la campagne dans tout le pays. La protection des femmes et des enfants à travers le plaidoyer en République dominicaine est un exemple de la façon dont les Lasalliens réagissent dans leurs communautés locales pour aider à bâtir une société plus forte pour tous.

d) Partenariat : Construire la citoyenneté mondiale par le biais de relations

Alors que la citoyenneté nationale est conférée par la naissance, la citoyenneté mondiale résulte de l'association volontaire avec les autres. Cela nous rend tous frères et sœurs. Un pas positif vers la citoyenneté mondiale est la prise de conscience des autres et l'empathie à leur égard. Une étape supplémentaire est une action qui profite aux autres. À travers ses programmes et initiatives, le LSDS coopère avec les Lasalliens à tous les niveaux pour faire avancer ces pas.

Le Secrétariat offre des possibilités de citoyenneté mondiale en sensibilisant aux problèmes

mondiaux (en particulier « au-delà des frontières »), se consacrant à des actions spécifiques bénéfiques pour d'autres, et offrant des partenariats dans ses programmes de plaidoyer qui aident à développer la justice pour des groupes de personnes. Ce faisant, le Secrétariat éduque pour une citoyenneté sociale responsable. Récemment, le Secrétariat a développé des partenariats afin de renforcer et d'améliorer son action, visant également à accroître la visibilité de l'engagement lasallien dans les domaines susmentionnés. Le LSDS s'est associée à *The Miracle Foundation* pour améliorer la qualité de l'expérience des enfants et des jeunes dans nos établissements résidentiels en Inde; un nouveau modèle de partenariat avec le BICE et les Frères Maristes a été lancé - en synergie également avec le Secrétariat d'association et de mission lasalliennes - afin de soutenir notre personnel en tant que tuteur en résilience au Liban, en France et en Haïti; Un programme de suivi sur deux ans pour la formation, le plaidoyer et l'institutionnalisation de la protection de l'enfance est en cours d'élaboration avec l'ONG partenaire lasallienne TARPUSUNCHIS.

Tous ces efforts sont issus de la priorité institutionnelle pour le bien-être des enfants et des adolescents à notre charge. Par ailleurs, les programmes sont élaborés pour répondre aux besoins spécifiques de la région où ils sont mis en œuvre, soulignant l'importance de la collaboration avec nos partenaires lasalliens locaux et des experts locaux et externes lasalliens. Ce n'est qu'ainsi que nous pourrions défendre les droits des enfants et des jeunes et veiller à ce que les besoins physiques, psychologiques, médicaux et sociaux de groupes d'enfants et de jeunes marginalisés soient pris en compte de manière globale et complète.

Vers 2021

Alors que le LSDS et l'Institut se rapprochent du prochain Chapitre général en 2021,¹⁰ le Secrétariat a identifié les futures initiatives à développer. En collaboration avec ses partenaires et la communauté lasallienne internationale, le LSDS explorera les moyens de traiter davantage les enjeux liés à la protection de l'enfance et à la promotion des droits de l'enfant dans différentes situations de vulnérabilité (mineurs en prison, traite d'enfants, migrants mineurs).

Le Secrétariat et ses partenaires continueront à développer les ressources de la communauté internationale d'anciens étudiants lasalliens afin de répondre aux besoins des communautés locales, de supprimer les obstacles à la scolarisation et d'offrir un enseignement lasallien de qualité. Le Secrétariat cherchera à élaborer des stratégies pour améliorer notre capacité à atteindre un public plus large (à la fois la communauté lasallienne et les parties prenantes externes) pour apprendre les uns des autres et améliorer les actions locales tirant parti de l'expertise de notre réseau mondial. Cela renforcera également la présence lasallienne dans le plaidoyer auprès de groupes vulnérables similaires afin de garantir la protection de tous les jeunes et les enfants.

¹⁰ Circulaire 470

DES LECTURES DE DIVERSES PARTIES DU MONDE
Des regards multiples

RÉFLEXIONS D'ASIE (PARC)

La famille lasallienne en Asie souhaite réaffirmer le rôle crucial des établissements d'enseignement pour faire en sorte que les familles, les communautés et les sociétés asiatiques continuent de défendre la valeur de la vie et les droits de chaque enfant.

1. Les écoles lasalliennes en Asie devraient participer activement à des programmes concrets s'adressant efficacement aux enfants et aux jeunes déjà affaiblis par la pauvreté extrême, l'oppression culturelle et/ou des environnements violents, ainsi qu'à ceux qui continuent d'être exposés à la maltraitance et dont les droits sont menacés.

a. Nous proposons que les écoles lasalliennes collaborent à l'élaboration d'un ensemble de lignes directrices, accompagnées de matériel pédagogique et de chronogrammes adaptés, afin d'aider les responsables éducatifs à mettre en place des programmes visant à promouvoir activement les droits de l'enfant sur leurs campus.

b. Nous proposons en outre que les écoles lasalliennes travaillent ensemble pour initier une action positive en faveur des filles et des jeunes défavorisés, des enfants en situation de handicap et des étudiants apatrides qui n'ont toujours pas accès à l'éducation dans la région.

