

Promotio Iustitiae

L'Éducation aux marges du monde

L'éducation populaire, au centre de la mission éducative

José Alberto Mesa, sj

«Fe y Alegría» et la promotion de la justice

Joseba Lazcano, sj

Éduquer avec la sagesse et la vision cosmique des autochtones

Rafael García Mora, sj

Un survol des priorités des écoles jésuites en Asie du sud

Norbert Menezes, sj

Autonomiser les Dalits par le biais de l'éducation en Asie méridionale

John Kennedy, sj

L'éducation jésuite parmi les populations tribales (Inde)

Augustine Kujur, sj

L'éducation dans le cadre du Service Jésuite Aux Réfugiés

Joaquin Ciervide, sj

Le modèle « Cristo Rey » (États-Unis)

Joseph Parkes, sj

Écoles professionnelles de la Sagrada Familia (Safa - Espagne)

Manuel A. Galán Marín et Roxana Rosales Migliore

«Baher Dar», une école pour les pauvres en Éthiopie

Atakelt Tesfay, sj

Réseau de sensibilisation au droit à l'éducation

Lucía Rodríguez



Editeur: Patxi Álvarez sj

Coordinatrice de Rédaction: Concetta Negri

Promotio Iustitiae, publié par le Secrétariat pour la Justice Sociale et l'Écologie de la Curie Généralice de la Compagnie de Jésus à Rome, paraît en français, anglais, espagnol et italien, est disponible sur Internet à l'adresse suivante: www.sjweb.info/sjs/.

Si une idée vous a frappé dans ce numéro, n'hésitez pas à nous adresser brièvement votre réaction. Pour envoyer une lettre à *Promotio Iustitiae* à publier dans un prochain numéro, veuillez utiliser le numéro de fax ou l'adresse électronique indiquée au dos de la publication.

La reproduction d'articles est encouragée; merci de citer *Promotio Iustitiae* comme source, ainsi que notre adresse et de nous envoyer une copie de la reproduction.

Table des matières

Éditorial	4
Patxi Alvarez, sj	
L'éducation populaire, au centre de la mission éducative	6
José Alberto Mesa, sj	
« Fe y Alegría » et la promotion de la justice	11
Joseba Lazcano, sj	
Éduquer avec la sagesse et la vision cosmique des autochtones ...	16
Rafael García Mora, sj	
Un survol des priorités des écoles jésuites en Asie du Sud	22
Norbert Menezes, sj	
Autonomiser les Dalits par le biais de l'éducation en Asie Meridionale.....	25
John Kennedy, sj	
L'éducation jésuite parmi les populations tribales.....	34
Augustine Kujur sj	
L'éducation dans le cadre du Service Jesuite Aux Refugies.....	39
Joaquín Ciervide, sj	
Le modèle « Cristo Rey »	44
Joseph Parkes, sj	
Écoles professionnelles de la Sagrada Familia (Safa).....	48
Manuel Á. Galán Marín y Roxana Rosales Migliore	
“Baher Dar”, une école pour les pauvres en Éthiopie.....	51
Atakelt Tesfay, sj	
Réseau de sensibilisation au droit à l'éducation.....	54
Lucía Rodríguez	



Éditorial

Patxi Álvarez sj

La Compagnie s'est consacrée à l'éducation depuis l'époque de Saint Ignace. Au fil de l'histoire, la tâche éducative des jésuites a gagné un prestige considérable, à tel point qu'actuellement la Compagnie de Jésus constitue une référence de qualité internationale en termes d'éducation.

Ce prestige a été accompagné de fréquentes critiques d'élitisme, ce qui revient à dire que l'éducation de la Compagnie a été historiquement destinée aux classes les plus puissantes. Il est certain qu'à la suite de la restauration de la Compagnie en 1814, la majeure partie des centres éducatifs a dû recourir aux subventions des familles des élèves pour couvrir leurs frais. Et cela a eu pour conséquence que seules quelques familles purent accéder à cette éducation. Pendant de nombreuses années et dans de nombreuses régions, cette réalité était considérée comme inévitable. Cependant, une telle pratique ne correspondait pas à la tradition de la première Compagnie qui s'était efforcée de financer les Collèges – un engagement particulier de Saint Ignace – de telle sorte que les enfants puissent fréquenter les établissements indépendamment de leurs moyens.

En 1955, un fait singulier se passa dans un quartier pauvre de Caracas : Abraham Reyes, maçon et père d'une famille pauvre avec huit enfants, offrit au Père Vélaz sj un ranch qu'il avait construit avec sa femme et de ses propres mains, afin qu'il fonde une école. Reyes dit au Père, « Tu sais, ici nous avons beaucoup de problèmes : des problèmes d'eau, de lumière... ils sont innombrables. Mais le problème le plus grave que c'est qu'en raison de tout cela il n'y a pas d'école ici et que les enfants n'ont nulle part où aller étudier ». Cet homme offrit son ranch pour en faire une école et le P. Velaz se chargerait de faire venir les éducateurs. C'est ainsi que commença 'Fe e Alegria', une institution qui a construit et mis en marche une quantité innombrable d'écoles dans toute l'Amérique latine, portant l'éducation « là où prend fin l'asphalte ».

De façon symbolique on pourrait dire que c'est à ce moment que commence l'énorme effort que la Compagnie a déployé durant les dernières décennies pour faire parvenir sa tradition et ses connaissances dans le domaine de l'éducation aux personnes marginalisées. Un effort qui s'est réalisé simultanément dans de nombreuses régions – bien qu'avec des caractéristiques particulières dans chaque lieu – et qui fait qu'aujourd'hui le nombre d'élèves d'origine modeste qui fréquentent les salles de classe des institutions de la Compagnie est bien supérieur à celui des élèves aisés. Une réalité à reconnaître et à valoriser.

Il faut également signaler que cet effort énorme déployé sur une période limitée historiquement, n'aurait pas été possible sans la collaboration généreuse et créative d'une infinité de congrégations religieuses féminines et de nombreux groupes laïques, auxquels s'ajoutent les familles et les élèves – masculins et féminins – qui avec enthousiasme ont voulu

être éduqués et qui ont collaboré à la construction et à la vie d'un grand nombre de ces écoles qui reflètent souvent la personnalité et le dynamisme de ces personnes. Il en résulte donc que cette œuvre ne peut être attribuée uniquement à la Compagnie ; c'est un fruit collectif et cela en fait en grande partie sa grandeur. Au fond c'est un don de Dieu qui a permis aux Jésuites de participer à la dynamique de la vie.

Le présent numéro de *Promotio Iustitiae* met en évidence la réalité de l'éducation qu'offre la Compagnie aux marges du monde, et qui est parfois peu connue des jésuites eux-mêmes. Ce numéro se concentre sur les initiatives qui en raison de leur importance sont les plus significatives : Fe y Alegria, l'éducation des dalits – intouchables – et des autochtones en Inde et celle offerte par le Service jésuite aux réfugiés. Elle rassemble également quelques réseaux spéciaux, comme Cristo Rey aux États-Unis ou la SAFA en Espagne qui s'efforcent d'offrir une éducation de qualité aux secteurs populaires. Enfin, nous avons inclus quelques expériences des centres éducatifs destinés aux plus pauvres, dans des régions où seules sont présentes des écoles individuelles et où ces réseaux n'existent pas. De son côté, le Secrétaire chargé de l'Éducation de la Compagnie, le P. José Alberto Mesa sj, a rédigé un premier article qui offre un panorama historique et mondial de l'éducation populaire.

Il est certain qu'il existe encore d'autres réalités à montrer, un objectif à poursuivre d'une façon plus systématique, mais qui dépasse les possibilités de la revue. En tout cas, ces pages peuvent aider à offrir une première vue panoramique de l'éducation aux marges du monde que la Compagnie avec bien d'autres personnes offre à l'actualité.

*Original espagnol
Traduction Elizabeth Frolet*



L'éducation populaire, au centre de la mission éducative

José Alberto Mesa, sj

Secrétariat de l'éducation, Rome

Introduction

La Compagnie de Jésus est très connue pour son apostolat éducatif et de nombreuses personnes identifient même les jésuites à leurs œuvres éducatives en oubliant les nombreuses autres formes de travail apostolique qui font avancer la Compagnie de Jésus. Cette identification est paradoxale si nous considérons que Saint Ignace et les premiers jésuites ne pensaient pas à fonder des écoles, mais qu'ils s'intéressaient aux apostolats itinérants, bien différents de l'éducation formelle. Cependant, une fois que les jésuites découvrirent le potentiel apostolique de l'éducation, ils adoptèrent avec beaucoup d'enthousiasme les collèges et les universités comme méthodes privilégiées et prioritaires pour réaliser la mission de la jeune Compagnie de Jésus. Pedro Ribadeneira sj exprime bien à travers ses paroles célèbres le sentiment de la Compagnie à ses débuts : « tout le bien de la chrétienté et du monde entier, dépend de la bonne éducation de la jeunesse » (Mon. Paed. I, p. 475). C'est cette conviction qui pousse les jésuites à faire du domaine de l'éducation leur apostolat prioritaire.

Lorsque Saint Ignace meurt en 1556, environ 35 institutions éducatives fonctionnaient déjà. Lorsque les jésuites furent supprimés en 1773, il existait environ 800 collèges et universités distribués dans le monde. Dans les Constitutions de la Compagnie, Saint Ignace affirme clairement le caractère gratuit de l'éducation fournie par la Compagnie, ce qui garantissait l'accès à tous, quelle que soit leur situation économique. Il est vrai que Saint Ignace décida que l'éducation primaire (enseigner à lire et à écrire) ne ferait pas partie de l'apostolat éducatif des jésuites pour des raisons purement personnelles vu que la Compagnie ne possédait pas les effectifs suffisants pour cette activité.

En 1814, la Compagnie fut restaurée et les jésuites rouvrirent et fondèrent de nouveaux collèges. Le cadre historique avait radicalement changé et les collèges avaient la nécessité impérieuse de couvrir une pension scolaire face à l'absence de donateurs aristocrates ou riches, et face aux demandes d'une bourgeoisie naissante qui recherchait à tout prix une éducation de qualité. Et bien que déjà dans le passé les collèges de la Compagnie se fussent acquis une réputation d'élitisme et d'exclusivité, car ils se chargeaient principalement de l'éducation de la noblesse et préparaient la bourgeoisie au service public, après la restauration, cette impression ne fut pas démentie et fut renforcée car l'absence de donateurs et les politiques éducatives souvent hostiles des états nationaux naissants exigeaient l'obtention de pensions scolaires.

Une tradition vivante: la *Ratio Studiorum* jusqu'à nos jours

Les premiers jésuites n'étaient pas des éducateurs au sens technique de l'expression, ils ne s'étaient pas préparés à fonder, diriger ou travailler dans des institutions éducatives. Cependant, ils avaient tous étudié dans de prestigieuses universités et ils connaissaient très bien la routine scolaire du point de vue de celui qui apprend. ; ils durent alors apprendre le métier du point de vue de l'enseignement, de la conception de programme, de la construction de collèges et de la préparation des classes. C'est ainsi que Saint Ignace le prescrit dans les Constitutions : « De même dans la façon d'enseigner la doctrine chrétienne et de s'adapter aux capacités des enfants ou des personnes simples, faut-il fournir des études compétentes. » (Const. 410)

En suivant l'esprit apostolique de la jeune Compagnie, les premiers jésuites assumèrent la tâche de créer un système éducatif qui pourrait répondre à sa finalité apostolique : « Afin que l'objectif de la Compagnie et des études soit d'aider les prochains dans la connaissance, l'amour divin et le salut des âmes. » (Const. 446) En 1559, après 50 ans d'expérience éducative et de différentes tentatives et discussions, la *Ratio Studiorum* fut finalement publiée comme document pour orienter l'apostolat éducatif. La *Ratio* définit les charges, le programme et les méthodes d'enseignement appropriés pour les collèges et les universités jésuites. La *Ratio* est un document dans lequel les jésuites incorporent les meilleures pratiques éducatives de l'époque en accord avec leurs critères apostoliques qui naissent à travers leur expérience spirituelle des Exercices : i) le système d'enseignement de l'Université de Paris (*modus parisiensis*) que les premiers jésuites avaient suivi personnellement ; 2) d'importants éléments de l'humanisme italien de l'époque qui mettent l'accent sur la formation du caractère à travers le contact avec la pensée classique de l'antiquité. Les jésuites introduisent également des éléments qui appartiennent spécifiquement à leur expérience apostolique et éducative grandissante. La *Ratio* maintient clairement le caractère apostolique qu'Ignace avait déjà mentionné dans les Constitutions : « Notre Compagnie dont un des principaux ministères est d'enseigner aux autres toutes les matières qui sont conformes à notre institut, afin qu'ils arrivent à la connaissance et à l'amour de notre Créateur et Rédempteur. » (*Ratio Studiorum*, Reglas del Provincial, n.1)

Le Concile Vatican II et la réponse de la Compagnie

Le Concile et les changements qu'il suscita dans l'Église constituent la toile de fond d'une étape qui perdure encore, riche en renouvellement et en créativité. Le P. Pedro Arrupe, nommé Général de la Compagnie en 1965, en plein Concile, appelle la Compagnie à entreprendre le chemin du renouvellement en suivant fidèlement et avec créativité l'expérience spirituelle d'Ignace. Arrupe invite à former des hommes et des femmes pour les autres : « Notre cible et notre objectif éducatif sont de former des hommes qui ne vivent pas pour eux-mêmes, mais pour Dieu et pour son Christ ; pour Celui qui mourut et ressuscita pour nous ; des hommes pour les autres, c'est-à-dire qui ne conçoivent pas l'amour de Dieu sans l'amour de l'Homme ; un amour efficace qui a comme premier postulat la justice. » (1973, p.1) Ce nouvel accent posé sur la justice qui naît de l'amour du prochain constitue le nouveau référent de l'éducation de la Compagnie. Il est clair que nous n'avons pas préparé nos élèves à cette nouvelle tâche liée à la justice :

« Est-ce que nous vous avons éduqués pour la justice ? Êtes-vous éduqués pour la justice ? Je réponds : « Si, au terme « justice », et si à l'expression « éducation pour la justice » nous donnons la profondeur que l'Église lui a attribué, je crois que nous, les jésuites devons

répondre en toute humilité 'non' ; que nous ne vous avons pas éduqué à la justice, telle que Dieu aujourd'hui l'exige de notre part. » (Arrupe, 1973, p.2).

Arrupe conclut : « Éduquer pour la justice cela veut dire éduquer pour le changement, former des hommes qui soient des agents efficaces de transformation et de changement. » (1973, p.8) La Congrégation générale XXXII l'exprime en termes familiers pour tout un chacun dans le Décret 4 : *Notre mission aujourd'hui c'est le service de la foi et la promotion de la justice*. La Congrégation générale XXXIII ajoutera que l'option préférentielle pour le pauvre assumée par l'Église fait partie intégrante de la mission de la Compagnie et doit donc apparaître parmi les exigences de nos nouveaux ministères. (CG 33, d.1, Partie II)

C'est dans ce contexte d'innovation qu'à lieu le renouvellement de l'éducation traditionnelle de la Compagnie et qu'apparaissent de nouvelles formes d'éducation, en particulier au service des plus pauvres. Des réseaux tels que Cristo Rey et Fe y Alegria, trouvent ici leur raison d'être dans leurs efforts d'offrir une éducation de qualité à ceux qui sont les plus marginalisés. D'autres modèles d'éducation fleurissent dans ce contexte, par exemple, le modèle des écoles « Nativity » aux États-Unis, les écoles pour les adivasis et les Dalits en Inde, la fondation d'écoles professionnelles SAFA en Espagne, les écoles du SJR dans les camps de réfugiés, et bien d'autres expériences. Certains de ces réseaux ou modèles précèdent le Concile et d'autres ne sont pas « jésuites » au sens strict du terme, mais ils ont tous en commun l'effort d'offrir une éducation chrétienne de qualité aux personnes les plus exclues. Tous ces réseaux ont trouvé durant l'étape qui a suivi le Concile une nouvelle force créatrice pour faire avancer la mission.

Il est vrai que l'éducation traditionnelle de la Compagnie s'est elle aussi transformée récemment, et les collèges ont fait de grands efforts pour incorporer des programmes qui rendent possible la formation à la foi et à la justice, recréant l'effort initial des premiers jésuites en faveur d'un accès qui ne soit pas conditionné par les circonstances économiques de ceux qui fréquentent l'école. Cela n'a pas été une tâche aisée, car de nombreux collèges ont dû affronter de nombreuses difficultés posées par les gouvernements qui se méfient de l'éducation privée et/ou chrétienne, et qui ont entravé les activités éducatives. De nombreux collèges ont servi les plus pauvres dès le début, mais ce sont les nouveaux modèles et les réseaux populaires qui expriment le mieux la nouvelle priorité apostolique de la Compagnie. Le P. Général Adolfo Nicolas SJ disait récemment à ce sujet : « Nous pouvons affirmer qu'aujourd'hui le nombre d'élèves défavorisés qui reçoivent une éducation de la Compagnie dépasse largement celui de ceux qui sortent des nos collèges traditionnels » (Nicolas, 2013, p.9).

Cependant, les défis à relever pour offrir une éducation de qualité dans la tradition de la Compagnie de Jésus, sont énormes et exigent que nous cultivions une attitude créative et de renouvellement constant. Je voudrais maintenant décrire brièvement trois défis prioritaires que l'éducation populaire affronte.

Une éducation de qualité

Le Forum mondial sur l'éducation qui a eu lieu à Dakar en 2000 soulignait que l'éducation de base était un droit universel et que l'enseignement doit être « libre, obligatoire et de bonne

qualité. »¹ Le document reconnaît que l'éducation de qualité est une priorité et que son absence affecte spécialement les plus marginalisés et les exclus. Il va sans dire qu'une mauvaise éducation pour les pauvres ne promeut pas une justice réelle et ne permettra pas aux plus marginalisés de surmonter leur exclusion. Ce défi de la qualité n'est pas étranger à l'éducation populaire que la Compagnie offre, d'autant plus lorsque le concept de qualité éducative est un concept dynamique qui implique une évolution constante, car ce qui hier était 'de qualité', ne l'est plus aujourd'hui face aux défis et aux contextes en constant changement. Nous devons toujours avoir le courage d'innover, de recréer des modèles éducatifs qui puissent offrir réellement l'éducation de qualité à laquelle nous aspirons.