2. Les écoles lasalliennes d'Asie peuvent également jouer un rôle critique en veillant à ce que leurs propres programmes et politiques scolaires ainsi que leurs pratiques soient déjà conformes aux politiques de protection de l'enfant universellement acceptées, fondées sur le charisme lasallien et la tradition de prise en charge et de respect de chaque étudiant confié à nos soins.

a. Nous proposons que les écoles lasalliennes collaborent à la création d'un forum en ligne qui pourrait être utilisé comme une plate-forme pour externaliser les innovations, partager les meilleures pratiques, collaborer aux activités régionales, ainsi que suivre et évaluer les programmes et activités.

b. Nous proposons que les écoles lasalliennes travaillent ensemble pour développer des modules communs afin d'éduquer et d'approfondir les connaissances des parties intéressées dans le projet en ce qui concerne les droits de chaque enfant, sans distinction de croyance, de couleur, de genre ou de statut social, tout en tenant compte de la diversité des cultures et du contexte unique de chacun et de chaque institution.

c. Nous proposons que les écoles et les communautés lasalliennes envisagent également de développer un programme de protection de l'enfance basé sur le concept de pédagogie de la fraternité - caractéristique essentielle de notre tradition lasallienne - comme moyen de renforcer l'approche préventive des violations des droits de l'enfant.

d. Nous proposons en outre que les écoles lasalliennes collaborent afin de créer des espaces ouverts qui permettront aux étudiants et aux autres parties intéressées d'engager un dialogue avec ceux d'autres cultures et croyances, en particulier dans le sens d'une vision partagée des droits de l'enfant. Dans notre région où le christianisme est une religion minoritaire et où l'utilisation du terme « droits de l'homme » est considérée comme une imposition occidentale, ces espaces ouverts de dialogue constituent une contribution essentielle à la construction de communautés dans lesquelles les enfants sont valorisés et protégés.

3. Enfin, la famille lasallienne en Asie devrait envisager de travailler en synergie et en partenariat avec d'autres ministères confessionnels, organisations civiques et organismes gouvernementaux afin de répondre de manière urgente et efficace aux victimes de violations des droits de l'homme, en particulier parmi les enfants et les jeunes.

RÉFLEXIONS DE L'AMÉRIQUE LATINE (RELAL)

En Amérique latine on vit ce moment historique avec grande préoccupation à cause des changements politiques, économiques et sociaux qui conduisent à l'augmentation des inégalités surtout par rapport à la pauvreté. Dans ce contexte, la violence acquiert un grand impact dans les faits et favorise un nouvel élan aux mouvements de populations à l'intérieur et au-delà des frontières cherchant des espaces sûrs pour vivre.

Cette situation a généré de nouvelles formes de vulnérabilité qui se manifestent dans toutes les sphères de nos sociétés et de manière particulière dans les écoles. Dans ce cadre, l'application des droits des enfants nécessite un dialogue avec les différents acteurs politiques et sociaux de la région.

Ces droits représentent une cause commune qui doit être mise au service des transformations culturelles, politiques, économiques et sociales afin de garantir un avenir capable de réduire les écarts et les inégalités qui prévalent dans nos environnements. En effet, ce processus nécessite la reconnaissance et la visibilité de ces différences et de leurs causes, mais également la difficulté d'établir des ponts et des espaces de communication qui nous permettent d'identifier et de travailler sur un agenda collectif.

L'un des espaces clés appelés à générer le dialogue, les échanges et la transformation est l'école, par le respect et l'inclusion. Il est essentiel de développer une culture de résolution non violente des conflits et qui prône le respect des différences. Ouvrir l'école en tant qu'espace de transformation au service de la communauté est crucial, car les éléments qui génèrent des conflits autour de celle-ci ne peuvent être complètement isolés. Au contraire, à l'école, nous voyons s'exprimer les différents problèmes rencontrés par les enseignants, les familles, les enfants, les adolescents et les membres de la communauté.

La participation à la dynamique de l'école est présentée comme un défi et une opportunité pour l'école, étant donné que les espaces inclusifs et le dialogue peuvent apporter des réponses pertinentes aux problèmes rencontrés. Cependant, pour qu'un environnement en transformation se réalise efficacement, il est nécessaire que tous les acteurs de la communauté scolaire se sentent inclus.

On ne saurait lésiner sur les efforts visant à faire de l'école un espace de reconnaissance où tous ses membres se sentent connectés. Des mécanismes doivent être mis en place pour permettre une articulation fraternelle. La diversité est un facteur clé qui, compris comme possibilité de croissance et d'enrichissement, ouvre la voie à la construction d'espaces pour la justice. Cependant, si nous interprétons cela comme un obstacle et une limitation, nous créerons effectivement des écarts plus difficiles à combler pour ceux qui se sentent exclus de nos sociétés.

Nous sommes aujourd'hui confrontés au défi de créer les transformations pédagogiques et culturelles qui nous permettent de répondre aux grands problèmes de notre temps : pauvreté, violence, exclusion,

migration. Il n'est pas possible de mener ce processus dos à dos aux communautés, mais au contraire, nous avons besoin d'un effort soutenu pour agir avec les autres, afin de pouvoir générer des réponses collectives à des problèmes individuels.

Dans ce cadre de référence, les droits des enfants nous permettent de trouver des lignes qui favorisent le développement, le respect et l'inclusion. La formation de la citoyenneté n'est pas un travail qui devrait être exclusivement orienté vers l'avenir, mais qui nécessite un début dès aujourd'hui, dans le présent. La citoyenneté des enfants et des adolescents ne doit pas être considérée comme une tâche future, mais comme une réalité latente, qui ne peut être réalisée que grâce aux efforts conjoints déployés aujourd'hui.

RÉFLEXIONS DE L'EUROPE (RELEM)

La Convention relative aux droits de l'enfant¹ (CDE) considère les enfants et les adolescents comme des sujets et non seulement comme des objets de droit à protéger², elle reconnaît ces droits au niveau international³, établit des mécanismes pour les garantir et définit les conditions de leur exécution. L'Union européenne (UE) en tant qu'institution n'a aucune obligation légale de respecter la Convention ; toutefois, chacun des États membres de l'UE est juridiquement lié à celle-ci individuellement du fait de leur ratification de cet instrument. La CDE est une référence dans la construction de politiques de l'enfance exhortant les États à adopter des mesures administratives, législatives et autres pour donner effet aux droits qui y sont reconnus⁴. Ils doivent ainsi assurer le respect et l'application des droits énoncés à chaque enfant et adolescent relevant de leur juridiction.

Ces principes constituent un « cadre pour toutes les actions concernant les enfants et les adolescents⁵ » : le principe de non-discrimination (art. 2) ; le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant (art. 3.1) ; le droit à la vie, à la survie et au développement de l'enfant (art. 6) ; l'attention portée à l'opinion de l'enfant sur toutes les questions qui le concernent (art.12). La conformité universelle doit être réalisée au moyen d'un système de contrôle et d'enquête. À cette fin, des améliorations doivent être apportées, à tous les échelons du système dont le Comité des droits de l'enfant et les procédures spéciales du Conseil des droits de l'homme de l'ONU ainsi que davantage de ressources doivent être allouées par les États.⁶

Outre les instruments mentionnés jusqu'à présent, nous devons souligner les opportunités et le cadre global offerts par les Objectifs de Développement Durable⁷ pour lutter en faveur des droits de l'enfant d'ici 2030. Les dirigeants du monde se sont engagés à agir et à faire des efforts communs en faveur d'un programme d'action large et universel, de nature intégrée et indivisible. Cet effort et les mesures prises dans le monde entier concernent toutes les personnes et de manière transversale les enfants et

¹ Approuvé par l'Assemblée générale de l'ONU le 20.11.1989.

² Dávila et Naya, 2008. Module 2, cours 1.

³ Tous les États du monde l'ont ratifiée excepté les États-Unis qui l'ont signée et ratifié deux de ses trois protocoles,

⁴ Les mesures d'application générales garantissent l'exercice des droits: processus de réforme du droit (adapté aux obligations de la Convention); développement d'institutions indépendantes des droits de l'homme pour les enfants; possibilité d'invoquer des droits; élaboration de stratégies ou d'agendas généraux pour les enfants; mise au point de mécanismes permanents de coordination gouvernementale; supervision systématique; allocation de ressources pour les enfants; éducation, formation et sensibilisation à la Convention; et enfin la collaboration dans le processus de mise en œuvre avec la société civile, y compris les enfants, pour parvenir à leur autonomisation.

⁵ Sans se limiter exclusivement au territoire de l'État, mais également à toute activité hors de son territoire relevant de sa juridiction.

⁶ Conseil des droits de l'homme. 7^e période de sessions, doc. A/HRC/7/L34... cit. Module 2, cours 3.

⁷ 1 Objectifs de développement et buts fixés pour être atteints ces 15 prochaines années.

les adolescents. Ils reflètent des problèmes tels que la réduction des inégalités, l'élimination de la violence à l'encontre des enfants et la lutte contre la pauvreté des enfants.

La plate-forme européenne pour l'investissement dans l'enfance (EPIC)⁸ a récemment recommandé d'utiliser des fonds structurels et d'autres sources de financement pour soutenir l'investissement dans l'enfance. La recommandation de la Commission européenne de février 2013 intitulée *Investir dans les enfants: briser le cycle des désavantages* définit les attentes en matière de fourniture de services aux enfants et recommande aux États membres de mobiliser les ressources financières nécessaires des instruments de l'UE et maximiser le financement disponible pour les initiatives axées sur les enfants.

La volonté politique des pays de l'UE de faire en sorte que le système de réinstallation des réfugiés fonctionne dans le respect des droits de l'homme constitue un défi urgent. Depuis le début de 2015, une personne sur trois qui vient en Europe est mineure et nécessite que tous ces droits fondamentaux soient pleinement pris en compte et cela dans la considération primordiale de son intérêt supérieur.