Un nouveau contexte mondial technologique

Sans aucun doute, comme la dernière Congrégation nous l'a rappelé : « la mondialisation et les technologies modernes de la communication ont ouvert notre monde et nous offrent de nouvelles opportunités pour proclamer avec enthousiasme la Bonne Nouvelle de Jésus-Christ et de son Règne... » (CG 35, d.3, n.9). « Elles peuvent devenir des instruments puissants pour construire et soutenir des réseaux internationaux, dans le cadre de nos activités de plaidoyer politique, de nos activités éducatives, lorsque nous partageons notre spiritualité et notre foi. Cette Congrégation appelle les institutions de la Compagnie à mettre ces nouvelles technologies au service des marginalisés. » (CG 35, d.3, n.29)

Cet appel constitue un défi et une opportunité pour notre créativité apostolique. Il y a peu de temps de cela, en visitant une école pour adivasis dans un lieu éloigné, le défi devint évident. Alors que nous participions à une assemblée avec les élèves de l'école, j'en vis un qui utilisait un téléphone portable intelligent... nos jeunes appartiennent réellement à une culture mondialisée et technologique... Ce défi est d'une telle ampleur, que le fait de ne pas l'affronter dans l'éducation populaire peut créer une nouvelle forme de marginalisation et d'exclusion : « Du point de vue de ceux qui sont en marge de la société, la mondialisation apparaît comme une force puissante qui exclut et exploite les faibles et les pauvres, et qui a augmenté l'exclusion pour des motifs de race, de caste, de religion ou de genre. » (CG 35, d.3, n.25) Pour pouvoir convertir la mondialisation et la technologie en opportunités pour une culture de solidarité, il devient nécessaire de renforcer le travail en réseau pour concevoir de nouveaux modèles éducatifs pour les marginalisés qui soient à même d'intégrer avec créativité le nouveau contexte et ses possibilités. Il devient urgent de trouver des modèles hybrides et en ligne qui puissent offrir aux marginalisés une éducation de qualité « où les câbles n'arrivent plus », tout comme dans certains endroits on offre une éducation où l'asphalte n'arrive pas.

Le défi de la mission et l'identité

De grands efforts ont été faits ces dernières années pour que nos institutions éducatives restent centrées sur et fidèles à leur mission apostolique. Ce défi devient encore plus crucial dans un contexte de sécularisation progressive des cultures, de l'expansion des réseaux et de la pression croissante pour que les institutions répondent à des résultats exaspérés de succès et de compétence.² Il n'y a pas de doute que ce défi exige une grande créativité pour exprimer une identité ancrée dans la mission et dans nos racines chrétiennes sans fragiliser notre

¹ Forum mondial sur l'éducation, 2000, Cadre d'action de Dakar, une éducation pour tous: respecter nos engagements collectifs, à : en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>, p. 12, consulté le 14 janvier.

² Voir Huang, D., 2012, *Informe de Nairobi: Reflexiones sobre la Identidad Jesuítica desde la 70ª Congregación de Procuradores*, ICJSE, Boston, à <http://goo.gl/dqZWCx>, visité en janvier 14.

engagement d'offrir une éducation de qualité aux marginalisés sans distinction de race, de genre, de culture ou de religion.

Les efforts croissants déployés durant les dernières décennies pour offrir une éducation de qualité aux personnes les plus marginalisées dans le cadre de la tradition éducative de la Compagnie de Jésus ne font aucun doute. Cependant, l'ampleur et la nature des défis que l'éducation populaire affronte exigent le meilleur de notre créativité et de notre imagination.

*Original espagnol
Traduction Elizabeth Frolet*



“Fe y alegría” et la promotion de la justice

Joseba Lazcano sj

Fe y Alegría, Caracas, Venezuela

Nous sommes tenus de nos jours à relativiser les critiques traditionnelles d’« élitisme » et la qualité indiscutable de l’éducation jésuite. Les paroles de P. Arrupe (je cite de mémoire) qui signalait que dans la Compagnie nous travaillons « beaucoup avec les pauvres, quelques-uns avec les pauvres et tous pour les pauvres », se reflètent concrètement dans l’éducation. Au niveau institutionnel, nous nous souvenons des orientations de la célèbre « Charte de Rio¹ », de la Congrégation générale 32 (et les trois suivantes qui la confirmèrent et l’enrichirent²), du paradigme pédagogique ignatien³, du GIAN⁴, ou des nombreux apports de la FLACIS⁵ et de AUSJAL⁶.

À cet effet, je veux souligner quatre points en relation avec Fe Y Alegría (FyA) :

- Son apport quantitatif ;
- Sa volonté de transformer la société ;
- Sa spécificité qualitative ;
- La spiritualité au cœur de son identité.

Son apport quantitatif

Dans le cadre de ses différents programmes éducatifs et de promotion sociale, FyA s’occupe de 1 528 973 élèves et participants. Si l’on corrige ce total (en le réduisant à ceux qui participent à plus d’un programme), FyA s’occupe de 1 155 467 personnes dans les secteurs populaires – « FyA commence où prend fin l’asphalte », est l’expression la plus célèbre du fondateur, José Maria Vélaz, sj (Rancagua, Chili, 1910 – Masparro, Venezuela, 1985). Parmi ceux-ci, 578 207 suivent des cours d’éducation scolaire formelle ; 58 594 suivent des cours d’éducation à temps partiel et radiophoniques ; et 541 069 suivent des cours d’éducation alternative et non formelle. Elle possède 1 423 établissements scolaires dans 1 968 lieux géographiques (bases physiques différentes), fréquentés par 36 366 éducateurs.⁷

¹ Des Provinciaux jésuites latino-américains qui se réunirent à Rio de Janeiro avec le P. Arrupe du 6 au 15 mai 1968.

² CG 32 (1975), CG 33 (1983), CG 34 (1995), CG 35 (2008).

³ Elaboré par la Commission internationale pour l’Apostolat éducatif de la Compagnie (ICAJE), 1993.

⁴ *Global Ignatian Advocacy Network*. La coordination du réseau éducatif du GIAN est confiée à Fe y Alegría.

⁵ Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús/ Fédération Latino-américaine des collèges de la Compagnie de Jésus.

⁶ Association des universités catholiques de l’Amérique latine confiée à la Compagnie de Jésus.

⁷ Ces données enregistrées par le Centre de formation et d’enquête Padre Joaquin (CFIPJ), de FyA, Maracaibo, en novembre 2013, recueillis pour le livre « Fe y Alegria, un movimiento con Espiritu. Las claves de una experiencia exitosa de Educacion Popular de Calidad, par Lazcano Joseba, Caracas, 2013.

FyA est présente dans 17 pays de l'Amérique latine, et dans deux pays européens (Italie et Espagne) et au cœur de l'Afrique (Tchad). Au moment où j'écris ces notes, la possibilité et l'utilité de lancer ce mouvement dans quelques autres pays africains est envisagée.⁸

D'après la page Web du Secrétaire pour l'Éducation de la Curie généralice de Rome (ICAJE), 57,8 % des élèves dans les institutions jésuites étudient à FyA, dans le primaire et le secondaire, classes où n'enseignent que 5 % des jésuites qui se consacrent à l'éducation et à sa gestion à ces niveaux.

Sa volonté de transformer la société

Dès sa fondation, FyA s'est définie comme une structure **d'éducation populaire**. L'interprétation « simple » de l'adjectif 'populaire' pour ses destinataires, les pauvres, relève de l'évidence.

Cependant, depuis l'apparition dans les années 60 de l'approche de Paulo Freire à « L'éducation de la libération », qui questionne sérieusement l'éducation formelle (bancaire, sans esprit critique, qui domestique les êtres, éducation qui utilise la répétition et la soumission, etc.), l'expression 'éducation populaire' a été associée à d'autres connotations sémantiques. Logiquement, elle a fait l'objet de réflexions et de discussions vives et récurrentes parmi les membres du mouvement. En effet, elle a constitué le thème central de cinq congrès internationaux de FyA entre 1987 et 2003. Et, il faut se souvenir également que le Fondateur avait laissé clairement entendre que « FyA n'est pas apparue pour gérer un réseau d'écoles, mais plutôt pour transformer la société à travers l'éducation. »

Le XVIIIe Congrès international de FyA (Cali, 1987), deux années après la mort de P. Vélaz et de l'approbation de l'agenda international, fut le premier des cinq congrès internationaux qui adoptèrent comme thème « l'Éducation populaire ». C'est à cette occasion que les deux modalités de l'éducation formelle et non formelle furent adoptées et approuvées dans le cadre de l'éducation populaire, comme étant « les lignes authentiques d'application de notre agenda. »

Le Congrès de Lima (2000) concentra l'attention sur « les rapports entre nos institutions et les communautés qu'elles servent », en considérant la perspective des pauvres et des exclus comme le « lieu épistémologique » de notre compréhension, et la spécificité de l'éducation populaire comme stratégie efficace pour la formation personnelle et pour la transformation sociale.

Le Congrès d'Antigua (Guatemala, 2001) approfondit la compréhension de l'éducation populaire, en tant qu'éléments fondamentaux de l'identité de FyA. Dans le premier paragraphe, il affirme : « *Nous serons FyA tant que nous pratiquerons une éducation populaire et que nos pratiques répondront à ses postulats et exigences.* »

Sans doute, le paragraphe essentiel de la réflexion de ce Congrès est celui qui prétend fournir une définition :

Nous définissons l'Éducation populaire, non à travers ses destinataires ou ses modalités, mais à travers sa volonté transformatrice, et nous la concevons comme un mouvement nouveau, confronté à des pratiques éducatives traditionnelles, et qui vise à promouvoir une société plus

⁸ FyA se considère comme un mouvement et non simplement comme une institution. De cette manière, lorsque l'on emploie le terme « Mouvement », il faut comprendre FyA.

démocratique et plus juste... Nous entendons l'Éducation populaire comme une proposition éthique, politique et pédagogique visant à transformer la société, de telle sorte que les exclus se transforment en sujets de pouvoir et en acteurs de leur propre vie et comme un projet qui humanise une société et une nation.

La perspective *éthique* se réfère au monde des pauvres comme l'*éthos* du grec antique : le lieu où l'on est, où l'on pense et où l'on agit. C'est-à-dire, le lieu épistémologique d'où surgit l'intentionnalité transformatrice ou *politique*, avec une spécificité *pédagogique*. Le Congrès suivant (Asunción, 2002) approfondit la pédagogie de l'Éducation populaire.

La spécificité qualitative de l'éducation populaire

Le Congrès international (Bogota 2003), qui étudia les dimensions fondamentales nécessaires à la garantie de la « qualité de l'éducation populaire », fut particulièrement important. À partir de ce Congrès, et après 5 ou 6 ans d'études, de propositions et d'expérimentations, la Fédération internationale de FyA inclut comme premier programme (P1) du 2^e et du 3^e Plan stratégique, le **Système d'amélioration de la qualité de l'éducation populaire**. Cela constitue sans aucun doute, « le programme phare » de la FyA. Il a comme objectif d'encourager les centres à adopter une culture de l'évaluation, de l'apprentissage et de l'amélioration. L'instrument d'évaluation et d'amélioration a été appliqué dans 510 centres et 15 pays de l'Amérique latine, auxquels participèrent des directeurs, des éducateurs, des élèves et des communautés.

Le système est formé de trois phases, qui se succèdent comme dans une spirale qui repart du début:

- Évaluation diagnostique du centre ;
- Réflexion, interprétation (systématisation) ;
- Planification-mise en œuvre de l'amélioration.

Si l'on résume quelques leçons tirées de l'expérience, nous considérons que : 1) la qualité se joue avant tout, durant les processus éducatifs et non lors des résultats finaux ; 2) l'évaluation doit incorporer également des aspects non cognitifs : des valeurs, des attitudes, l'atmosphère du centre et de la classe, etc. ; 3) il est nécessaire d'évaluer l'école en considérant son contexte : les caractéristiques socioéconomiques et culturelles des élèves et de leurs familles (particulièrement importants dans des contextes vulnérables) ; 4) la qualité va au-delà de chaque école, et exige l'accompagnement d'instances coordinatrices et techniques et la communication entre les différentes écoles.

En 2010, le ministère de l'Éducation colombien a reconnu que ce système de FyA était au même niveau que celui des « Normes ISO 9001 » du système américain et de son équivalent du « Fond européen de la gestion de la qualité » (EFQM, acronyme anglais) et l'a validé comme « instrument d'amélioration de la qualité » ; en ce qui concerne ceux du Panama et du Salvador, ils sont considérés comme « un instrument pour accompagner l'amélioration des centres d'éducation publique ».

La spiritualité au cœur de son identité

La cause profonde de la nature de FyA se trouve sans aucun doute dans sa spiritualité, qui est au cœur de son identité objective.

Vélaz, qui était un rêveur passionné, s'efforçait avant tout d'être efficace lorsqu'il s'agissait d'offrir nos biens spirituels, y compris l'éducation.

Il trouva la réponse dans l'expérience de profonde joie de ces jeunes personnes de l'Université catholique de Caracas (UCAB) avec qui il se rapprocha de certains des quartiers les plus défavorisés (« ils partent avec la foi et reviennent avec la joie », fut le commentaire d'un témoin), et dans l'expérience, sans doute plus profonde, d'Abraham Reyes, un travailleur nocturne des soins urbains qui, pour rendre possible la première école de Fe y Alegria, confia sa maison qu'il avait construite de ses propres mains et avec celles de sa femme Patricia, en économisant chaque semaine pendant sept ans, et en pensant au futur de ses enfants : « Lorsque le Père accepta ma maison – nous confessa-t-il –, je compris que c'était la Vierge qui l'acceptait (lorsqu'il commença à la construire, il avait prié pour elle en lui offrant un Pater Noster, la seule prière qu'il connaissait). Je ressentis ensuite la joie immense de pouvoir collaborer aux choses de Dieu, en le servant ». Et Abraham conclut l'entretien : « Je sens que FyA est comme une œuvre de la Vierge. Je lui ai offert le ranch que j'avais construit et elle a accepté... J'ai signé, il y a quelque temps de cela un contrat avec la Vierge, car je traite la Vierge comme ma mère. Et je lui ai dit : "Écoute, je vais travailler dur dans la Légion de Marie et toi à Fe y Alegria". Et naturellement, FyA y a trouvé son compte. »⁹

Ces expériences et bien d'autres encore ont cimenté l'optimisme anthropologique de Vélaz : « Nous avons en nous plus de bien que de mal. », « nous sommes prêts à l'appel s'ils nous présentent un drapeau qui en vaut la peine. » Tout comme le paragraphe qui sans aucun doute exprime mieux ce que Vélaz a découvert lors de sa recherche :

“On a dit qu'il n'y a pas de joie profonde si nous ne sommes pas proches du mystère. Je pense que cela est vrai, parce que... la foi nous rapproche du mystère de Dieu, qui a voulu avoir besoin de nous pour sauver nos frères. Face à ce mystère inexplicable de la prédilection qui nous dit clairement où se trouve la vraie vie, il n'est pas étrange que s'enflamment tous les pouvoirs de la joie qui transforme le monde”.¹⁰

Il est fréquent – et il est certainement juste de le reconnaître – que l'on parle de l'héroïsme de ceux qui nous ont précédés. Mais, il serait parfois plus exact de dire que FyA, plus qu'un produit de l'héroïsme, est le fruit du « goût et de la facilité » propres aux dons de l'Esprit de Dieu.¹¹

Depuis notre approche – privilégiée et joyeuse – de l'esprit de FyA, ou, en d'autres mots, depuis notre reconnaissance de l'Esprit saint en FyA¹², nous pouvons affirmer, avec humilité et joie : Je crois en l'Esprit saint. Mieux comprendre le Mouvement de FyA (et de son institutionnalisation) nous rapproche de la compréhension du Mouvement de Jésus et de son institutionnalisation au sein de l'Église. Et inversement ! Et nous pouvons dire la même chose du mouvement d'Ignace et de ses compagnons, le groupe de compagnons de Jésus.

⁹ Pérez Esclarín, Antonio, 1999, *Raíces de Fe y Alegría. Testimonios*, pp. 3-8, en <http://goo.gl/R4WXcw>, consulté en janvier 2014

¹⁰ Lazcano, Joseba, 2005, *Palabras de Fe y Alegría. Citas inspiradoras del Padre José María Vélaz*, Federación Internacional de Fe y Alegría, Caracas, p. 16, en <http://goo.gl/sWJzcx>, consulté en janvier 2014.

¹¹ Saint Thomas, dans sa *Secunda Secundae*, q.8, définit les dons de l'Esprit Saint comme des “ états ou des qualités créées par Dieu, qui permettent à l'homme de suivre avec goût et facilité les impulsions divines d'ordre salvifique...”

¹² Les différences et les relations mutuelles entre esprit et Esprit est claire dans *Evangelium gaudium*, n. 261 : « En définitive, une évangélisation avec esprit est une évangélisation avec l'Esprit saint, vu que Lui est l'âme de l'Église évangélisatrice. »

Pour conclure, nous pouvons célébrer ce même ton de joie et d'allégresse autant dans le document d'Aparecida que dans l'Évangeli gaudium.¹³

Confessons l'unité de l'Esprit de Dieu dans la diversité de ses manifestations !

Original espagnol
Traduction Elizabeth Frolet

¹³ D'autre part, le « foi et joie » entre guillemets dont parle le pape François, lorsqu'il cite Saint Justin, dans sa première encyclique *Lumen Fidei* : « Saint Justin martyr, dans son Dialogue avec Trifon, utilise une belle expression lorsqu'il dit que maria, au moment d'accepter le message de l'Ange, conçut « de la foi et de l'allégresse. »



Éduquer avec la sagesse et la vision cosmique des indigènes

Rafael García Mora, sj

Directeur National Fe y Alegría, Bolivia

Après avoir cheminé près de vingt-cinq ans avec les populations indigènes boliviennes, j'ai compris clairement que la cause principale de leur exclusion réside dans leur accès à l'éducation. Il ne s'agit pas uniquement d'un accès physique qui dans de nombreux cas a été plus ou moins résolu. Il s'agit surtout de savoir comment apporter l'éducation à des populations qui vivent dans des situations et des contextes distincts de ceux où ont été formulés les plans d'éducation.

Fe y Alegria s'est posé le problème dès le début. Cette œuvre éducative qui fut créée par le jésuite José Maria Velas dans les années 50, a pour objectif d'offrir une éducation de qualité aux secteurs sociaux exclus et dont les moyens sont limités. Ce fut cette première institution qui poussa son fondateur à entreprendre un travail de caractère social dans un des quartiers pauvres des plaines de Caracas, pour devenir ensuite le pionnier et le défenseur de ce qu'aujourd'hui nous nommons le droit universel à l'éducation.

Fe y Alegria est actuellement présente dans 19 pays d'Amérique latine et des Caraïbes, avec plus d'un million et demi d'étudiants. Il s'est également étendu en Europe où il travaille avec les émigrants et il rencontre un grand succès dans certains pays de l'Afrique centrale.

Bien que la méthodologie soit commune, la façon dont Fe y Alegria s'est développé dans différents endroits varie, obtenant des réponses spectaculaires dans certains cas, grâce à des conventions¹ collectives établies avec les gouvernements. Dans d'autres pays, où l'État se considère comme l'unique responsable de l'éducation formelle et ne permet pas l'ingérence d'autres institutions, d'autres formes d'éducation se sont développées – avec des adultes, des jeunes à risque, handicapés – dans le cadre de ce que l'on nomme éducation informelle.

Il faut souligner que l'intuition originale du Père José Maria Velaz, « offrir une éducation gratuite, mais de qualité aux secteurs dont les ressources sont limitées », correspond clairement à l'idée initiale de Saint Ignace, lorsqu'il créa les premiers collèges de la Compagnie auxquels il permettait d'établir des fondations pour leur entretien, de telle sorte qu'ils puissent offrir une éducation gratuite à ceux qui en avaient besoin.

¹ Accord avec le gouvernement ou le ministère de l'Éducation par le biais duquel on confie l'administration de l'éducation à une institution et l'État finance le salaire des enseignants et parfois même celui des experts de l'institution. Cette modalité dans certains endroits est connue sous l'appellation 'écoles agréées'.

L'intuition originelle de Fe y Alegria ne coïncide pas seulement avec l'idée fondamentale de la Compagnie. Son épistémologie, qui se base avant tout sur le « *ratio studiorum* »², ultérieurement enrichi et adapté à la philosophie et aux idées des penseurs de notre temps, comme Paulo Freire, affronte l'éducation en classe d'une façon très différente de celle qui était pratiquée traditionnellement dans les écoles de nos pays. Il s'agit d'une éducation basée sur le dialogue avec l'élève, qui s'efforce de développer l'esprit critique et la croissance intégrale de la personne, non seulement du point de vue de ses compétences, mais aussi de ses valeurs.

Cette éducation liée au contexte, au peuple et à la culture, est fournie conjointement par les éducateurs, les directeurs, les élèves, les pères et les mères de famille et les autorités communautaires. Elle est orientée vers le développement personnel et communautaire, mais également vers la transformation sociale, c'est-à-dire que Fe y Alegria possède un objectif éducatif basé sur « l'éducation populaire ».

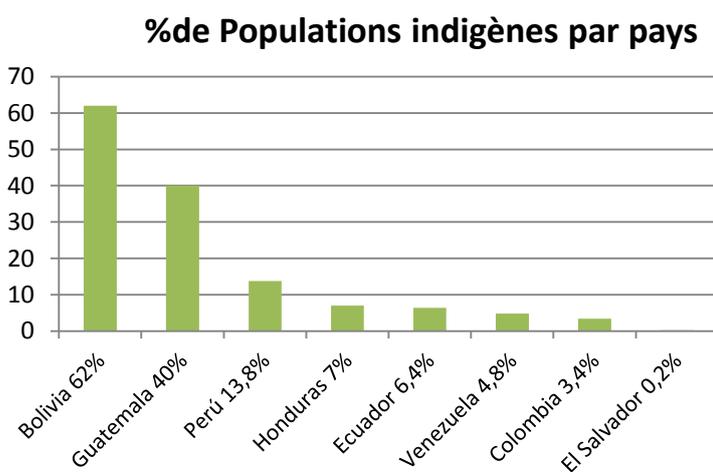
Une conséquence directe de cette institution initiale a été l'intégration du concept d'éducation inclusive dans la méthodologie de Fe y Alegria. Cela signifie que l'éducation doit toucher tous les secteurs de la population, y compris les secteurs qui pour un motif ou un autre – *physique, d'emplacement, de langue ou de culture* – ont été exclus des systèmes d'enseignement scolaires classiques. L'hypothèse de base est que l'école doit s'adapter à l'élève et non le contraire.

Mais l'éducation doit également être pertinente et qualitative, orientée vers la reconnaissance et la revalorisation des connaissances, des savoirs, des valeurs, des langues des cultures présentes et vives sur notre territoire.

Ce fut en adoptant ce point de vue de l'éducation inclusive que la proposition de Fe y Alegria s'est étendue aux secteurs de la population hors du système. Mais, chacun de ces secteurs exigeait l'élaboration d'un programme d'étude et d'une méthode d'apprentissage adaptée aux caractéristiques des différents élèves.

C'est ainsi que Fe y Alegria a élaboré des programmes d'éducation interculturelle bilingue pour les populations autochtones et migrantes.

Ces expériences initiales furent sans aucun doute, celles qui suscitérent chez Fe y Alegria la préoccupation de développer un programme d'éducation pour les populations autochtones.

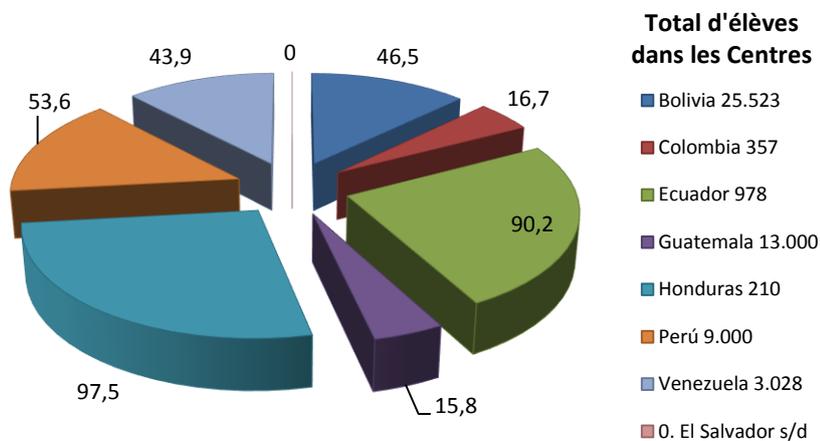


² Méthode d'éducation élaborée par la première Compagnie à partir de 1599.

Mais au bout de quelques années, Fe y Alegria se rendit compte que bien que dans certains pays, le thème de l'éducation interculturelle bilingue ait été pratiqué avec un certain succès, en dehors de la langue, peu d'efforts n'avaient cependant été faits pour incorporer dans l'éducation d'autres thèmes qui sont d'importance vitale dans le cas de populations qui maintiennent et pratiquent un ensemble de traditions, qui doivent adapter leur monde de valeurs qui sont parfois incompatibles aux contenus, méthodologies et valeurs de l'éducation classique unificatrice.

Conscients de cette faiblesse, un diagnostic de base fut établi en 2010, en vue de déterminer quelle était l'importance de la présence des écoles de Fe y Alegria dans les territoires comptant une population en majorité autochtone.

% d'élèves indigènes qui fréquentant le 129 Centres éducatifs de Fe y Alegria

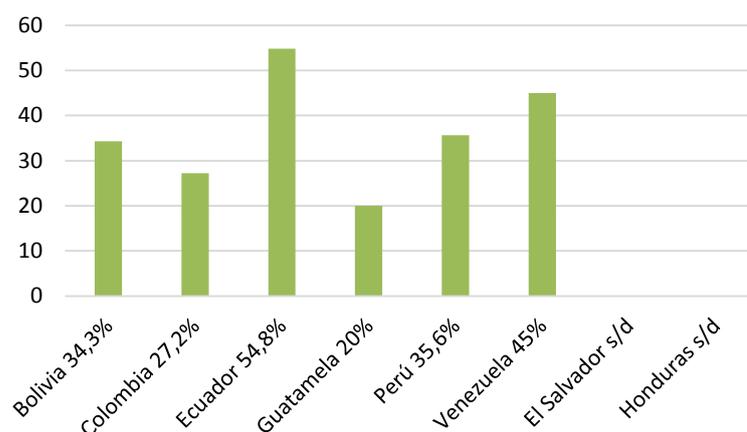


À la suite du sondage, nous fûmes surpris de réaliser que la présence des autochtones était supérieure à celle que nous avons prévue. Ces chiffres ont été obtenus, malgré le fait que, comme cela arrive fréquemment dans ce type d'enquête, le dénombrement n'ait pas été complet, car certains pays ne possèdent pas d'informations précises. Les données enregistrent 129 centres éducatifs qui sont fréquentés par plus de 55 000 élèves autochtones qui étaient éduqués dans leurs propres langues et cultures par des professeurs d'origine culturelle semblable à la leur.

On a également constaté que l'arrivée dans des zones indigènes n'a pas toujours été planifiée à l'avance, et qu'il n'existait pas toujours une relation entre le pourcentage des populations autochtones du pays et notre présence dans certains lieux déterminés.

Cet ensemble de constatations nous poussa à réfléchir à la nécessité de concevoir un système d'éducation pour ces élèves qui devait être différente de celui qui avait été proposé jusqu'alors. C'est avec cet objectif que fut créée une commission internationale, à laquelle participèrent les délégués des pays de la Fédération internationale de Fe y Alegria - Bolivie, Pérou, Guatemala, Panama et Honduras - qui avaient le plus d'expérience dans ce type d'accompagnement des populations autochtones.

% Enseignants dans les 129 centres éducatifs



La proposition éducative, qui au début ne concernera que le niveau du primaire, sera construite avec le titre « Fe y Alegria Indigena » et sauvegardera durant son parcours quotidien avec des groupes de cultures autochtones, l'expérience de ces cinq pays. Elle a pour intention non seulement de récupérer et revaloriser l'identité de chaque culture indigène, mais aussi de valoriser leurs savoirs, leurs connaissances, leurs méthodes et pratiques éducatives qui ont servi à transmettre les connaissances et obtenir une formation communautaire intégrale. Ceci permet d'articuler l'éducation fournie aux populations autochtones avec des programmes « traditionnels ».

Les informations concernant la réalité socioculturelle de la population locale de chaque contexte furent recueillies, en mettant l'accent sur des aspects comme: la culture, les coutumes, les repas typiques, les danses, les tissus, les rituels, la biodiversité, le patrimoine archéologique, le patrimoine historique, la connaissance des langues et les autres éléments propres à chaque contexte qui font partie de la vision cosmique indigène.

Les informations étaient rassemblées avec la participation de la communauté, car nous étions convaincus que cela était l'unique moyen de découvrir quels étaient leurs centres d'intérêt, les méthodes qu'ils utilisaient pour transmettre les connaissances et les connaissances capitales qu'ils devaient transmettre. L'équipe a donc élaboré une méthodologie basée sur le dialogue permanent avec la population autochtone.

Les différents groupes culturels - Tolupán et Garífuna du Honduras, Quechua du Pérou et de la Bolivie, Ch'orti et Quiche du Guatemala, Ngäbe du Panama et Guaraní de la Bolivie - participèrent au processus avec ceux que les équipes de Fe y Alegria avaient accompagnés de longue date dans les pays qui faisaient partie du programme.

Tableau décrivant les participants au programme

Pays	Contexte culturel de intervention	Nr. D'unités éducatives	Etudiants		Enseignants	
			V	M	V	M
Honduras	Tolupán y Garífuna	13	537	619	13	34
Perú	Quechua	22	1325	1329	58	72
Guatemala	Ch'orti y K'iche'	15	709	684	33	22
Panamá	Ngäbe	1	40	140	3	2
Bolivia	Quechua y Guaraní	16	1135	1420	34	91
Sub-total		67	3764	4192	141	221
Total		67	7956		362	

Le processus impliquait la participation des différents secteurs de la communauté éducative – anciens, leaders, autorités, pères, jeunes et enseignants – pour obtenir un programme et une méthodologie éducative qui incorporent les demandes et les caractéristiques culturelles propres à chaque nationalité, ainsi que la compréhension du processus éducatif dans des populations culturellement différentes.

L'interprétation se fit avec la participation des leaders, des sages et des anciens des communautés, pour réfléchir avec eux sur l'éducation qu'ils exigent, car ils considéraient que les connaissances sur la culture et la réalité sociale étaient essentielles à l'éducation qu'ils désiraient pour leurs enfants. Cette façon particulière d'affronter le problème, en étroite relation avec la communauté éducative, provenait de l'expérience proposée par Fe y Alegria durant les processus d'éducation interculturelle bilingue, pratique désormais bien consolidée.

D'après nos expériences, 2 668 étudiants, 520 pères et mères de famille, sages et leaders des communautés et 200 enseignants ont participé à ce projet dans l'ensemble des pays de l'intervention.

Tableau décrivant les principales activités du programme

Programme intégral dans toutes ses dimensions	Gestion éducative participative	Participation communautaire	Formation enseignants	Recherches et élaboration de documents didactiques cohérents
<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostic participatif du contexte culturel des populations autochtones (pratiques et traditions) • Identification des nécessités éducatives spécifiques à chaque communauté. • Programmes régionalisés et/ou diversifiés, correspondant au contexte culturel. Application des programmes en classe. • Élaboration d'un Projet éducatif institutionnel (PEI) EIB³ 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier le profil des responsables • Renforcer l'éducation scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer l'organisation de la communauté à l'intérieur de la population autochtone. • Renforcer les pratiques culturelles propres. • L'école a un impact sur la communauté et fait partie de la communauté. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les nécessités de formation pour mettre en oeuvre l'EIB • Définir le profil de l'enseignant pratiquant l'EIB • L'enseignant doit être né dans la communauté sociale ou se sentir en affinité avec elle • Mettre en oeuvre le cours de formation et/ou de perfectionnement de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire des recherches sur les savoirs locaux (vision cosmique, coutumes, traditions). Les incorporer dans les sessions des classes pour que les élèves connaissent leur culture. <i>Le succès de cette activité dépend de la participation active des enseignants, des élèves et des pères de famille.</i> • Déterminer des directives pour l'élaboration de documents didactiques. • Élaborer des documents didactiques (textes, cahiers, etc.) conformes au diagnostic sociolinguistique des élèves pour leur langue maternelle et leur seconde langue.

La compréhension de ces questions nous a conduits à identifier une proposition éducative bilingue intra et interculturelle, avec des composantes d'intervention construites du point de vue de chacune des cultures participant au projet, garantissant ainsi que la proposition éducative répond à la conception qu'avaient les populations autochtones de l'éducation qu'elles désiraient.

Un des premiers résultats de la proposition éducative a été la construction d'un programme intégral qui peut être appliqué dans les écoles locales. Dans certains cas, comme celui de la Bolivie, l'exécution est facilitée, car officiellement on reconnaît l'existence d'un programme destiné à l'ensemble des élèves avec des contenus de base, d'un second programme régionalisé et d'un dernier qui est diversifié et qui inclut les aspects que la communauté éducative considère comme importants.

³ EIB signifie éducation interculturelle bilingue.

Une fois l'enquête et le dialogue portés à terme, le défi consiste à appliquer le nouveau programme et sa méthode d'enseignement expérimentale, au moins dans deux écoles de chacune des nationalités qui ont participé au processus. Pour cela, il faudra former des enseignants afin qu'ils comprennent pleinement le programme et sa méthodologie qui consiste fondamentalement en des classes ouvertes.

Original espagnol
Traduction Elizabeth Frolet



Un survol des priorités des écoles jésuites en Asie du Sud

Norbert Menezes, sj

Secrétaire de l'éducation scolaire en Asie du sud, New Delhi, Inde

Bien que les Jésuites de l'Assistance de l'Asie du sud mènent plusieurs initiatives éducatives en Inde, au Pakistan au Népal, en Afghanistan, au Bangladesh et au Sri Lanka, cet article se limitera aux priorités éducatives de nos écoles en Inde et au Népal. À eux deux, ces pays regroupent 19 provinces et régions de l'Assistance de l'Asie du sud. L'Inde est composé de 28 états et de sept territoires unis; et, selon le recensement de 2011, a une population de 1,21 milliard de personnes. Actuellement les Jésuites administrent des écoles primaires (de la 1^{ère} à la 5^{ème} année, avec des enfants âgés entre 6 et 11 ans), des collèges (avec des classes allant de la 6^{ème} à la 8^{ème} année) et des écoles secondaires (avec des classes de 9^{ème} et de 10^{ème} année) ainsi que écoles de fin de secondaire (Lycée) avec des classes de 11^{ème} et de 12^{ème} année. La plupart des États possèdent leur propre commission scolaire et utilise une langue locale comme langue d'enseignement. Quatre-vingt-cinq pourcent des écoles jésuites sont subventionnées par le gouvernement étatique et ainsi nos élèves écrivent leurs examens de collège et de lycée dans différentes commission scolaires. Cela pose un défi en termes de curriculum commun et aussi en ce qui concerne la langue d'enseignement. Nos écoles non subventionnées (15%) sont affiliées aux commissions nationales, soit la commission centrale de l'éducation secondaire (CBSE) et le conseil indien du certificat d'examens(CISCE). Ces écoles utilisent l'anglais comme langue d'enseignement.