RÉFLEXIONS DE L'AFRIQUE (RELAF)

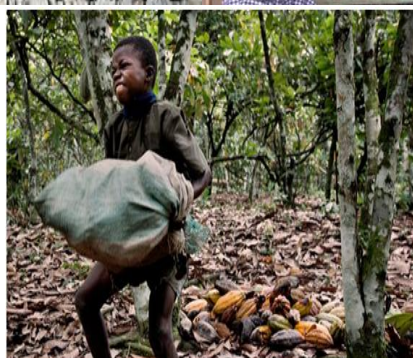
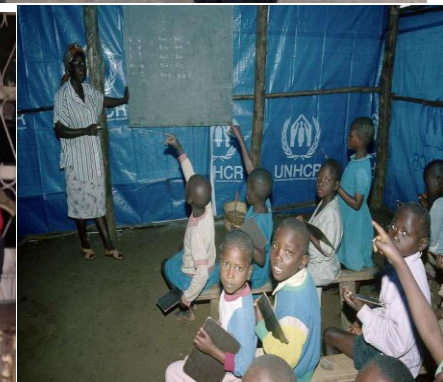
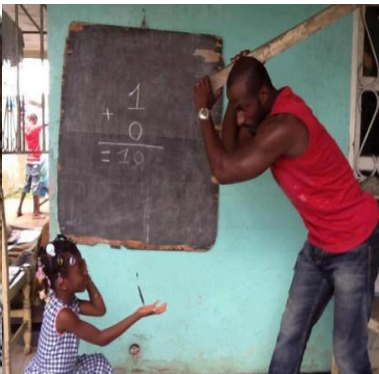
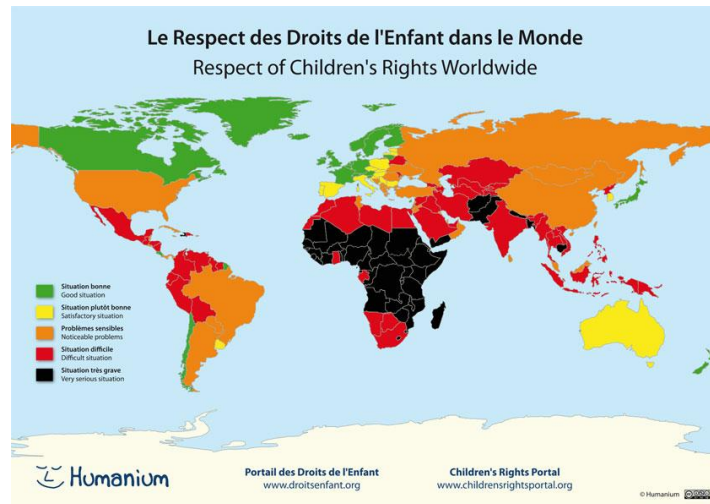
L'humanité, souligne Jean-Jacques Rousseau, a sa place dans l'ordre des choses et l'enfance a la sienne dans l'ordre de la vie humaine. De ce fait, il y a nécessité de considérer l'homme dans l'homme et l'enfant dans l'enfant¹ (Rousseau, 1969, p. 139).

L'on constate avec inquiétude que la situation n'est pas de même en Afrique, car de nombreux enfants africains subissent des violences socio-économiques, des conflits armés, des pratiques culturelles et traditionnelles néfastes, des catastrophes naturelles, des discriminations liées à leur situation de handicap... Par conséquent, il y a urgence de concevoir une méthodologie appropriée de protection de l'enfance africaine.

Tout en reconnaissant que l'enfant occupe une place unique et privilégiée dans la société africaine car il appartient non seulement à sa famille mais à la communauté,¹ nous devons mettre en place un cadre pour assurer l'épanouissement intégral et harmonieux de sa personnalité.

Du manque de ce cadre découlent les conséquences associées à la violation des droits de l'enfant, un désastre humain (violation de la dignité humaine, entorse à l'intégrité physique, hypothèque sur le droit à l'éducation, à la santé et à l'épanouissement de l'enfant), de processus sociaux négatifs susceptibles d'entretenir le sous-développement du continent, tels qu'illustré dans la figure ci-dessous.

⁸ Il s'agit d'une plate-forme factuelle qui fournit des informations sur les politiques pouvant aider les enfants et leurs familles à faire face aux défis du climat économique actuel en Europe, disponibles au niveau de l'UE et comment les utiliser par les États membres et les ONG pour financer de projets pour que tous les enfants développent leur potentiel.





Ces images appuient et confirment que la situation de l'enfant africain est sombre et ses droits même les plus élémentaires sont bafoués. D'où, les adultes et/ou les nations africaines ont un devoir de garantir les droits des enfants en en assurant à chacun un avenir meilleur (droits à l'éducation, à la santé, à une alimentation saine...).