Il existe plusieurs raisons expliquant pourquoi nos Provinces ont choisi d'ouvrir ces écoles. Les trois critères les plus importants sont les suivants:

1. *Option pour les pauvres.* Quelques années auparavant, le taux d'analphabétisme du Népal et de l'Inde était effarant, particulièrement parmi les pauvres. Pour pallier à cette situation de nombreuses initiatives éducatives ont vu le jour, surtout des écoles primaires et des écoles informelles dans les zones rurales. En outre, ces initiatives correspondaient à la mission nationale d'alphabétisation. Ces écoles permettaient de s'assurer que le niveau de lecture, d'écriture et d'arithmétique seraient rehaussé de manière significative. Ainsi, nous avons plusieurs écoles desservant les Dalits et les autochtones dans les régions rurales. Pour faire face au fardeau financier et afin de s'assurer que la langue d'enseignement soit le plus possible proche de la langue maternelle des élèves, les Jésuites ont opté d'avoir recours à l'aide étatique.

2. *Service à l'Église:* Les chrétiens constituent une petite fraction de la population. Les nombres ne sont pas en notre faveur quant il s'agit de faire entendre notre voix. C'est pourquoi plusieurs de nos écoles de langue anglaise ont vu le jour afin de rendre visible la présence de la communauté chrétienne. Celles-ci sont également devenues des centres d'influence par leur contacts amicaux avec le public et les dirigeants de la communauté locale. Ce qui en retour a permis à l'Église de vivre ses activités sociales et pastorales sans accrochage.

3. *Demande du peuple*: Il existe une perception générale parmi la population à l'effet que les écoles conventuelles et ecclésiales confèrent des valeurs et encouragent le développement du caractère. De plus, ces écoles sont financièrement accessibles pour les familles de la classe moyenne. Ainsi, de temps en temps, de nombreux groupes ont demandé à l'Église de mettre sur pied de nouvelles écoles dans des zones où il n'existe pas de présence chrétienne. Ces écoles ont été remarquées comme étant des institutions inclusives, sans prétention et sincèrement engagées envers le bien-être de la population.

Inspirés par les documents des congrégations générales et par les besoins de la population, nos écoles, alors qu'elles répondent aux exigences académiques des commissions scolaires, ont également mis l'accent sur certaines priorités qui donnent leurs couleurs à nos expériences d'enseignement et d'apprentissage. Voici quelques unes de nos priorités importantes:

1. *Partager l'héritage jésuite*: les nombreux défis associés à la gestion harmonieuse d'une école jésuite exigent un travail d'équipe et une unité dans le but recherché. C'est pourquoi un temps de partage régulier sur l'héritage jésuite est organisé avec non seulement le personnel enseignant mais aussi avec nos anciens étudiants, nos élèves et leurs parents. Cela permet de s'assurer que toutes les personnes, ayant un intérêt dans l'établissement scolaire, partage une vision commune de l'éducation jésuite.

2. *Prendre soin de la personne toute entière*: Nos écoles visent le développement de toute la personne - intellectuellement, spirituellement, physiquement, émotionnellement et socialement. Grâce à des activités variées liées au curriculum ou extra curriculum ainsi qu'à des tentatives de mentorat et de counselling, nos écoles cherchent à nourrir et à permettre l'émergence de ce qu'il y a de meilleur dans chacun et de leur permettre de développer tout leur potentiel.

3. *Excellence académique*: L'excellence académique prend tout son sens selon le contexte de l'école. Nos écoles encouragent les élèves à se dépasser au plan personnel. Les expériences d'enseignement et d'apprentissages cherchent à nourrir le plaisir d'apprendre, la découverte, l'intégration des disciplines et des intérêts.

4. *Conscience de la justice*: Nos écoles cherchent à éduquer leurs élèves en vue de pratiquer la justice. Avec une emphase sur la cohésion sociale, l'ambiance scolaire tente de promouvoir une préoccupation envers les marginaux et de faire preuve de solidarité envers tous ceux et celles qui luttent pour la justice. Les étudiants sont encouragés à développer leurs talents et à les utiliser afin de faire une différence positive dans leur communauté locale.

5. *Soin de l'environnement*: La plupart de nos écoles sont activement engagées à promouvoir une conscience planétaire et l'importance d'exercer une action positive pour prendre soin et protéger notre mère la Terre. L'éducation que nous offrons cherche à favoriser une orientation de vie qui soit écologique, et plus particulièrement qui 'réduise, recycle et réutilise' et qui tende vers la réduction de nos empreintes de carbone pour exprimer avec vigueur notre souci envers l'environnement.

6. *Respect des autres confessions religieuses*: Dans le contexte du pluralisme religieux, nos écoles favorisent l'inclusion en acceptant des étudiants provenant de diverses confessions religieuses et en respectant l'espace sacré de chacun. En célébrant les différents festivals, en étudiant les différentes confessions de foi, en lisant les textes sacrés des diverses religions lors de la prière scolaire, etc. nos écoles encouragent le respect et la compréhension des différentes expressions religieuses.

7. *Orientation de vie*: Dans la société actuelle, la population a été bien conditionnée à considérer la vie dans le cadre de référence des possessions matérielles. Les gens font des choix afin de faciliter l'augmentation de leurs richesses matérielles. La recherche des richesses et la consommation toujours plus grande sont des facteurs qui mènent à la sous-alimentation des relations vitales dans nos vies. Dans ce contexte nos écoles offrent des classes où l'on valorise la clarification, l'importance de redonner à la société afin que les objectifs personnels et le développement social soient perçus non pas comme étant mutuellement exclusif mais dont la coexistence harmonieuse peut mener au bien-être de tous et vers une société plus équitable.

8. *Processus de réflexion*: Il existe plusieurs exercices permettant de promouvoir une 'réflexion' laquelle est au cœur de notre processus d'enseignement et d'apprentissage. Notre objectif est de promouvoir le développement personnel en rehaussant la connaissance de soi, le sens communautaire et le sens des capacités personnelles de chacun.

9. *Réseautage*: Au cours des cinq dernières années, nos écoles ont fait de petits pas dans le domaine de la mise en réseau à l'intérieur de la province et entre provinces. Au sein de la province, il existe des programmes communs pour les professeurs et les directeurs, un partage des ressources, le jumelage des écoles, etc. Au niveau interprovincial, les programmes et les initiatives de zones sont en augmentation. Nous avons encore besoin d'explorer la mise en réseau à différents niveaux.

10. *Expertise technologique*: Alors que la technologie devient de plus en plus accessible et disponible, plusieurs de nos écoles l'utilisent pour aider l'apprentissage des élèves et leur permettre de l'apprécier en profondeur. De plus les écoles encouragent les élèves à innover en utilisant une combinaison judicieuse de technologie et de pensée intelligente. Bien que nos écoles urbaines et nos grandes institutions aient fait des avancées dans ce domaine, nos écoles rurales commencent tout juste à faire la transition.

Nos écoles ont su répondre à de nombreux défis sociaux et internationaux. Avec la compétition et les notes élevées deviennent le seul critère pour accéder à une éducation supérieure, les écoles font face à la tension entre les exigences académiques élevées et la formation des étudiants selon les principes de l'éducation jésuite. La résolution de cette tension peut se révéler difficile mais les défis qu'elle soulève garde les écoles jésuites bien vivantes en Asie du sud.

*Original anglais
Traduction Christine Gauthier*



Autonomiser les Dalits par le biais de l'éducation en Asie Méridionale

John Kennedy, sj

Directeur de l'école Loyola Academy, Province de Madurai, Inde

L'éducation est cruciale pour offrir aux personnes marginalisées la possibilité de développer leurs potentiels et jouir de la dignité que leur a conférée Dieu. C'est un outil significatif pour le plein développement et l'autonomisation des pauvres et des personnes marginalisées. C'est un agent de la transformation individuelle, sociale et sociétale. Le monde d'aujourd'hui est dominé par les connaissances parmi lesquelles la science et la technologie ont progressé énormément. L'éducation renforce les capacités. L'époque de l'explosion des connaissances, de l'information et de la communication sous-tendue par la révolution des technologies de l'information, exige que les personnes acquièrent au moins une éducation de base. Simultanément, le clivage en termes de connaissances qui sépare les privilégiés et les personnes marginalisées ne cesse de se creuser.

En Inde, le savoir et l'éducation de qualité sont inaccessibles aux défavorisés. La surabondance de connaissances et d'affluence est l'apanage de quelques personnes riches et puissantes. L'Inde possède un tiers de la population mondiale analphabète. 46 % de notre population n'est jamais allée à l'école (recensement 2001 – 296,2 millions). 82,2 millions d'enfants entre 6 et 14 ans ne fréquentent pas l'école. Et même ceux qui sont à l'école l'abandonnent très tôt pour des raisons de pauvreté, de discriminations fondées sur la caste et le genre. Les emplois décents exigent au moins une éducation de base, sinon les analphabètes et les moins éduqués seront poussés aux marges de la société et ne pourront jouir des bénéfices du développement.

Dans ce contexte, avec la conviction profonde que l'éducation est un outil complet pour l'autonomisation des Dalits, j'aimerais m'exprimer sur « L'éducation des Dalits en Asie méridionale ».

L'éducation des Dalits au cours de siècles

Les taux d'alphabétisation et d'inscription scolaire dans le primaire sont très bas chez les Dalits. L'histoire et un accès inéquitable en sont les causes. L'ancien système de castes en Inde qui a causé l'oppression sociale, culturelle et économique des Dalits continue à jouer un rôle dominant en Inde. Les Dalits sont constamment en butte au déni de leur droit à l'éducation et sont harcelés physiquement et émotionnellement. Malgré les initiatives du gouvernement en faveur d'une discrimination positive, la proportion de personnes alphabétisées parmi les Dalits est bien inférieure à celle du reste de l'Inde.

Contexte historique

La stratification sociale complexe du système des castes est profondément enracinée dans la société indienne. C'est une division de la société qui se base traditionnellement sur l'occupation et la généalogie familiale. Dans cette stratification, le cinquième groupe et celui dont la position hiérarchique est la plus basse, était celui des Dalits, souvent mentionnés comme les intouchables auxquels étaient imposées les restrictions les plus dures et les plus injustes.

Étrangement, la religion, le langage, le sexe ou la couleur de peau qui constituent normalement les raisons d'un traitement discriminatoire dans la plupart des pays du monde n'étaient pas à la base de cette discrimination. La 'caste' ou la 'naissance' justifiaient cette exclusion. Près de 140 formes 'd'intouchabilité' existent à différents niveaux. Les formes visibles peuvent être celles du refus de l'accès aux lieux de culte, aux propriétés communes, aux cimetières, etc. Mais les formes invisibles de la discrimination fondée sur la caste existent partout - assemblées législatives, bureaucratie, judiciaire, médias, institutions d'enseignement, ONG et même à l'église. Pendant des siècles, les Dalits ont été socialement subjugués, opprimés culturellement, impuissants politiquement et exploités économiquement.

Après l'introduction de la Loi relative à la prévention des atrocités contre les castes (les Dalits) et les tribus répertoriées en 1989, la pratique du système de caste est devenue illégale en Inde. Malgré tout, la discrimination et les mauvais traitements à l'encontre des Dalits ont toujours lieu. À l'heure actuelle, les Dalits qui représentent 16 % de la population nationale luttent encore pour conquérir l'égalité sociale. De nombreux Dalits ont tenté d'échapper à la tyrannie du système de castes en abandonnant l'hindouisme pour se convertir à d'autres religions, bien que cela permette rarement aux individus d'échapper aux difficultés économiques et sociales comme le montrent clairement les Dalits qui se sont convertis au Christianisme.

D'après le recensement de 2001, il y avait 167,2 millions de Dalits en Inde. Il existe une population significative de Dalits parmi les musulmans et les chrétiens qui sont connus comme les Dalits musulmans (environ 42 millions) et les Dalits chrétiens (environ 16 millions). Les Dalits chrétiens et musulmans ne sont pas traités comme des castes répertoriées par le gouvernement, bien qu'ils soient considérés comme intouchables par leurs coreligionnaires, et qu'ils ne bénéficient pas des politiques de discrimination positive. Par ailleurs, les Dalits qui se sont convertis au bouddhisme ou au sikhisme ne sont pas privés de ces avantages.

L'importance de l'éducation

Le siècle dernier a été caractérisé par une expansion mondiale de l'éducation. L'éducation peut servir à augmenter les revenus des populations pauvres, elle permet de garantir que les bénéficiaires de la croissance profitent à tous et d'aider les groupes défavorisés socialement et économiquement à proposer des réformes politiques. L'éducation améliore la qualité de la vie.

L'un des plus importants activistes Dalits, Bhimrao Ramji Ambedkar qui a été témoin de la valeur de l'équité sociale, est devenu le principal architecte de la constitution indienne après plusieurs années d'activisme. Durant la première moitié du XXe siècle, il a consacré une importante partie de sa vie à l'amélioration de la qualité de la vie et du statut social des Dalits. Il a établi la People's Education Society en 1945 pour qui l'autonomisation des Dalits deviendrait possible en augmentant leur accès à l'éducation. Ambedkar était convaincu que

l'éducation des Dalits leur permettrait d'agir politiquement pour obtenir des réformes sociales par le biais de groupes de pression éclairés.

L'histoire de l'éducation

Pendant des siècles, la population Dalite en Inde n'avait pas le droit d'accéder à l'éducation qui à l'origine était réservée uniquement aux castes supérieures. Ce refus du droit à l'éducation pour les Dalits devait les empêcher d'améliorer leur qualité de vie et souligner la division des castes. Puis, durant la seconde moitié du XIXe siècle, les Anglais lancèrent le long processus de facilitation de l'accès à l'éducation pour tous les citoyens indiens. Une histoire d'oppression et un manque d'accès aux systèmes locaux d'éducation de qualité n'ont pas permis aux Dalits de s'instruire. Entre 1983 et 2000, l'accès à l'éducation pour tous s'est amélioré, bien que l'écart entre les taux d'alphabétisation des Dalits, spécialement des femmes, et ceux des castes supérieures est demeuré constant. Pendant dix-sept ans, les taux de scolarisation des jeunes Dalits sont passés de 47,7 % à 63,25 %, tandis que pour les garçons des castes supérieures, les taux de scolarisation passèrent de 73,22 % à 82,92 %. Des résultats encore plus insatisfaisants furent enregistrés en ce qui concerne les taux de scolarisation des filles Dalits, qui sont passés de 15,72 % à 32,61 %, alors que les filles des classes supérieures enregistraient un taux de scolarisation qui passa de 43,56 % à 59,15 %.

Quatre-vingt-dix-neuf pour cent des enfants Dalits, s'ils vont à l'école, fréquentent des établissements publics. Les enfants Dalits doivent affronter de nombreuses difficultés dans les écoles, notamment la discrimination, le découragement, l'exclusion, l'aliénation, les sévices physiques et psychologiques et même la ségrégation, de la part des enseignants et des étudiants.

D'après la sixième enquête nationale sur l'éducation dans l'ensemble de l'Inde par NCERT (National Council for Education Research and Training 1998), les communautés Dalits utilisent principalement les écoles publiques. Parmi les enfants Dalits dans les écoles primaires, 91,3 pour cent en zones rurales et 64,3 pour cent en zones urbaines se trouvaient dans des écoles gérées par le gouvernement d'état et des entités locales (municipalités ou corporations). Une grande partie de ces écoles font face à divers problèmes tels que le manque d'infrastructures de base, de salles de classe, d'enseignants et d'outils pédagogiques. Les bâtiments délabrés, des toits qui fuient, des sols de terre sont fréquents dans les écoles et créent une atmosphère déprimante pour les enfants. Les outils pédagogiques à l'exception des tableaux noirs sont généralement absents. Il faut également compter avec l'absentéisme des étudiants et des enseignants. Les enfants Dalits n'ont pas accès à une éducation de qualité. Ils sont également discriminés et découragés par les membres des castes supérieures qui considèrent que l'éducation fournie aux Dalits est à la fois inutile et dangereuse. Leur hostilité à l'encontre de l'éducation fournie aux Dalits est liée à la perception que ceux-ci ne sont pas supposés être éduqués, qu'ils sont incapables d'être éduqués, et au cas où ils seraient éduqués qu'ils constitueraient une menace pour les hiérarchies et les relations de pouvoir au sein des villages.

La pratique de la ségrégation dans les écoles et la discrimination servent à décourager et à aliéner les enfants Dalits, contribuant ainsi à leurs taux élevés d'abandon de l'école. En effet de telles pratiques servent à susciter et renforcer chez les enfants un sentiment d'infériorité, à miner leur dignité individuelle et à internaliser les distinctions de caste. La situation financière des familles, l'éloignement des écoles, la domination et la discrimination des enseignants des castes supérieures sont quelques-unes des raisons qui expliquent les faibles taux de scolarisation des Dalits. En fait, c'est le système d'exclusion le plus tenace au monde.

Dalits et programme scolaire

Le traitement du système de caste dans les textes scolaires et les programmes suggère que le programme officiel reconnaît à peine l'existence des Dalits et des communautés tribales, malgré le fait qu'ils constituent près d'un quart de la population de l'Inde. Les enfants Dalits et des castes inférieures sont aliénés par rapport à la langue et au contenu des cours qui leur sont proposés, car le contenu de l'éducation et la façon dont elle leur est transmise ne sont pas liés à leur propre expérience culturelle. Dans les livres de classe et les programmes, le traitement de la discrimination fondée sur les castes peut renforcer les préjugés et les divisions entre les castes. Même les programmes progressifs évitent de mentionner la discrimination fondée sur les castes ou bien parlent du système de castes en suggérant que les inégalités et les discriminations dues aux castes n'existent plus. Certains en arrivent même à justifier les origines des discriminations fondées sur les castes. Le sous-comité du Comité consultatif central pour l'éducation (CABE) sur les « Mécanismes de régulation des manuels scolaires et des manuels parallèles qui servent à l'enseignement dans les écoles hors du système gouvernemental » a mis en exergue le fait qu'un manuel d'études sociales approuvé par le Conseil de l'État du Gujarat, est choquant, car il décrit le système des castes comme un 'don précieux' offert par les Aryens au reste du monde et vante les vertus du système des castes pour l'organisation sociale et économique de la société dans le domaine du travail.

Il existe un autre problème qui accompagne le système éducatif indien. L'autorité de l'enseignant n'est jamais remise en cause et les enfants ne posent généralement pas de questions ou ne sont pas encouragés à le faire, même pour éclaircir leurs doutes. Les enfants écoutent le professeur, copient les leçons, les apprennent par cœur et répondent aux questions. De tels processus et expériences éducatives dans les écoles indiennes pour les Dalits n'ont pas produit de bons résultats.

Dans un contexte aussi sombre, et afin d'autonomiser les Dalits à travers l'éducation, l'option pour les Dalits a été adoptée dans plusieurs provinces en Asie méridionale.

Mise en œuvre de l'option pour les *Dalits*

Tout en mentionnant quelques initiatives dans d'autres provinces de l'Asie méridionale, je mettrai l'accent sur des exemples concrets de la Province de Madurai illustrant les multiples initiatives en faveur de l'éducation des Dalits. D'autres provinces ont également adopté cette option par le biais de nombreuses initiatives et programmes.

Évolution de l'option pour les Dalits dans la Province de Madurai

Le Conseil Vatican II, CG 32 Décret 4 et la Conférence Madeline qui a employé la phrase 'option préférentielle pour les pauvres' ont suscité une prise de conscience similaire dans la Province. La Congrégation de la Province - 1974 ressentait le besoin et l'obligation d'invoquer la justice et de servir les pauvres. Elle a officiellement postulé que dans le contexte « de l'Inde actuelle nous avons l'obligation urgente de servir les pauvres et de témoigner en faveur de la justice. Cela implique un changement dans notre mode de vie et une réévaluation de la pertinence de nos ministères et institutions. »

La Congrégation provinciale en 1978 a officiellement postulé que la Province « était vivement encouragée à accorder le rang le plus élevé de priorité au travail effectué avec les Harijan qui sont exploités et humiliés et leurs frères tribaux de notre pays, par le biais d'une éducation et d'un mouvement de masse.

Avec le slogan "Ensemble vers demain", la réunion des Provinces en 1979 a formulé "une option préférentielle pour les pauvres et les opprimés dans toutes les sphères de nos activités apostoliques."

En 1987, la Congrégation provinciale a officiellement déclaré que la Province "s'associe au Mouvement chrétien des Dalits aux niveaux régional et national et qu'elle soutient cette lutte pour l'égalité au sein des communautés chrétiennes afin de leur garantir les privilèges dus aux Castes répertoriées."

En avril 1990, la Commission Dalit a été constituée dans la Province pour œuvrer efficacement en faveur des Dalits. Le rôle principal de la commission était d'assister le Provincial dans toutes les questions touchant aux activités avec les Dalits, spécialement en ce qui concerne la réalisation/concrétisation de l'option choisie par la Province de travailler pour les Dalits.

Coordinateurs des Dalits: un jésuite est nommé dans chaque établissement d'enseignement en tant que coordinateur des Dalits et ses rôles sont les suivants :

- Être dans le Comité d'admission pour garantir que les politiques de la Province concernant l'admission des étudiants Dalits soient scrupuleusement respectées ;
- Étudier le contexte d'origine des étudiants pour leur procurer des conseillers et une aide financière ;
- Collaborer avec une équipe d'enseignants Dalits pour l'accompagnement des étudiants Dalits, organiser le suivi, les programmes de rattrapage et d'été.
- Une bourse d'études NEVET¹ se montant à 700.000\$ est accordée aux étudiants Dalits au niveau de la Province.

Autonomisation des Dalits à travers les établissements d'enseignement

Tous les étudiants Dalits, plus spécialement les Dalits catholiques sont admis dans tous les établissements d'enseignement jésuite de la Province. La politique actuelle dans les écoles est de garantir que 50 % des enseignants recrutés soient Dalits. Les bourses d'études, les repas à midi sont offerts aux Dalits. Sur le plan académique, ils sont aidés par le biais d'un système de mentorat et le coordinateur local *Dalit* répond à leurs besoins. Des classes de soutien sont organisées pendant les vacances d'été dans différents endroits sous l'égide d'un coordinateur Dalit local. Le personnel Dalit est préparé aux entretiens demandés par les collèges. Le personnel Dalit et les programmes d'autonomisation des étudiants sont organisés dans les centres ISI, à Bangalore, DACA et IDEAS.

Sur 62 682 étudiants qui étudient dans les neuf écoles tamiles dans la Province de Madurai, 26,69 % d'entre eux sont Dalits. Sur les 636 membres du personnel dans les postes subventionnés, 43,78 % sont Dalits.

Les missionnaires jésuites et les prêtres des paroisses encouragent et soutiennent depuis longtemps l'éducation des Dalits dans leurs paroisses et dans d'autres lieux. Ils s'intéressent activement à l'inscription des étudiants Dalits dans les établissements d'enseignement.

Mis à part l'admission d'étudiants *Dalits*, les programmes suivants sont organisés pour leur fournir une formation efficace :

- Future Perfect Projet - un mouvement ELT qui renforce les capacités des étudiants à communiquer en anglais ;

¹ NEVET est l'acronyme d'une bourse spéciale.

- Activités scolaires et parascolaires afin de développer leurs potentiels et leurs talents latents ;
- Formations à la prise de responsabilité et renforcement de la prise de conscience sociale à travers le mouvement LASAC (Camp de sensibilisation sociale et de formation à la direction) ;
- Rattrapage et encadrement pour les élèves moins doués ;
- Conférences et séminaires incitatifs destinés à renforcer leur estime de soi et leur confiance ;
- GSP (Programme de formation au fonctionariat) : les étudiants *Dalits* ayant un potentiel et qui réussissent sont identifiés et reçoivent des formations supplémentaires afin qu'ils puissent devenir dans le futur des responsables sociaux éclairés au sein de l'administration du gouvernement ;
- Programmes spéciaux de conseils et d'orientation pour les étudiants *Dalits* ;
- Scolarité rallongée et supervisée et cours du soir spéciaux pour les étudiants *Dalits* ;
- Bourses et allègements de taxes pour les élèves *Dalits* prometteurs ;
- Encadrement spécial d'un mois en résidence durant les vacances d'été ;
- La préférence est accordée aux étudiants *Dalits* pour leur admission dans les hôtels de jeunesse et la majeure partie d'entre eux bénéficie d'allègements de taxes.

Les membres du personnel Dalits peuvent renforcer leurs capacités à travers des ateliers réguliers. Ces enseignants ont formé un forum et se rencontrent chaque mois pour concevoir des programmes destinés aux étudiants *Dalits* et les appliquer.

Autonomisation des étudiants Dalits par le biais des Centres d'action sociale

Les centres d'action sociale ont sensibilisé pleinement les Dalits à leur besoin d'être éduqués. Ces centres fournissent une éducation formelle pour ceux qui sont prêts à aller à l'école en leur fournissant des logements gratuits et une éducation supplémentaire pour ceux qui n'arrivent pas à s'adapter aux autres enfants, en organisant des centres de cours du soir. Ces centres sont devenus une des composantes les plus importantes de tous les centres d'action sociale. Grâce à eux, le niveau d'alphabétisation des Dalits et d'autres communautés marginalisées dans les zones d'action sociale a beaucoup augmenté. Des écoles spéciales pour les enfants en échec scolaire ont été mises en place afin de leur permettre de rejoindre les programmes scolaires généraux. Les colonies de vacances scolaires permettent elles aussi de renforcer le niveau d'éducation et de stimuler l'intérêt pour l'éducation. Ce programme propose généralement les matières suivantes : science, mathématiques, anglais, compétences parascolaires, histoire des Dalits, dignité des Dalits et estime personnelle des Dalits. Cela vise à renforcer la fierté et l'autodiscipline des jeunes esprits afin qu'ils s'intéressent à leur future émancipation. Parallèlement à ces activités, ces centres d'action sociale ont augmenté la mobilité économique des Dalits. Le renforcement des capacités est une des méthodes sûres pour préparer les Dalits à participer aux activités économiques. Les écoles Ghirini, les écoles techniques et les collèges communautaires qui dispensent des formations industrielles et techniques contribuent à la mobilité économique et sociale de leurs élèves.

Les centres d'action sociale suivants dans la Province de Madurai participent activement à éduquer les élèves Dalits :

- PALMERA (People's Action and Liberation Movement in East Ramnad District) créé en 1978 a établi le DASTEC (Dr. Ambedkar Scio-Technical Education centre) en 1991. Il est complètement géré par des responsables Dalits. 30 jeunes filles Dalits y résident et étudient dans une école voisine.

- DACA (Dr. Ambedkar Cultural Academy) a été créé en 1996 à Madurai. L'hôtel Vidivelli accueille 170 jeunes filles étudiantes et 15 jeunes filles allant au collège. Jusqu'à l'année dernière, DACA organisait des centres de cours du soir dans 250 endroits distribués dans sept districts du Tamil Nadu, éduquant ainsi 9 640 étudiants. Ces centres d'étude sont maintenant devenus des centres d'éducation sociale et sont dirigés par des groupes d'entraide et de bénévoles. Il existe maintenant 70 centres d'éducation sociale prenant en charge 2 000 étudiants Dalits.
- PEAK (People's Education and Action in Kodaikanal hills), créé en 1988, gère trois hôtels où logent 280 étudiants et dirige des centres de cours du soir dans 15 endroits où 450 enfants étudient.
- PATHAAI centre d'action sociale à Chengalbet a été créé en 2000. Il organise des centres de cours du soir dans 52 endroits, dans cinq districts. Des camps d'encadrement mensuels sont organisés pour les élèves en fin d'études secondaires. Il gère un hôtel pour les étudiants Dalits peu fortunés.
- KARISAL (Kamaraj District Rural Institute for Social Action and Leadership) se trouve à Alangulam dans le district Virudhunagar et a été créé en 1993. Il gère une crèche et une garderie, offre des formations techniques aux filles, une formation à ceux qui ont abandonné l'école et un logement pour 60 élèves allant à l'école.
- AHAL (Arunthathiyars Human Rights and Action for Liberation) situé à Kilpannathur dans le district Thiruvannamalai existe depuis 1999. Il fournit un logement à 70 étudiants Dalits et organise des centres d'action sociale dans 21 endroits où 1 200 élèves étudient.

Les établissements scolaires et les centres d'action sociale qui promeuvent activement l'éducation des Dalits dans la Province de Madurai ne constituent qu'un des exemples en Asie méridionale de la participation des jésuites à l'éducation des Dalits. Quelques autres exemples remarquables dans d'autres Provinces peuvent être cités.

Expériences significatives dans d'autres Provinces

- **L'école de Saint Xavier, Manmad dans la Province de Bombay** a été créée en 1959. C'est l'unique école Dalit dans la Province de Bombay où les Dalits constituent une priorité. Cette école mixte accueille environ 2000 étudiants qui fréquentent les classes primaires et secondaires et loge gratuitement 78 étudiants Dalits méritants. Un système de parents adoptifs a été instauré pour les étudiants du SSC. Chaque enseignant se voit attribuer quatre ou cinq étudiants qu'il accompagnera constamment comme guide et compagnon.
- **L'école secondaire Raj Rajeshwar dans la Province de Patna** se trouve à Barbigha, Sheikhpura dt au Bihar. Elle a été fondée en 1943 pour répondre aux besoins des étudiants chrétiens pauvres, spécialement les Dalits de la localité. Tous les enfants du groupe Dalits Maha sont admis ainsi que d'autres enfants Dalits provenant de régions voisines. L'école accueille plus de 1 000 étudiants, dont 50 % sont des Dalits et 40 à 50 % des élèves sont des filles.
- **La Province Hazaribag** gère 19 écoles primaires, 26 écoles non formelles, 2 écoles secondaires pour les Dalits, et éduque 4 000 étudiants Dalits. Elle gère également 2 hôtels pour les Dalits qui fréquentent soit notre école jésuite soit une école paroissiale. 617 garçons et filles sont logés dans ces hôtels. La Province dirige également une école ghirinie pour environ 20 filles Dalits. Les frais d'inscription des étudiants Dalits sont largement subventionnés par la Province. Un grand nombre d'étudiants Dalits qui étudient ici sont devenus des enseignants dans nos propres écoles ou dans des écoles

gouvernementales et ont obtenu des postes de fonctionnaires aux niveaux du district ou intermédiaire.

Quelques obstacles sont apparus lors de la mise en œuvre de cette option pour les Dalits

Défis présentés par l'éducation des *Dalits*

L'éducation des Dalits doit faire face aux difficultés suivantes en Asie méridionale:

- Acceptation de l'option pour les Dalits : certains de nos enseignants Dalits et quelques jésuites ont encore du mal à accepter cette option pour les Dalits et ne collaborent pas activement à toutes les initiatives adoptées à ce sujet. Afin de convaincre les membres du personnel, il est urgent de les sensibiliser à notre option et à nos modes de fonctionnement afin qu'ils collaborent et coopèrent pleinement à nos activités.
- Manque de motivation : ce manque de motivation existe à la fois parmi les élèves et les parents Dalits. Il est nécessaire de motiver constamment les parents et les étudiants pour les autonomiser à travers l'éducation formelle.
- Les Dalits de la classe moyenne bénéficient de tous nos projets et initiatives, tandis qu'il arrive fréquemment que les Dalits pauvres et méritants ne soient pas au courant de notre option et de nos aides. Il est donc nécessaire de faire des efforts concertés afin que ces opportunités éducatives soient mises à la disposition de ces personnes qui le méritent vraiment. Nous devons atteindre ces populations avec nos plans et projets. Les plus défavorisés des Dalits ont besoin de notre aide et de notre attention plus que quiconque.
- La plupart de nos écoles ayant des niveaux élevés, l'attention individuelle est donc essentielle. Tous les Dalits qui s'inscrivent dans nos institutions sont admis et sont soutenus financièrement dans la mesure de la disponibilité des fonds. Ils ne bénéficient pas d'un accompagnement constant ni d'une attention individuelle. Nous devons concevoir des plans qui permettent de les suivre complètement, même une fois qu'ils ont quitté nos établissements.
- Étant donné que le système éducatif en Inde est totalement contrôlé par le gouvernement, nous suivons les programmes du gouvernement. Il arrive souvent que les programmes soient déconnectés des réalités et de la culture des Dalits. Il faudra créer des programmes respectueux des Dalits, de leur réalité et de leur culture.
- Un fonds doit être créé dans toutes les institutions afin de garantir une aide financière continue aux étudiants Dalits.
- Il est nécessaire de créer des réseaux avec les ONG et des groupes similaires. Nous pourrions alors plaider collectivement et influencer les décideurs politiques afin qu'ils produisent des plans et des politiques respectueux des Dalits.
- Les Dalits qui deviennent des enseignants dans nos institutions ne font pratiquement rien pour aider les étudiants Dalits. Ils sont nommés dans l'espoir qu'ils soutiendront avec empathie les étudiants Dalits. Cela n'est pas le cas dans nombre de nos institutions. Les enseignants Dalits doivent être motivés et organisés efficacement, afin qu'ils fassent preuve d'empathie à l'égard des étudiants Dalits.
- Cinq facteurs influent sur la formation des étudiants Dalits. Ce sont : les parents, les enseignants, les groupes de pairs, la société et les médias. Agir activement sur ces cinq facteurs produira une formation holistique des étudiants Dalits.

Les Dalits n'ont pas eu droit à l'éducation pendant des siècles. Cet élément étant crucial pour l'autonomisation des Dalits, de nombreuses initiatives et expériences ont été tentées pour réaliser ce rêve en Asie méridionale. Il reste encore beaucoup à faire. À l'écoute de la voix de

Dieu qui se révèle à travers des situations historiques et en étant sensible aux dures réalités des Dalits, nous devons réaffirmer notre volonté de libérer les Dalits opprimés et marginalisés et d'unir nos efforts pour leur bien-être et l'amélioration de leur cadre de vie.

Original anglais
Traduction Elizabeth Frolet



L'éducation jésuite parmi les populations tribales

Avec une référence spéciale à l'Assistance de la zone centrale de l'Asie méridionale

Augustine Kujur, sj

Directeur de l'école secondaire Loyola, province de Ranchi, Inde

C'est un fait bien connu que l'éducation est un moyen qui contribue au développement de l'homme. Le 86e amendement de la Constitution indienne reconnaît l'éducation comme un droit fondamental pour tous les citoyens. Cependant, une grande proportion de communautés dalits (37,2 %) et tribales (38,4 %) ne vont toujours pas à l'école, et n'ont pas l'occasion d'accéder à l'éducation.

L'Inde possède une immense population de 1,2 milliard d'habitants qui est composée d'une importante population tribale de 104 281 034 millions de personnes (8,2 %) distribuées dans toute l'Inde. Certains des états ont une population tribale très importante, en particulier les états du Nord-est (Mizoram - 94,4 % ; Nagaland - 86,5 % ; Meghalaya - 86,1 % ; Arunachal - 68,8 % ; Manipur - 35,1 % ; Tripura - 31,8 %) et dans l'Inde centrale (Chhattisgarh - 30,6 % ; Jharkhand - 26,2 % ; Odisha - 22,8 % et Madhya Pradesh - 21,1 %). En fait, ces estimations sont considérées comme prudentes par de nombreux sociologues locaux.

Cette immense population tribale est victime de l'oppression, de l'exploitation, elle est en butte à des traitements injustes, n'a pas accès à l'éducation et est négligée depuis des décennies. D'après une étude de l'Université d'Oxford qui utilise l'indice de pauvreté multidimensionnel (MPI), le niveau de pauvreté parmi les populations tribales est de 81,4 % et de 65,8 % parmi les classes énumérées. Les jésuites des provinces de la zone centrale (c.-à-d. Dumka-Raiganj, Hazaribag, Jamshedpur, Madhya Pradesh et Ranchi), en constatant la condition pathétique des populations tribales dans le centre de l'Inde, ont adopté l'option et la priorité claires de leur apporter l'éducation. Les jésuites devront accomplir une tâche énorme pour les rapprocher de la culture dominante. Ayant principalement travaillé dans le centre de l'Inde, je me propose de réfléchir dans cet article à l'éducation jésuite dans la zone centrale de l'Assistance de l'Asie méridionale. Ces 5 provinces ne couvrent que certaines parties des cinq états du Jharkhand, Chhattisgarh, Madhya Pradesh, Odisha et du Bengale occidental.