RÉFLEXIONS DES ÉTATS-UNIS ET DU CANADA (RELAN)

La famille lasallienne aux États-Unis et au Canada encourage le dialogue et l'écoute attentive pour comprendre les réalités de ceux qui nous sont confiés, en particulier les pauvres, et examiner leur situation avec une approche holistique.

Nous cherchons à éduquer l'ensemble de l'élève, en lui touchant le cœur et l'esprit. Nous reconnaissons le rôle essentiel de l'éducation pour répondre aux besoins des familles et des communautés et promouvoir les droits de l'enfant.

En plus de comprendre les réalités, la famille lasallienne aux États-Unis et au Canada écoute attentivement les besoins des marginaux et prend des mesures en mettant en œuvre des programmes et en encourageant les gens à répondre aux nécessités de ceux que nous servons. La région lasallienne de l'Amérique du Nord invite les ministères à être attentifs à la manière dont ils servent les jeunes confiés à leurs soins, « particulièrement les pauvres » dans leur contexte local. Tous les ministères devraient dialoguer pour revoir leur énoncé de mission et évaluer comment chaque ministère, par le biais de ses programmes et services, sert ceux qui sont en marge, en particulier les pauvres.

L'engagement important de la région lasallienne RELAN en matière d'éducation fournit une plateforme pour parler de manière crédible des problèmes qui ont une incidence sur l'éducation humaine et chrétienne des jeunes, en particulier des pauvres. La région lasallienne de l'Amérique du Nord utilisera sa réputation, ses ressources et sa voix pour influencer la législation et les décisions politiques aux niveaux : local, régional et fédéral. Voici comment les ministères peuvent agir pour mieux servir ceux qui nous sont confiés :

- a. Rester en solidarité avec les élèves pour qu'ils se sentent en sécurité à l'école et comme réponse à la violence armée.
- b. En solidarité avec nos étudiants qui ont le statut d'immigration DACA (Action différée pour les arrivées d'enfants).
- c. Utiliser les ressources du District pour faire face à la crise des abus sexuels dans l'Église aux États-Unis.

- d. Faire appel aux experts de nos agences de services à la famille pour établir des partenariats et collaborer avec eux sur la manière de mettre en œuvre et d'améliorer les soins et les services adaptés aux traumatismes causés aux plus vulnérables.
- e. Utiliser le vaste réseau de ministères lasalliens pour fournir une éducation accessible et holistique aux étudiants de la prématernelle au collège/université. Les ministères devraient continuer à rechercher des moyens de créer et de partager des ressources de manière plus volontaire.

PARTAGEONS-NOUS NOTRE RÉFLEXION
Discernement communautaire
sur l'impact de la défense des droits
et la construction de la citoyenneté
depuis les centres lasalliens

DISCERNEMENT COMMUNAUTAIRE SUR L'IMPACT DE LA DÉFENSE DES DROITS ET LA CONSTRUCTION DE LA CITOYENNETÉ DANS LES CENTRES LASALLIENS

Le fruit de la réflexion partagée

L'expérience du séminaire de Rome a renforcé notre conviction d'avancer dans le développement d'une pédagogie de la fraternité de style lasallien, capable de questionner les acteurs de l'école sur leur rôle dans la défense des droits des enfants et des adolescents, de regarder avec un esprit critique les pratiques que nous développons dans la vie quotidienne de nos centres éducatifs et de penser ensemble de projets possibles pour la construction d'un monde plus humain, plus proche du projet de fraternité de Jésus Christ.

Dans cette troisième étape, nous suggérons que les communautés éducatives, à tous les niveaux, aient la possibilité de réfléchir à cette question. Comme nous l'avons fait dans les publications précédentes de CIAMEL, nous invitons tout le monde à envoyer des notes.

MÉTHODOLOGIE SUGGÉRÉE POUR LE TRAVAIL DE RÉFLEXION

Qui coordonne le processus de réception des notes ?

Le Conseil international de l'association et de la mission éducative lasallienne (CIAMEL) invite toute la famille lasallienne à participer à ce processus de réflexion et de discernement éducatif.

À cette fin, le CIAMEL suggère l'envoi de notes, avec l'aide du secrétaire de mission, par courrier électronique à : declaration@lasalle.org

Qu'est-ce qu'une note ?

Une note est une contribution d'un groupe ou d'une communauté lasallienne à la Commission ad hoc qui rédigera la *Déclaration*.

Il s'agit de recevoir des notes sur les sujets suggérés ou sur d'autres que vous souhaitez proposer, de préférence en anglais, espagnol, français ou italien.

Pour qu'une note soit prise en compte, vous devez donner :

- a. Un titre qui aide à identifier le thème principal.
- b. Une brève description du contenu, sous forme de résumé, ne dépassant pas cinq lignes.
- c. Identification de la communauté ou du groupe d'auteurs de la note, en spécifiant la communauté ou l'œuvre éducative, le District et la Région.
- d. Une adresse électronique pour favoriser les échanges sur les questions et les éclaircissements, au cas où le groupe de révision le jugerait nécessaire.

- e. Le corps de la note avec le contenu proposé. De manière particulière, des concepts, caractéristiques et des critères susceptibles de donner une cohérence au projet de la *Déclaration* sont suggérés.

Quels processus suggérons-nous pour la préparation des notes ?

- Au niveau des Régions :

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

Les notes provenant de rencontres régionales seront très appréciées, en particulier si elles permettent de comprendre les tendances régionales et mondiales.

- Au niveau des Districts :

Les Conseils de la mission éducative des Districts peuvent coordonner des rencontres de District pour favoriser le dialogue et la réflexion des animateurs des centres éducatifs.

- Au niveau des communautés locales :

Nous souhaitons connaître les réflexions provenant des communautés et des centres locaux. Nous apprécions particulièrement les notes élaborées en groupe.

Alors, qui peut envoyer des notes ?

Tous les Lasalliens qui participent aux processus de réflexion et de discernement aux niveaux local, de District et régional, en particulier si ces notes représentent l'opinion d'un groupe et portent la paternité de leur auteur. Les notes anonymes ne seront pas acceptées.

Période de réception des notes

Les notes seront reçues du 1^{er} novembre 2018 au 31 mars 2019.

AUTEURS

Álvaro Sepúlveda F.M.S.

Originaire du Chili (1978). Il est diplômé en éducation et professeur de religion de l'Université catholique Silva Henríquez (Salésienne) et titulaire d'un diplôme en psychologie de l'Université Alberto Hurtado (Jésuite). Il a été chargé pendant plusieurs années du plaidoyer international pour les droits fondamentaux des enfants, en particulier en Amérique latine. Il est actuellement coordinateur de l'unité des droits de l'enfant de la Fondation mariste de solidarité internationale (FMSI).

Sœur Jacqueline Bukaka

Religieuse de la congrégation des sœurs de Sainte Marie de Kisantu. Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation, spécialité psychologie clinique de l'Université Catholique de Louvain/Belgique. Détentrice d'un certificat en genre de l'UCL/Belgique, en Organisation et Compétence judiciaires ; Droit de la famille, Droit et Protection de l'enfant ; Procédure pénale et en travail social de rue. Actuellement Professeur à l'Université de Kinshasa/RDC, l'Institut des travailleurs sociaux de Kinshasa. Organisatrice et gestionnaire de l'éducation informelle dans le diocèse de Kisantu/RDC. Collaboratrice lasallienne en matière de protection de l'enfant et responsable du projet éducation des filles à Tumba/RDC.

Abel Saraiba

De Caracas, Venezuela (1990). Psychologue, diplômé de l'Université centrale du Venezuela en 2014. Psychanalyste membre de l'International Lacanian Field Forums. Programme d'études avancées en droits de la famille et des enfants de l'Université catholique Andrés Bello. Cours de troisième cycle en éducation à la citoyenneté numérique de l'Université nationale Villa María d'Argentine. Diplôme en prévention de la violence au sein de la famille à l'université catholique Andrés Bello. Depuis 2003, il fait partie de l'équipe de CECODAP, une ONG qui compte 32 années de travail ininterrompu en faveur des droits des enfants et des adolescents au Venezuela. Il a également participé à des actions de plaidoyer en faveur de l'élimination des châtiments corporels au Venezuela. Assumant la coordination du programme *Growing Without Violence* de ladite organisation et de son service psychologique depuis 2017.

Workenesh Ayele

Née à Addis Abeba, Éthiopie. Chercheur de carrière (biomédical / santé publique). Éducation : baccalauréat en sciences de la Baylor University (Texas, États-Unis), Maîtrise en sciences de la University of Houston (Texas, États-Unis) et doctorat en philosophie de l'Université d'Amsterdam, aux Pays-Bas. A travaillé dans la recherche sur le cancer (États-Unis) et sous l'autorité du ministère de la Santé en Éthiopie pendant plus de deux décennies, en se concentrant sur la recherche sur les maladies infectieuses et la gestion des urgences en santé publique. Membre de l'Académie éthiopienne des sciences et membre de plusieurs associations professionnelles nationales et internationales. Elle occupe actuellement le poste de directeur de recherche à l'Université catholique éthiopienne La Salle à Addis Abeba.

Rosa Agama Goñi

Née à Ancash, au Pérou. Elle a terminé ses études de premier cycle en sociologie à l'Université nationale de San Marcos ; candidate à la maîtrise en gestion sociale de l'Université pontificale catholique du Pérou. Elle est actuellement coordinatrice des projets et actions bénévoles de Tarpusunchis, une organisation promue par les Frères de La Salle Pérou.

Antone Onyango Oloo, F.S.C.

Né à Mombasa, au Kenya, Il devient Frère des Écoles Chrétiennes (District de Lwanga) après une formation d'enseignant au Bondo Teachers College. A fait le noviciat et le scolasticat à Nairobi, au Kenya. Études de baccalauréat en éducation au Christ Teacher Institute, collège constitutif de l'Université St. Mary's of Minnesota, campus de Nairobi. Titulaire d'une maîtrise en administration et planification de l'Université catholique de l'Afrique de l'Est de Nairobi. A enseigné chez Rongai Boys à Nakuru, directeur à l'école secondaire St. Paul, à Marsabit ; directeur du Mwangaza College à Nakuru et actuellement directeur de l'école catholique La Salle à Nairobi. De plus, il est actuellement coordinateur du secteur des Frères du Kenya. A publié un article dans une revue éducative du Journal for Security Studies and Global Politics, publié par l'European Journal of Education.