Cet article est divisé en cinq sections : 1) réponses des missionnaires aux besoins éducatifs ; 2) obstacles actuels à l'éducation jésuite ; 3) réponse jésuite à ces défis ; 4) impact de l'éducation jésuite ; 5) conclusions et comment aller de l'avant.

Réponse des missionnaires aux besoins éducatifs dans le passé

L'histoire de l'éducation dans les provinces de la zone centrale remonte aux premières activités des missionnaires au XIXe siècle à Chhotanagpur, Santhal Paraganas et Singhbhum. Il faut noter que la mission Chhotanagpur faisait partie de la mission au Bengale jusqu'en 1928 lorsque le diocèse de Ranchi a été créé. La mission Chhotanagpur chapeautait les actuels diocèses de Hazaribag, Raiganj, Gumla, Khunti et Simdega au Jharkhand ; le diocèse de Sambalpur à Odisha, et les diocèses de Raigarh et Ambikapur au Chhattisgarh.

Dès le début des activités de la mission, l'éducation a été fortement associée à l'Annonce de la Bonne nouvelle pour les pauvres et à la construction d'une communauté chrétienne particulièrement attentive aux populations tribales. Les missionnaires réalisèrent très vite qu'une éducation scolaire était absolument nécessaire pour aider les populations tribales à gérer leurs propres affaires, surtout en relation aux nombreux procès liés aux litiges fonciers ; aux impôts fonciers excessifs et pour affronter les travaux forcés et les traitements indignes dont ils faisaient l'objet de la part de leurs oppresseurs. Ils réalisèrent également que si les chrétiens devaient être fidèles aux Évangiles et résister aux assauts des forces extérieures et hostiles, l'éducation était obligatoire.

Les défis actuels qui se posent à l'éducation jésuite dans la zone centrale

Il n'y a pas de doutes que l'éducation des populations tribales s'est améliorée au cours des dernières décennies, mais le chemin à parcourir est encore long. Les formes de discrimination et de privation ont changé alors que le fossé qui sépare les riches et les pauvres ne cesse de s'élargir. Grâce aux premiers missionnaires et au renforcement actuel de l'éducation, les provinces ont ouvert des écoles primaires et secondaires dans les régions rurales internes, nommées les dehat. La Société a également ouvert un nombre considérable d'établissements d'enseignement pour les études supérieures et professionnelles.

La stigmatisation qui touche les tribus qualifiées de 'Naxalites' ou 'maoïstes' (groupes de communistes militants actifs dans différentes parties de l'Inde) et les accusations de violence, de meurtre, de viol, d'enlèvement, d'abduction, de vol, d'incendies criminels, de banditisme, portées contre les tribus innocentes sous prétexte d'éliminer les mouvements 'naxals/maoïstes' est également une cause de préoccupations. Le Jharkhand, Chhattisgarh, Madhya Pradesh et l'Odisha ainsi que certaines parties de l'Andhra Pradesh sont considérés comme des 'couloirs rouges' (en raison de la couleur qui les représente) infestés de groupes extrémistes de gauche. De nombreux garçons et filles tribaux sont mis en prison sous le prétexte qu'ils sont 'maoïstes/naxalites' ou qu'ils soutiennent leur cause.

Que peut offrir l'éducation jésuite pour réduire la douleur et l'agonie de ces populations et pour faire en sorte que nous nous identifions plus avec la « souffrance du Christ » ? Ceci constitue un des principaux défis de notre système éducatif dans les provinces.

Une réponse jésuite aux défis contemporains

Lorsque la mission chrétienne commença à se propager dans le Chhotanagpur, chaque station de la mission ou paroisse avait une école. Cela était particulièrement vrai chaque fois que les jésuites se présentaient en pionniers ; ils propageaient la foi chrétienne et promouvaient l'éducation scolaire. Ceci était un processus et une méthode utilisés pour libérer les personnes de l'exploitation et de l'oppression, et une manière d'autonomiser et de donner une voix à ceux qui n'en avaient pas.

L'objectif de notre ministère de l'Éducation

Dans un passé récent, notre objectif était de fournir une éducation aux groupes prioritaires : populations tribales, pauvres et personnes moins privilégiées. La déclaration de notre mission-vision adoptait les termes suivants : « Unis par le lien de l'esprit et de la mission ignatiens nous nous engageons au service de la foi et à la promotion de la justice en éduquant tous ceux à qui nous sommes associés – personnel, étudiants, parents – pour les rendre compétents, capables de compassion, en faire des personnes de bonne volonté guidées par des réseaux bien conçus. Nous nous engageons de plus à préparer et à informer nos hommes afin qu'ils soient capables de lire les signes du temps et contribuer aux transformations sociales. »

Nos cibles et priorités

La zone centrale s'est efforcée de mettre en œuvre les résolutions des réunions annuelles de l'Apostolat jésuite pour l'éducation (JEA) en Asie méridionale et de mettre en œuvre les plans d'action élaborés lors des assemblées triennales et durant les ateliers organisés au niveau des zones. Parmi les nombreux efforts qui font partie intégrante de nos priorités et qui ont été déployés pour partager l'héritage jésuite avec les enseignants, les parents, les étudiants et autres collaborateurs, nous pouvons citer le renforcement de l'estime personnelle, la promotion de l'autorité tribale et l'autonomisation des tribus, la transmission de valeurs humaines, l'initiative visant à consolider la paix et l'harmonie communautaire et l'attention accordée à la terre mère. Ces efforts visent à expliciter les caractéristiques de l'éducation jésuite dans les établissements éducatifs.

Les Provinces de la zone centrale ont fait de grands progrès vers ces objectifs. Plusieurs écoles primaires et secondaires ont été ouvertes récemment dans les régions tribales et les moins développées dans le but de les éduquer et de les autonomiser.

Le tableau suivant qui décrit clairement notre option présente le nombre d'écoles/établissements éducatifs dirigés par les jésuites de la zone centrale et le nombre d'étudiants qui les fréquentent :

Nom de la Province	Nombre d'écoles/Institutions	Nombre d'étudiants	Personnes d'origine tribale
Dumka Raiganj	23	21.000	60 %
Hazaribag	82	26.032	46 %
Jamshedpur	34	37.100	50 %
Madhya Pradesh	36	25.132	55 %
Ranchi	94	49.092	70 %

Impact du Ministère de l'éducation jésuite

Les Provinces de la zone centrale ont compris que les problèmes les plus importants étaient causés par l'analphabétisme, le chômage, l'exploitation sous diverses formes, le trafic d'êtres humains (hommes et femmes), les déplacements, la migration, l'ignorance, les violations des droits de l'homme, la militarisation des régions tribales (conflits), le manque de gouvernance, la corruption, le communautarisme, la sécularisation, le naxalisme, etc. Ces problèmes sont cependant les symptômes d'un malaise plus étendu.

L'éducation jésuite dans la zone centrale ne prétend pas résoudre toutes ces questions. Cependant, elle s'est efforcée d'intervenir de façon significative dans les vies des personnes afin que ce monde devienne meilleur. Et le « Royaume de Dieu » qui se concrétise à travers l'éducation jésuite promeut constamment le charisme jésuite. Une partie de la mission de l'éducation jésuite pourrait consister à créer concrètement le « Royaume de Dieu » en « améliorant la qualité de la vie et en protégeant le caractère sacré de la personne humaine, et avant tout celui des sections marginalisées de la société. »

L'éducation jésuite a en quelque sorte réalisé cet objectif. J'essaie de décrire ici comment l'éducation jésuite s'efforce de concrétiser le Royaume de Dieu sur terre pour les groupes tribaux.

Historiquement, l'éducation jésuite dans la Zone centrale a réussi à autonomiser les populations tribales impuissantes, qui en raison de leur ignorance, étaient exploitées et opprimées par les forces opposées au Royaume, telles que les zamindars (propriétaires terriens), les entrepreneurs, les prêteurs sur gages, les colonisateurs, etc. Les populations tribales ont été asservies, car elles n'avaient pratiquement aucune voix. L'éducation jésuite leur a insufflé du courage, leur a transmis la force de s'exprimer elles-mêmes. Ce processus se poursuit encore à l'heure actuelle.

Économiquement, l'éducation jésuite a aidé les populations tribales pauvres qui dépendaient principalement de la chasse et de la cueillette pour leur subsistance quotidienne, à faire des progrès. L'éducation jésuite leur a transmis les connaissances appropriées diversifier de leur économie. Alors qu'elles dépendaient principalement de l'agriculture et des forêts, l'éducation leur a permis d'explorer de nouveaux points de vue à travers des occupations professionnelles, des emplois et d'autres possibilités d'emplois autonomes.

Du point de vue religieux, l'éducation jésuite a également un grand nombre de vocations locales, non seulement dans la Société de Jésus, mais aussi dans d'autres congrégations et diocèses religieux. Si d'une part il existe dans les provinces de Jamshedpur, Hazaribag et Dumka-Raiganj de nombreux jésuites tribaux, dans les Provinces de Ranchi et Madhya Pradesh, 99 pour cent des jésuites proviennent des communautés tribales. Cela ne serait pas possible sans l'éducation jésuite.

Culturellement, l'éducation jésuite a permis de protéger, de préserver et de promouvoir les cultures tribales dans la région. Ceux qui ont été éduqués dans des établissements jésuites ont composé des hymnes tribaux, ont collecté des chansons, des mythes, des légendes, des histoires tribales ainsi que des idiomes et des proverbes tribaux pour la postérité. L'éducation jésuite a servi surtout à lancer un processus d'acculturation dans la région après le second Conseil du Vatican qui a également contribué au processus d'évangélisation.

Socialement, l'éducation jésuite s'efforce de mettre un frein à l'émigration des jeunes garçons et filles vers les mégapoles pour travailler comme aides domestiques ou servir de main-d'œuvre bon marché. Bien que les écoles jésuites étaient principalement destinées aux garçons, un grand nombre de nos écoles qui ont pris conscience que l'éducation des filles était nécessaire ont commencé à ouvrir des classes mixtes. L'un des efforts des écoles jésuites dans cette zone a été d'offrir une éducation de qualité à leurs étudiants afin qu'il y ait moins d'abandons de scolarité et moins d'émigrants vers les villes.

Politiquement, les populations tribales sont devenues plus conscientes de leurs droits et de leurs devoirs pour devenir de bons citoyens de leur pays. Sans éducation ils sont manipulés. L'éducation jésuite leur donne les connaissances pour utiliser leur droit de vote et élire les personnes justes. Cette conscience politique est également un signe qu'ils participent au

processus démocratique de leur pays afin de contribuer à transformer leurs vies. Cela indique également que nos étudiants participent aux processus d'édification du pays.

Spirituellement, les institutions jésuites forment le caractère des étudiants, une activité qui est absente de la plupart des autres établissements éducatifs. Le charisme, tel que le magis, l'excellence, le discernement, les choix, la plus grande gloire de Dieu, etc. sont traduits en actions. Ces mots deviennent à la mode parmi les enseignants et les étudiants. Et ces valeurs sont ramenées à la maison lorsque les étudiants quittent les institutions.

L'éducation est l'une des solutions cruciales au problème du maoïsme et du naxalisme. De nombreux jeunes tribaux s'associent au mouvement naxal car ils sont déçus par le système. La plupart d'entre eux ont abandonné l'école. Ils reconnaissent les injustices dont ils ont été victimes à travers le pillage de leurs terres tribales et d'autres ressources naturelles et minérales. S'ils sont correctement éduqués, au lieu de prendre les armes, ils seront employés dans des institutions ou des entreprises. Bien que l'éducation jésuite empêche de nombreux jeunes de rejoindre des mouvements clandestins, il y a encore beaucoup à faire pour ramener les jeunes fourvoyés dans le bon chemin.

Dans un contexte multiculturel tel que le nôtre, les institutions jésuites, dans un certain sens peuvent inculquer à nos étudiants, le respect de toutes les cultures, de toutes les fois et de toutes les traditions. Le fondamentalisme sous quelque forme que ce soit n'est pas toléré dans nos institutions. Certaines de nos institutions ont également collaboré avec d'autres institutions pour promouvoir la paix et l'harmonie. Certaines forces antisociales essaient d'empoisonner les jeunes esprits en répandant la haine.

Conclusion et comment aller de l'avant

Pour conclure, nous aimerions humblement suggérer que la tentative d'éducation jésuite n'est qu'une goutte dans l'océan. Il existe des forces qui agissent constamment contre le Royaume. Cependant, nous faisons de notre mieux pour faire un peu de différence dans les vies des personnes, surtout dans celles des populations tribales et dans celles d'autres sections marginalisées de la société. Grâce aux missionnaires jésuites, l'éducation a fait son apparition dans les villages les plus éloignés, où aucune autre école – gouvernementale ou autre – n'avait pénétré.

La meilleure manière d'aller de l'avant pour les jésuites de la zone centrale à ce moment de l'histoire est d'adhérer aux principes directeurs de la société de Jésus et des premières visions des premiers missionnaires. La Société doit continuer à libérer les hommes de tous les types d'esclavage comme l'ont fait les grands missionnaires. Plus spécifiquement elle doit affronter les questions et les défis mentionnés ci-dessus. Les éducateurs jésuites doivent répondre clairement à ces défis à travers des programmes d'action dans leurs contextes respectifs et en fonction de leurs connaissances, compétences et mouvements sociaux.

*Original anglais
Traduction Elizabeth Frolet*



L'éducation dans le cadre du Service Jésuite des Réfugiés

Joaquín Ciervide, sj
Service Jésuite des Réfugiés

Introduction

En 1980, avant la situation dramatique des réfugiés qui fuyaient le Vietnam, le Général P. Arrupe, appela la Compagnie de Jésus à venir en aide à ceux que l'on appelait les 'boat people'. La réponse généreuse des jésuites a donné naissance à une nouvelle institution d'aide humanitaire, le Service Jésuite des Réfugiés (SJR).

À partir de cette date, le SJR, d'une manière ou d'une autre, a été présent dans les différents pays touchés par la guerre ou par des catastrophes naturelles: Vietnam, Nigéria, Bhoutan, Sri Lanka, Mozambique, Colombie, Angola, Éthiopie... Le génocide au Rwanda en 1994 a provoqué la généralisation des camps de réfugiés dans différents pays africains: Zaïre, Burundi, Tanzanie, Kenya. Vers l'an 2000, il y eut les guerres au Liberia, et en Sierra Leone. Et actuellement, le Soudan, l'Afghanistan, Haïti et surtout la Syrie et ses pays voisins souffrent des conséquences de la guerre et sont le théâtre de mouvements massifs de réfugiés qui ont besoin d'aide. Le SJR est actif dans toutes ces situations.

Le SJR déploie nombre d'activités humanitaires. Ses principaux secteurs d'intervention sont l'éducation, l'aide 'psychopastorale', les urgences, les activités rentables, la protection et la santé. L'éducation est le secteur le plus important tant du point de vue de la qualité que de la quantité. En 2012, 222 515 personnes ont bénéficié des activités éducatives du SJR, sur un total de 617 437 bénéficiaires, soit 36 %. En ce qui concerne la qualité du travail éducatif, il faut signaler qu'ACNUR, le Haut commissaire pour les réfugiés, considère le SJR comme l'une des cinq agences les plus 'professionnelles' en ce qui concerne l'éducation des réfugiés.¹

Dans cet article nous expliquerons le travail éducatif du SJR, ses caractéristiques, ses vertus et ses faiblesses.

¹ Le document d'ACNUR, *Refugee education*, mentionne le SJR à la page 43 : « des autorités professionnelles dans ce domaine sont également apparues, renforçant les connaissances au sein des organisations non gouvernementales comme le Comité international de secours, Save the Children, le Service jésuite aux réfugiés, le Conseil norvégien pour les réfugiés et CARE, » dans <http://goo.gl/K8h3YV><http://goo.gl/K8h3YV>, consulté en janvier 2014.

Un travail dans l'urgence, sans être de première urgence

En ce qui concerne l'aide humanitaire, l'éducation n'a pas le même degré d'urgence que l'eau, la nutrition, la santé, etc. S'il est vrai que dès le premier mois dans un camp de réfugiés, les enfants doivent pouvoir se remettre à étudier même dans des classes improvisées, il faut cependant reconnaître que l'éducation ne doit pas être fournie avec autant de précipitation que la santé ou la nutrition. Les besoins hospitaliers sont très intenses au début d'une urgence humanitaire et diminuent au fur et à mesure que la vie reprend son cours normal. Par contre, en ce qui concerne l'éducation, il est normal que les écoles se créent progressivement, et que chaque année elles progressent d'un échelon. Chaque année les écoles grandissent et les besoins augmentent.

Cela explique pourquoi les plus grandes entreprises éducatives du SJR ne se trouvent pas dans des lieux de conflits récents. En Syrie, Jordanie et au Liban, le SJR œuvre dans le domaine des activités d'aide 'psychopastorales'. Il existe des activités éducatives, mais elles n'en sont qu'à leurs débuts. Les grandes écoles du SJR, il faut les chercher par exemple au Tchad pour les réfugiés du Darfour qui sont depuis dix ans dans des camps ou à Dzaleka, le grand camp de réfugiés congolais, burundais ou rwandais situé au Malawi et qui existe depuis près de 20 ans.

Un travail de caractère provisoire

Les camps de réfugiés sont des opérations d'urgence dans des situations exceptionnelles qui ne peuvent se prolonger indéfiniment. Les conflits doivent être résolus et les réfugiés doivent retourner à une vie normale. Il en résulte que les activités du SJR sont provisoires et qu'il faut prévoir dès leur début une « stratégie de sortie ». Le SJR qui bien qu'il ait moins de 35 ans, possède à son compte un bon nombre d'écoles qu'il a créées, mais qu'il quitta une fois sa mission accomplie, soit parce que les camps furent démantelés, soit parce que le SJR céda l'école à une institution locale. Il faut mentionner les écoles du Tamil Nadu en Inde, celles de Ranong en Thaïlande, celles d'Adjumani en Ouganda, celles de Panzi près de Bukavu en République démocratique du Congo, celles de Lainé en Guinée Conakry, celles de Byumba et Kibuye au Rwanda. Toutes celles-ci ont fait date à un certain moment, mais par la suite le SJR les abandonna pour diverses raisons.

Un grand éventail d'activités diverses

Le Refugee Education Trust (RET) est une ONG consacrée exclusivement à l'éducation des réfugiés. Comme nous l'avons déjà dit, ce n'est pas le cas du SJR qui travaille dans différents domaines de l'aide humanitaire.

Nous devons également mentionner qu'à l'intérieur du secteur éducatif, le SJR ne se limite pas à une spécialité, par exemple l'enseignement secondaire pour lequel l'éducation jésuite est célèbre. Le SJR a de multiples facettes. Il s'adapte aux situations et celles-ci varient énormément.

Globalement, il faut distinguer les écoles officielles dirigées par le SJR et les activités dans lesquelles le SJR intervient sans les diriger, ou en déployant des activités éducatives 'informelles' ou non officielles. En 2012, le SJR comptait 91 014 élèves ou étudiants dans les classes primaires qui sont les plus représentatives, lorsqu'il s'agit d'écoles situées dans des camps de réfugiés en Afrique, en Asie et dernièrement au Proche-Orient. Le second groupe forme un ensemble varié dont bénéficient 131 501 personnes.

En ce qui concerne les différents niveaux d'étude, le premier groupe était composé de 25 793 élèves de maternelle, 61 400 de l'école primaire, 2 177 en sciences humaines, 1 321 suivant un programme technique et 322 suivant un programme récent d'études universitaires à distance, organisé par des jésuites américains. Le nombre important d'élèves du primaire s'explique en partie en raison du fait que dans certains pays, comme le Soudan et le Népal, le cycle du primaire dure 9 ans au lieu de 6 ans. Mais cela ne change rien à la disproportion de ces effectifs qui est réelle et au fait que le SJR doit maintenant augmenter considérablement le nombre d'étudiants du secondaire.

Pour ce qui est des autres activités éducatives, il faut mentionner la formation permanente d'enseignants avec 1 943 personnes en formation, l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère pour 7 132 personnes, les ateliers de différents bureaux pour 1 455 personnes, les classes de rattrapage pour 10 869 personnes, plusieurs programmes de bourses avec 7 274 boursiers, les cours d'alphabétisation pour 892 personnes, des cours pour la paix, des constructions, un appui à la scolarisation au retour, l'éducation spéciale, etc.

La variété des initiatives reflète quelques particularités de l'éducation pratiquée par le SJR. Sans doute la plus frappante est le vaste programme de formation permanente des enseignants. Dans un camp de réfugiés, les enseignants possédant une formation spécifique sont très rares. Cependant, il n'est pas difficile de trouver des jeunes qui ont terminé leurs études secondaires et qui ne trouvent pas de travail dans le camp. Un grand nombre d'entre eux peuvent enseigner dans le primaire, mais il est nécessaire de leur dispenser une formation permanente avec des rudiments de didactique et de pédagogie.

Il faut également mentionner la grande quantité de réfugiés adultes qui désirent apprendre l'anglais. Ils proviennent en grande majorité d'un milieu rural, mais la perte de leurs terres et les incertitudes qui entourent leur retour chez eux les porte à penser qu'ils devront émigrer et ils choisissent de préférence des pays de langue anglaise : Kenya, Afrique du Sud, Australie, Canada, États-Unis...

Enfin, il faut signaler que dans les lieux où le SJR possède une école primaire, il possède également un centre de formation préscolaire pour les petits de 3 à 5 ans. La protection des enfants en bas âge est un devoir qui s'impose dans les moments d'urgence. Une des découvertes les plus importantes de la pédagogie actuelle est que, pour certaines matières comme les langues, la musique et la motricité, les enfants de 3 à 6 ans possèdent une grande capacité d'apprentissage et ceux qui fréquentent les classes maternelles sont avantagés.

La joie de la couronne

Le niveau des écoles des camps de réfugiés est très bas. Dans de nombreux cas, il s'agit de populations peu scolarisées, d'écoles avec peu d'enseignants et des moyens limités. Nous ne pouvons ignorer que certaines écoles du SJR souffrent du même mal et qu'elles nécessitent beaucoup d'efforts pour que leur qualité s'améliore.

Mais, il y a des raisons pour ne pas perdre courage. Il est significatif que le traumatisme de l'exil réveille chez les réfugiés le sentiment de l'importance de l'éducation. Ils ont perdu leurs troupeaux, leurs terres, et une grande quantité de leurs possessions. Pour ceux qui avaient reçu une éducation, ils ne l'ont pas perdue. Ce qu'ils porteront où ils se rendront ce ne sera pas de l'argent, mais une éducation. « L'école est une banque dans les camps. »

C'est pour cela que les camps qui existent déjà depuis plusieurs années, s'efforcent d'améliorer la qualité de leurs écoles et nous avons déjà signalé que l'ACNUR considère que

Le SJR fait partie des cinq ONG les plus professionnelles en matière d'éducation. Ceci n'est pas un mince mérite si l'on considère que l'ACNUR utilise 200 ONG différentes.²

En Afrique, les écoles du SJR dans le camp de Dzaleka, au Malawi, sont souvent citées comme modèle exemplaire, où les chiffres enregistrés sont excellents parmi les niveaux de la maternelle, du primaire, du secondaire, des instituts techniques et universitaires. Il faut également admirer le fait que les Tutsis, les Hutus, les Rwandais, les Burundais et les Congolais vivent en harmonie.

Mais le premier prix doit être attribué aux écoles du SJR au Népal. Suzanne Kindler-Adam, lorsqu'elle était la directrice de l'éducation de l'ACNUR, a confié à Tim Brown que selon elle, les écoles de réfugiés du SJR au Népal étaient les meilleures écoles de réfugiés du monde entier.³

D'après l'étude réalisée par Tim Brown, le mérite en revient non au SJR, mais aux 100 000 réfugiés : « ils sont très motivés, plus engagés et sont mieux organisés entre eux.⁴ » La formation permanente des enseignants est de grande qualité, surtout en raison du suivi réalisé par le SJR à la suite de la formation. Ils publient leurs propres manuels, économisant ainsi beaucoup d'argent. Les salles de classe accueillent deux sessions de cours par jour. Les élèves se chargent de la propreté des classes et de l'ensemble de l'école. Ils organisent des championnats de volley-ball, d'expression orale, et d'énigmes. Ils tiennent des débats, publient un journal de l'école, programment des activités de chant, de danse, d'athlétisme et d'acrobatie.

Mais ce qui est le plus significatif ce sont les résultats : pratiquement tous les enfants des camps sont scolarisés. Lors de l'examen national du premier niveau (11 ans), 94,7 % des enfants furent reçus, et pour le second examen (15 ans) 96,6 %, pour le troisième (18 ans) 91,5 % ont été admis au niveau supérieur. Ce sont de très bons résultats pour le peu d'argent que cela coûte à l'ACNUR, 12 dollars annuels par élève.⁵

Le seul défaut que Tim Brown leur attribue est le fait que les élèves étaient plus faibles en sciences qu'en lettres et qu'ils ne connaissaient rien aux ordinateurs.

Conclusion

Au sein de la Compagnie de Jésus, le SJR s'est construit la réputation d'être une de ses institutions attentives à l'éducation des plus pauvres, comme Fe y Alegria et les écoles qui éduquent les populations autochtones.

Au niveau de l'aide humanitaire, le SJR est une des institutions qui ont rappelé aux grandes organisations comme la Croix rouge et Médecins sans frontières que l'éducation fait partie intégrante de leur idéal de sauver les vies.

² "Over 200 national and international Implementing Partners deliver education at the field level" UNHCR Refugee Education, Genève, novembre 2011, p. 36.

³ Communication personnelle de Brown, Timothy dans *Improving Quality and Attainment in Refugee Schools: The Case of the Bhutanese Refugees in Nepal*, en Crisp Jeff, Talbot Christopher y CIPILLONE Daiana B, *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*, UNHCR, Genève, 2001, 122.

⁴ Brown, Timothy, *ibid.*, 124.

⁵ Ceci est possible car dans les camps, l'ACNUR ne rémunère pas les enseignants, ne leur versant à peine qu'un pourboire. En effet, les enseignants, comme les réfugiés, sont logés gratuitement, ils reçoivent des rations mensuelles de nourriture, bénéficient de services médicaux et d'écoles gratuites.

Malheureusement, la majeure partie des urgences du monde moderne est due aux guerres plus qu'aux catastrophes naturelles. L'éducation n'est pas uniquement un devoir pour les victimes de guerre, elle devrait devenir également un moyen privilégié de prévention des guerres futures.

*Original espagnol
Traduction Elizabeth Frolet*



Le modèle du « Cristo Rey »

Joseph Parkes, sj

Directeur de l'école secondaire Cristo Rey, New York, États-Unis

Introduction

L'une des plus grandes inégalités, et l'une de celles qui est la plus dommageable parmi toute les inégalités scandaleuses qui marquent la société américaine d'aujourd'hui, reste l'inégalité d'accès à des institutions académiques de premier ordre qui préparent les jeunes gens provenant de familles à faibles revenus, surtout dans les grands centres urbains, à l'entrée à l'université. C'est pourquoi le pourcentage de jeunes gens provenant des grands centres urbains et de familles à faibles revenus qui fréquentent et finissent l'université est pathétiquement faible-- la plupart des études indiquent que seulement 10% d'entre eux obtiennent leur diplôme avant d'avoir 23 ans. Dans l'économie américaine actuelle, cela les condamne à une vie avec de maigres revenus; en d'autres mots, à une vie en marge de l'économie si ils ne réussissent pas à obtenir un baccalauréat dans un laps de temps de six ans ou moins à compté de leurs inscriptions à l'université.

Du milieu du 19^e siècle jusqu'au milieu du 20^e siècle, les écoles catholiques primaires et secondaires en milieu urbain aux États-Unis ont permis l'accès à des vagues successives d'enfants de familles immigrantes. En peu de temps, les enfants d'immigrants italiens, allemands, irlandais et polonais, venus aux États-Unis en très grands nombres de la fin du 19^e siècle au début du 20^e siècle, ont atteint un niveau scolaire leur permettant d'accéder à l'université. Ils ont commencé à s'inscrire à des collèges et universités renommés. L'éducation supérieure leur a ouvert les portes du monde professionnel et de celui des affaires, lesquels les ont élevés au delà de la marginalité économique de leurs parents et leur a permis de s'entourer de confort et parfois même d'un environnement luxueux.

Au cours de la dernière partie du 20^e siècle, le modèle traditionnel des écoles catholiques primaires et secondaires, surtout dans les grands centres, s'est désintégré. Le déclin rapide du nombre de religieux et de religieuses qui les administraient et qui y enseignaient en contrepartie d'un salaire de subsistance a mis fin à la viabilité financière de ces écoles. De plus en plus de laïques ont dû être engagés avec un salaire nettement plus élevé leur permettant de vivre. Les quartiers défavorisés se sont enlisés dans la misère et ont vécu un exode massif des familles et des paroissiens, de telle manière que les nombreuses écoles et paroisses ont dû être fermées par manque d'élèves

Le déclin du nombre d'écoles catholiques dans les quartiers défavorisés, lesquelles avaient toujours été un lieu d'espoir pour les pauvres, continue d'être actuel.

En même temps, les écoles publiques des quartiers défavorisés aux États-Unis font l'expérience de toutes sortes de problèmes qui influencent négativement l'éducation des enfants des familles à faibles revenus. La litanie des maux qui l'affligent demeure trop fastidieuse à faire, mais certains des problèmes clés sont le manque de financement (certaines villes sont en faillite), la peur politique des puissants syndicats de professeurs et la mauvaise supervision des professeurs.

Origines

Au début des années 1970, à New York, les Jésuites ont établi un collège de garçons à la paroisse de La Nativité dans la basse ville est; laquelle était, à l'époque, en grande partie pauvre et portoricaine. Le modèle de La Nativité comportait les éléments suivants: une petite école, beaucoup d'appui individuel et de la part des familles ainsi qu'un focus sur la préparation pour entrer dans les collèges orientés vers la préparation aux études supérieures. L'école a connu énormément de succès et son modèle a éventuellement été imité partout aux États-Unis. Les Jésuites de Détroit, inspiré par le modèle de La Nativité, ont ouvert *Loyola High School* pour les étudiants à faibles revenus, surtout des familles afro-américaines. En général, ces étudiants n'étaient pas vraiment assez bien préparés pour avoir accès à la traditionnelle école secondaire jésuite. Nous sentions cependant que le temps était venu de travailler avec un nouveau modèle, de prendre les élèves là où ils étaient au moment de leur entrée à l'école et de hausser la barre et de les pousser vers le succès académique. Nous restions convaincus que cela pouvait les amener à être prêt pour des études universitaires. L'école a connu beaucoup de succès et a attiré l'attention des Jésuites de Chicago.

Dix ans plus tard, les jésuites de Chicago ont discerné qu'ils devaient s'engager directement auprès de la communauté mexicaine naissante qui s'implantait dans leur ville. Une étude de faisabilité a déterminé que les familles immigrantes désiraient un petit collège catholique préparatoire à l'entrée au niveau lycée ou fin de secondaire. Les Jésuites, avec l'appui du Cardinal Bernadin et de plusieurs gens d'affaires de la communauté, se sont mis à l'œuvre. En 1996, *Cristo Rey Jesuit High School* a ouvert ses portes dans la partie Pilsen du quartier, laquelle s'était transformé pour passer d'un voisinage à majorité slave pour devenir un voisinage à majorité mexicaine. Le Cardinal Bernadin a fourni l'emplacement; une église slave qui avait été fermée et une petite école élémentaire, le tout avec une propriété relativement large.

Puisque les familles immigrantes, dont la plupart vivent en marge au plan économique, ne pouvaient pas défrayer les frais typiques associés à une école secondaire catholique, *Cristo Rey* a développé quelques choses d'unique et d'assez audacieux. Il a mis sur pied un programme corporatif de travail-études (*Corporate Work Study Program, CWSP*) par lequel chaque étudiant travaille une journée par semaine comme employé clérical débutant, dans un bureau au centre ville. En effet, cinq étudiants peuvent ainsi partager un emploi à temps plein. Le salaire va directement à l'école *Cristo Rey* pour aider à payer les coûts d'opération de l'école. Les élèves travaillent ainsi réellement pour leur éducation et *Cristo Rey* est devenu connu comme 'THE SCHOOL THAT WORKS' (l'école qui fonctionne), une phrase publicitaire très astucieuse qui lui a conféré une grande reconnaissance et une bonne publicité. Les frais scolaires sont gardés au minimum et le programme de travail couvre la majorité des dépenses d'opération.

Croissance

En 2001, 2002 et 2003, des écoles utilisant le modèle de Cristo Rey ont ouvert leurs portes ou ont été transformés à Portland (OR), Los Angeles et Denver. D'autres communautés religieuses et diocèses ont parrainé ou endossé ces écoles. Suite à cette croissance, le réseau Cristo Rey a été mis sur pied en 2003 afin de s'assurer que l'on soit fidèle à la mission originale et qu'il y ait un contrôle de la qualité; son bureau est à Chicago. Les standards d'efficacité de la mission ont été établis; aujourd'hui on en compte dix. Ils incluent le *sine qua non* d'une école Cristo Rey, soit: elle est catholique, elle dessert les familles à faibles revenus et est engagée dans la communauté locale, elle offre une rigueur académique, une préparation aux études universitaires et offre un accompagnement à ses diplômés lorsqu'ils sont à l'université, elle est administrée professionnellement, elle est financièrement viable et appuie le réseau.

En 2004, six autres écoles se sont jointes au réseau. Aujourd'hui on en compte 26 répandu à travers chaque région des États-Unis, avec deux autres qui s'approprient à ouvrir leurs portes cet été et plusieurs autres en chantier. Les Jésuites sont engagés dans environ 40% de ces écoles, en collaboration avec environ deux douzaines d'autres communautés et de diocèses qui parrainent ou endossent les autres écoles. Cette croissance des écoles catholiques dans les quartiers défavorisés alors qu'ailleurs de grandes écoles catholiques ferment leurs portes est stupéfiante.

Aujourd'hui le personnel du réseau à Chicago est passé de quelques employés à 15 employés à temps plein, qui offre du développement professionnel, une expertise concernant les curriculums, une assistance avec le programme de travail, la gestion de la croissance et l'adhésion aux services standards pour toutes les écoles.

Situation actuelle

Les 26 écoles regroupaient 8 195 élèves au début de l'année académique 2013-2014. Les statistiques quant au genre, confessions religieuses et groupes ethniques sont comme suit:

- 57% filles; 43% garçons
- 58% catholiques, 30% chrétiens, non-catholiques, 12% autres
- 55% hispaniques, 35% afro-américains, 4% caucasiens, 6% autres

Le revenu moyen familial est de \$33 931 et 77% des élèves de premières années se qualifient pour le programme fédéral de dîner gratuit ou à prix réduit.

L'an dernier le programme de travail a rapporté \$39 500 000 aux écoles. Les activités financières ont rapportées \$44 200 000 pour les opérations et un autre \$9 300 000 pour des projets capitaux et des dotations. Grâce au programme de travail et aux activités financières les frais scolaires sont gardés au minimum et peuvent ainsi être assumés par les familles à faibles revenus.

Le pourcentage des diplômés de Cristo Rey qui s'inscrivent à l'université au cours de l'année qui suit leur graduation frôle le 90%, un pourcentage nettement supérieur à celui de leurs pairs au plan socio-économique. Les données sur le taux de complétion d'un programme universitaire, toujours en utilisant la norme des 6 ans après la graduation qui est maintenant devenu le standard, deviendra significatif après le mois de mai 2014 lorsque dix écoles auront des classes qui auront atteint cette marque des six ans.

Des indications précoces montrent que les nombres seront très positifs mais pas encore tout à fait au niveau que nous désirons atteindre.