Edwin Arteaga Tobón, F.S.C.

Né à Medellín (Colombie). Noviciat à Bordighera (Italie). 1962-1964. Scolasticat à Beyrouth (Liban). 1964-1967. Enseignant : Tel-Aviv-Jaffa et Jérusalem. Études d'hébreu à l'Université hébraïque de Jérusalem 1969-1973. Directeur du collège La Salle de Bethléem et de La Salle à Jérusalem. Professeur d'hébreu à Bethlehem University (Palestine) 1973-1981. Master en théologie à La Salle University, Philadelphie (États-Unis) 1986. Directeur de la Maison de Correction de Nazareth, Israël, 1988-1994 Dans le District Norandino (Medellín) : Maître de novices (4 ans), Pastorale des jeunes et des vocations (3 ans). Directeur du collège La Salle de Pereira (Colombie). Professeur de théologie à la Corporation Universitaire Lasallista (Medellín). Professeur et docteur en théologie de la Pontificia Universidad de Medellín. Archiviste de l'Institut et aux Études lasalliennes, Maison générale, Rome (6 ans). Responsable des services des traductions, Maison-Mère, à Rome.

Diego Muñoz León, F.S.C.

Né à Caracas, Venezuela (1962). Frère des Écoles Chrétiennes. Il a suivi sa formation à Lagos de Moreno et à Caracas. Baccalauréat en éducation, sciences biologiques de l'Université catholique Andrés Bello (Caracas). Master en recherche pédagogique de l'Université de Carabobo (Valencia) et docteur en éducation de l'Université centrale du Venezuela (Caracas). Spécialisé en pédagogie politique. Éditeur de la Revue Numérique de Recherche Lasallienne (Rome). Professeur invité à l'Université La Salle Canoas (Brésil). Professeur associé du cours de recherche postdoctoral à l'ULSA Mexico. Il coordonne actuellement le service de recherche et de ressources lasallien à Rome.

Santiago Amurrio Silva

Il est né à Santiago du Chili. Licence en théologie, philosophie, spécialiste de la conception de politiques publiques de protection de la famille et maîtrise en sciences de l'éducation, diplômée de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actuellement candidat à un doctorat en enseignement à l'Université de Séville - Espagne. Il est secrétaire de mission du secteur du Chili depuis 17 ans des Frères des Écoles Chrétiennes. Responsable du développement d'un ensemble de projets visant à améliorer la qualité de l'éducation, la promotion des droits de l'enfant et la pastorale des centres éducatifs lasalliens au Chili. En tant que spécialiste du curriculum, il a contribué à l'élaboration de programmes d'études, de manuels scolaires et à la formation d'enseignants par le biais de cours, d'ateliers et de séminaires. En tant qu'éducateur, il a participé à diverses équipes de travail, réunions, processus de formation et assemblées de la région lasallienne d'Amérique latine

et des Caraïbes (RELAL). Il est l'auteur de textes scolaires, de livres et d'articles sur le curriculum, l'évaluation et la formation des enseignants. Il est actuellement membre du Conseil régional de mission de RELAL, coordonne la Mesa BICE - Chili et fait partie de la Commission de l'enfance à risque social de l'épiscopat du Chili.

Alessandra Aula

Née à Gênes, en Italie, elle est titulaire d'un DES en sciences politiques de l'Université de Genève en Suisse et d'une maîtrise de l'UNESCO en anglais, français et espagnol. Alessandra est actuellement secrétaire générale du Bureau international catholique de l'enfance (BICE), un réseau mondial d'organisations engagées dans la défense de la dignité et des droits de l'enfant. Elle possède une connaissance approfondie du système des Nations Unies, une solide expérience des droits de l'homme et une approche intersectorielle et intégrée des relations internationales et des questions de développement.

Mariela Del Carmen Huerta Guerrero

Née dans la ville de León, Guanajuato, au Mexique. Elle est directrice de la faculté de droit de l'université De La Salle Bajío depuis 2005. Elle est titulaire d'un baccalauréat en droit, d'une maîtrise en enseignement et d'un doctorat en philosophie, avec une orientation en sciences politiques. Elle est membre du Conseil consultatif du Centre pour les droits de l'homme des enfants et des adolescents (NIMA) à Guanajuato.

Carlos Trapani

De Caracas, Venezuela (1980). Avocat, mention *cum Laude*, diplômé de l'Université Santa María en 2012, ancien étudiant du collège Tienda Honda à Caracas. Diplôme d'études supérieures en droits de l'homme, accessit sur la justice de l'Université catholique Andrés Bello. Diplômé en participation sociale et construction de la citoyenneté de l'École de psychologie de l'Université centrale du Venezuela. Diplôme en participation des enfants et son impact sur les politiques publiques de l'Institut interaméricain de l'enfance. Spécialisation en droit économique international et intégration de la faculté des sciences juridiques et politiques de l'Université centrale du Venezuela et maîtrise en bioéthique de la faculté de médecine de l'Université centrale du Venezuela. Depuis 2003, il fait partie de l'équipe de CECODAP, une ONG qui œuvre depuis 32 ans au Venezuela pour les droits des enfants et des adolescents et assure la coordination du programme de plaidoyer public et de défense des droits des enfants et des adolescents. Depuis 2017, il assume la coordination générale de l'organisation.

Itxaso Bilbao Uzkiano

De Bilbao, en Espagne (1977). Actuellement responsable du domaine de l'enfance, de la famille et des soins primaires de l'association Elkarbanatuz (Bilbao). Diplôme en éducation sociale de l'Université du Pays basque et en anthropologie sociale et culturelle de l'Université de Deusto. Diplôme de spécialisation en droits et politiques de l'enfance au niveau local de l'Université Pablo de Olavide.

Federico Roncal Martínez

Né à México. Il a immigré au Guatemala depuis son plus jeune âge et vit dans ce pays depuis 1976. Il est diplômé en éducation interculturelle bilingue, avec des études en innovations pédagogiques et est en train de présenter une thèse de doctorat en éducation à l'Université La Salle de Costa Rica. Il a occupé divers postes à PRODESSA (ONG de La Salle au Guatemala) depuis 1994. Il a collaboré au développement du programme de formation des enseignants lasalliens pour le District d'Amérique centrale-Panama, ainsi qu'à la conception et au développement du programme de lecture *Lire pour rêver et transformer*, qui est utilisé dans le District. Spécialiste des politiques publiques, il est membre du Conseil national de l'éducation du Guatemala depuis

2010. Il est actuellement Codirecteur de PRODESSA et membre de la Commission de l'enseignement supérieur du District. Il a publié plusieurs ouvrages et recherches sur l'apprentissage critique, la compréhension en lecture et l'alphabétisation bilingue en langues autochtones et en espagnol.

Pratima Kamble

Née en Inde (Maharashtra, Pune) en 1986, elle a obtenu un baccalauréat en psychologie et une maîtrise en psychologie industrielle de l'Université de Pune. Titulaire d'un diplôme en gestion des ressources humaines et en droit du travail de la Symbiosis Law School. Expérience dans les domaines de l'éducation, de la sensibilisation de la société, des droits de l'enfant et de l'autonomisation des femmes. Elle a plus de 7 ans d'expérience dans le domaine du travail social. Elle travaille actuellement en tant que coordinatrice principale du domaine de l'éducation à la Miracle Foundation India, où elle s'occupe de foyers pour enfants situés dans les régions de l'ouest et du nord de l'Inde.

Juan Bernal

Il est né à Buenos Aires, Argentine. Il est membre du Centre de pédagogie critique et d'éducation populaire de la Fondation La Salle en Argentine. Coordonne le programme du réseau *Young Spaces*, en collaboration avec d'autres organisations pour la défense, la promotion et la mise en œuvre des droits des enfants et des adolescents. Il est éducateur populaire, professeur en sciences sacrées et technicien en prévention des dépendances.

Lucas Graeff

Né à Salvador, au Brésil. Licence en Psychologie et en Management. Master en Anthropologie sociale (UFRGS-Brésil). Docteur en Ethnologie et Sociologie Comparée (Université René Descartes, Sorbonne-France). Chercheur au Centre national de recherche (CNPq-Brésil). Chercheur associé au laboratoire PACTE (Sciences Po Grenoble / IEP-Francia) et au Comité brésilien du Conseil international des monuments et des sites (ICOMOS-Brésil). Coordinateur de l'Observatoire Culturel La Salle. Actuellement, il est enseignant-chercheur et coordinateur de l'École de Master et Doctorat en Mémoire Sociale et Biens Culturels de l'Université de La Salle (Brésil). Il a publié des livres et des articles portant sur la mémoire sociale, le patrimoine culturel, les politiques culturelles, les us et les coutumes ainsi que sur le vieillissement humain (aspects psychosociaux).

Armin A. Luistro F.S.C.

Le Fr. Armin apporte avec lui plus de trois décennies d'expérience dans les secteurs privé et public. Il a été secrétaire de l'éducation de la République des Philippines de juin 2010 à 2016, où il a dirigé la mise en œuvre du programme d'éducation de base de la maternelle à la 12^e année. Auparavant, le Fr. Armin était Visiteur du District philippin de 1997 à 2004 et recteur de l'Université De La Salle de 2004 à 2010. Il est actuellement président de la Fondation des sciences de l'Université De La Salle et président du Philippine Business for Social Progress. (PBSP), la plus grande organisation non gouvernementale dirigée par les entreprises du pays. Il a récemment repris ses fonctions de recteur à De La Salle Philippines, le réseau de 16 écoles de La Salle du pays.