Les écoles Cristo Rey sont uniques parce qu'elles combinent trois facteurs: 1) une culture de la *curia personalis* et le système de valeurs/religieux des écoles catholiques; 2) une culture menée par les données qui mesurent tout et responsabilise l'ensemble des personnes liées à l'école; 3) le programme corporatif de travail-études, lequel introduit les élèves de Cristo Rey au monde des affaires et nourrit une estime de soi, une confiance et une connaissance vivante que leur avenir sera un succès s'ils continuent de bien étudier, obtiennent l'admission dans une université et étudient fort pour terminer leurs études.

Le succès de Cristo Rey a été très impressionnant, mais il y a encore matière à amélioration. Chaque année nous apprenons comment mieux servir nos étudiants au plan académique, spirituel et social. Nous partageons une quantité massive de données sur une base annuelle et nous sommes engagés à suivre les meilleures pratiques, que souvent nous apprenons les uns des autres. Nous sommes encore jeunes et enthousiastes et cela reste un avantage dans un domaine qui peut facilement devenir épuisant et stagnant. Nous sommes poussés vers l'avant par notre mission, aspirant constamment au Magis et désirant inculquer ce désir chez nos élèves.

La Compagnie de Jésus peut à juste titre être fière que plusieurs de ses membres ont joués des rôles clés dans la fondation, le développement et la croissance du modèle Cristo Rey. De même, un grand nombre de nos collègues sont animés par le même appel à la foi et à la justice qui nous unis tous alors que nous désirons servir la jeunesse; laquelle met sa confiance et son espoir en nous.

Le motto de notre réseau d'écoles est " Nous transformons l'Amérique urbaine, un élève à la fois". Notre objectif consiste non seulement à ce que nos diplômés deviennent des hommes et des femmes au service des autres, mais qu'ils deviennent des professionnels pour les autres, transformant le monde pour le bien-être de tous. C'est une immense tâche, mais nous restons confiant que nos diplômés la feront leur, qu'ils l'embrasseront et la mèneront à son accomplissement. AMDG.

*Original anglais
Traduction de Christine Gauthier*



Écoles professionnelles de la Sagrada familia (SAFA)

Manuel Á. Galán Marín (directeur) y Roxana Rosales Migliore (professeur)
SAFA – Centro Blanca Paloma (Séville, Espagne)

SAFA voit le jour juste à la fin de la guerre civile espagnole, en 1940. À cette époque, l'Andalousie avait un besoin urgent d'écoles. Jaén¹ présentait les taux les plus élevés d'analphabétisme et à ces chiffres s'unissait le pourcentage élevé d'enfants orphelins en province. C'est alors que le jésuite Rafael Villoslada Peula fonde à Alcalá la Real (Jaén) le premier collège avec la vocation claire de servir par et pour les autres. Les centres de Villanueva del Arzobispo, Ubeda et Andujar (dans la même province que Jaén) ; Baena (province de Cordoue), etc. apparurent dans la région d'Alcalá la Real. La Fondation SAFA en unissant à la fois les centres qui venaient d'être créés et ceux qui s'unirent au réseau était composée de 27 centres – répartis dans les huit provinces andalouses – qui couvrent toutes les matières, de l'éducation des enfants jusqu'au baccalauréat et les cycles formateurs, y compris une école de formation pédagogique. La SAFA a confié le pilotage de son programme éducatif à la Compagnie de Jésus, et elle comprend 1 200 éducateurs qui s'occupent chaque jour de plus de 20 000 élèves avec les mêmes objectifs et horizons communs : former des hommes et des femmes heureux, compétents d'un point de vue académique, sensibles au monde et à l'Évangile. Dans sa charte fondatrice, la SAFA se définit comme une « *institution dont le travail éducatif, toujours gratuit, a pour objectif de promouvoir, chez les classes modestes et humbles des populations andalouses, une éducation chrétienne et sociale, de même que la promotion humaine et sociale de ses bénéficiaires (...) avec un impact particulier sur l'enseignement professionnel.* » Dès ses premières années, SAFA s'occupa des secteurs les moins favorisés socialement, promut l'innovation pédagogique et devint plus qu'une école dans lieux et quartiers où elle s'est installée. Avec des parcours historiques et des accents différents, cet ensemble de collèges converge dans cette institution qui évolue dans le temps sans oublier ses principes, ni les nécessités réelles de ses bénéficiaires, ni les questions de cette mission éducative dont les caractéristiques actuelles diffèrent de celles de sa création, mais qui constituent toujours un défi en termes de responsabilités.

C'est dans ce contexte que s'insère le Collège SAFA Blanca Paloma (Séville), qui est installé depuis son origine dans le quartier ouvrier (District Tres Barrios – Amate, lui-même composé des bidonvilles Madre de Dios, Amate et Los Pajaritos) et dont les voisins vivent avec d'énormes problèmes sociaux. La zone est considérée par le Conseil régional de l'Andalousie² comme une « zone de transformation sociale et d'action prioritaire », qui réunit des situations structurelles de pauvreté grave et de marginalité sociale. Le faible niveau des revenus de leurs

¹ Jaén est une province civile située en Andalousie, au Sud de l'Espagne où est établie la province jésuite Bética.

² Gouvernement local de l'Andalousie.

voisins a une incidence sur les conditions matérielles de leurs vies, problème qui s'est aggravé au cours de ces dernières années de crise économique ; les groupes marginalisés et la pauvreté économique cohabitent avec un niveau culturel insuffisant, des situations de violence quotidienne et de déstructuration familiale qui produisent des élèves avec des difficultés de socialisation, qui sont démotivés, qui pratiquent l'absentéisme, et qui sont logiquement en échec scolaire.

C'est pour cela que notre école enracine l'identité de la Compagnie de Jésus dans la « frontière », en collaborant avec les plus faibles, à l'intérieur des faibles, ce qui représente un défi permanent pour apporter de l'amour face au conflit ; fournir des espaces et des scénarios nécessaires face à l'abandon moral et matériel des élèves ; respect et compréhension des minorités ethniques, ce qui implique une ouverture indispensable au dialogue et une tolérance pour pouvoir conjuguer des sensibilités différentes. C'est ici que notre collègue a l'intention, dans la mesure du possible, et avec les moyens dont il dispose, de répondre aux questions et aux problèmes que posent nos élèves et leurs familles.

560 élèves, de huit nationalités différentes, qui suivent des cours depuis la première enfance jusqu'à 16 ans sont inscrits dans le Centre. Le collège est homologué pour fournir deux Programmes de qualification professionnelle initiale et de nombreux cours de formation professionnelle ; ces cours visent à respecter les caractéristiques et le niveau de formation des voisins, ceux qui sont touchés le plus durement par le chômage. Ces cours de formation (montage d'installations électriques de basse tension), et l'enseignement obligatoire, nous ont permis de faire obtenir à une partie de nos élèves un titre académique et ultérieurement, un titre pouvant être homologué à une formation professionnelle. Le centre possède une unité de cours d'appoint, destinée à garantir l'accès, la permanence et la promotion d'élèves défavorisés socialement. Ce genre d'élèves a pour particularité de connaître un retard scolaire important, des difficultés d'insertion scolaire et un besoin d'appui en raison de leur entrée tardive à l'école, d'une scolarisation irrégulière ou de leur méconnaissance de l'espagnol lorsqu'ils viennent d'autres pays. Il compte également deux unités d'appui à l'intégration qui ont pour objectif de s'occuper sans y réussir de 149 élèves qui auraient besoin de ce type d'appui éducatif, devant prioriser les élèves qui en ont le plus besoin, en raison des faibles ressources disponibles pour les travaux pratiques.

Dans notre centre, le tutorat et l'accompagnement de l'élève au niveau humain, spirituel et éducatif sont fondamentaux. L'action de tutorat dans les salles de classe s'effectue à travers des actions et des activités différentes directement liées à l'action pastorale, et cela de façon continue pendant tous les cours et de telle sorte qu'elles promeuvent la réflexion, et qu'elles développent les valeurs, qu'elles accompagnent les processus de croissance personnelle que nous pourrions résumer en « **former de bonnes personnes** ».

Le Centre fait d'énormes efforts pour incorporer les nouvelles méthodologies d'enseignement-apprentissage, méthodologies plus motivantes et fonctionnelles pour nos élèves, qui se basent sur des travaux coopératifs qui sont adoptés dans la mesure du possible, en fonction du centre d'intérêt des écoliers : les enseignants de la maternelle créent des projets de travail qu'ils ont conçus eux-mêmes, en obtenant des résultats très positifs pour le développement intégral de l'enfant et en stimulant une grande motivation pour l'apprentissage qui commence à donner ses premiers fruits. Dans certains « **coins** », le travail est effectué en appliquant les principes de l'apprentissage coopératif et l'on incite vigoureusement les familles à participer aux activités de la salle de classe.

Durant le primaire, on travaille en 1,5 et 2 heures dans les zones instrumentales à travers des « **groupes interactifs** ». Cette forme d'organisation, visant à une éducation inclusive, met

l'accent sur la promotion d'activités communes qui renforcent différents contenus et qui permettent à des élèves de différents niveaux de travailler de façon similaire.

C'est entre 12 et 14 ans que commence l'expérience éducative des « **salles de classe coopératives** » où l'on travaille en liant les matières les unes aux autres (travail par projet), en pratiquant la flexibilité dans la création de groupes et en encourageant l'apprentissage et le travail coopératifs. Cette expérience est continuellement adaptée et dépend dans une certaine mesure des caractéristiques des élèves participant à la classe. Nous espérons dans le futur pouvoir continuer à travailler avec l'ensemble de la communauté éducative à la création de ce que l'on nomme « **les communautés d'apprentissage** », objectif auquel le centre atteindre sur le long terme avec une bonne formation, à condition bien sûr que la majorité du cloître approuve ce choix.

Par ailleurs, le centre a recours à une assistante sociale et un éducateur social qui ont différentes fonctions, comme le contrôle avec les tuteurs de la prévention et le suivi de l'absentéisme scolaire ; le travail avec les familles en ce qui concerne les différents problèmes ; l'orientation professionnelle ; l'élaboration de rapports sociaux pour l'assignation ultérieure des différentes aides (bourses pour la cantine, aides scolaires...) ; le suivi tutoriel conjoint pour les cas possibles de mauvais traitements ou d'abus commis à l'encontre des mineurs, etc.

Au niveau des services complémentaires (particulièrement importants pour que les élèves demeurent le plus de temps possible dans nos bâtiments) le centre possède un solide plan de travail, basé sur les nécessités de base qui apparaissent tant chez les familles que chez les élèves. Le collège met à disposition de ses élèves les services de « salles matinales » qui permettent aux élèves de rentrer dans le centre avant de commencer les classes. Nous possédons un service de cantine scolaire, généralement gratuit pour tous les utilisateurs, sur la base d'un rapport social préalable. Depuis le début de ce service, nous avons servi gratuitement **27 000 déjeuners**. À la suite de ce service, n'importe quel élève peut participer de façon totalement volontaire (et gratuite) aux activités facultatives de type ludique, éducatif ou sportif qu'offre le centre et qui visent à prendre soin de l'élève de la maternelle à l'école secondaire. De cette manière, les élèves ont accès à notre centre de 7 h 45 (avec le début de la salle de classe matinale) à 18 h ou 18 h 30 (lorsque ces activités prennent fin).

Ce sont ces lieux, ces frontières, ces marges qui constituent les défis qui nous sont posés chaque jour. Ils mettent à l'épreuve et requièrent des réponses engagées et profondes qui provoquent auprès de nos élèves et de leurs familles le désir de changer pour surmonter l'inégalité. Des désirs qui partent des questions les plus concrètes et quotidiennes et qui s'étendent à ce que nous pouvons atteindre pour améliorer le quartier et la société où nous nous trouvons et dont nous faisons partie.

*Original espagnol
Traduction Elizabeth Frolet*



« Baher Dar », une école pour les pauvres en Éthiopie

Atakelt Tesfay sj

Directeur de l'école Baher Dar, Éthiopie

Histoire générale de l'Éthiopie

L'Éthiopie est un très ancien pays situé au nord-est de l'Afrique, dans une région généralement connue comme étant la Corne de l'Afrique à cause de la forme particulière du bord du continent qui sépare, à cet endroit, la mer Rouge de l'océan Indien. L'Éthiopie, ou Abyssinie comme on l'appelait autrefois, est en grande partie chrétienne; entourée par le Soudan, la Somalie, le Kenya, l'Éritrée et Djibouti, toutes des nations à majorité musulmane. Le christianisme a fait son apparition en Éthiopie autour de la moitié du quatrième siècle et celui-ci a réussi à maintenir loyalement son héritage chrétien jusqu'à aujourd'hui, et ce malgré de nombreux obstacles. En tant que pays chrétien entouré de pays musulmans, l'Éthiopie fait face à de nombreux défis. Une grande partie de son héritage sous forme de monastères anciens, de manuscrits antiques, de textes bibliques et d'artefacts ont été détruits au cours des nombreuses invasions en provenance des pays limitrophes. Ces nombreuses invasions tout au long des siècles ont fait en sorte que l'Éthiopie n'a jamais été en mesure de développer par elle-même des œuvres et des stratégies. Conséquemment, la pauvreté, la famine et le chômage sont profondément enracinés dans la vie des gens. Les famines ont ravagé la terre. L'une des plus terribles a été celle de 1984-1985, au cours de laquelle de nombreuses personnes sont mortes et où un grand nombre ont été déplacées. En fait, on a souligné que ces famines auraient pu être évitées s'il y avait eu la paix. En effet, l'Éthiopie possède de nombreux lacs et quatre rivières et fleuves principaux: le Takeze, le Baro, l'Atbara et le Nil; la pluie remplit ces cours d'eau deux fois par année.

La raison principale du sous développement et de la pauvreté est de nature géopolitique. Ceci ne signifie pas que l'Éthiopie est épargnée par les désastres naturels comme la sécheresse. Ce que je veux dire c'est que cela aurait pu être géré de manière à éviter de se rendre jusqu'à l'état de famine. La planification et le contrôle auraient pu sauver des vies. C'est pourquoi, dans le contexte relativement pacifique qui règne présentement en Éthiopie, la guerre que nous livrons est contre la pauvreté chronique, enracinée profondément et qui dure depuis des années.

Le rôle de l'église catholique dans l'éradication de la pauvreté en Éthiopie

L'Église catholique a longtemps joué un rôle crucial en offrant de l'aide humanitaire, particulièrement en temps de famine, mais également avant et après les temps de crise. Depuis maintenant plusieurs années l'Église a contribué de manière significative au

développement en offrant une éducation à des milliers d'enfants pauvres et en aidant de nombreux jeunes gens à atteindre le succès.

Baher Dar, là où se trouve l'école jésuite, est la capitale administrative de l'état régional d'Amhara. Il s'agit de la plus grande ville de la région avec une population en croissance annuelle très rapide. En vertu du recensement de 2007, la population de Baher Dar est d'environ 200 000 habitants; un nombre qui augmente de 3% chaque année. Depuis la révolte contre le régime communiste, la région est encore en phase de reconstruction, elle améliore son économie et tente de réduire les niveaux de pauvreté. La région a été une zone de guerre durant plusieurs années au cours de l'histoire éthiopienne. Ainsi un grand nombre d'infrastructures -- immeubles, hôpitaux, écoles-- ont été détruits, non seulement durant la contre-attaque par le régime communiste, mais même avant ces événements. Bien que des mesures importantes aient été prises, il faudra encore de nombreuses années avant que les gens ordinaires ne retrouvent un niveau de vie normal. L'école catholique de Baher Dar aide substantiellement en allégeant les problèmes actuels touchant à la scolarité et elle a significativement amélioré la qualité de l'éducation dans la région. Le nombre d'écoles qui sont construites reste insuffisant pour répondre aux besoins de tous les enfants qui aimeraient être scolarisés. Dans de nombreux endroits, les enfants marchent au moins une heure, parfois pieds nus, pour se rendre à l'école la plus proche. La population urbaine grandissante, comme c'est le cas à Baher Dar, cause un problème plus sérieux que ce que nous pouvons imaginer.

Les enfants de notre école et nos activités

L'école jésuite est située dans une zone possédant une population très pauvre. La pauvreté, l'analphabétisme et les mauvaises conditions de santé sont endémiques. Les enfants sont mal nourris et ainsi plus vulnérables à de nombreuses maladies contagieuses. En plus d'offrir une éducation, nous offrons aussi une aide sous forme de nourriture et de fourniture d'uniformes pour les enfants.

Les femmes sont les plus affectées parmi la population environnante. Bien que le nombre de filles fréquentant l'école augmente à pas de géant annuellement, la majorité des femmes font l'expérience de la privation. Les maris laissent leur famille et migrent vers la ville en quête de travail rémunéré et les femmes doivent assumer la responsabilité complète des enfants. Lorsque les privations augmentent au sein de la famille, les filles partent aussi pour les centres urbains et gagnent leur vie en faisant toutes sortes d'emplois. De nombreux parents manquent de moyens financiers et de moyens matériels pour prendre soin adéquatement de leurs enfants.

En ce moment le nombre limité de notre personnel enseignant n'est pas notre seul problème; nous avons également besoin de repas, d'uniformes et d'autres nécessités de base. Les enfants, qui sont les bénéficiaires de notre école, feront un jour bénéficier leur pays de leurs connaissances et ils seront en mesure de soulager le stress que vivent leur famille. Les enfants des professionnels et des experts, qui viennent travailler dans la région pour participer à la réduction de la pauvreté, bénéficient aussi de la possibilité de fréquenter notre école. En général, directement ou indirectement, la population de Baher Dar a tout à gagner avec cette école qui, en recrutant ces enfants, ne fait aucune distinction fondée sur la race, la religion ou la couleur de la peau.

En ce moment, notre école compte environ 240 enfants inscrits, 180 sont au niveau de la maternelle et 60 sont en première année. Quarante pourcent de ces enfants proviennent de familles extrêmement pauvres. Dès septembre 2014, lorsque notre immeuble présentement en construction sera prêt, nous planifions avoir une école primaire avec environ 640 élèves. Cela

signifie que nous devons travailler fort pour nous assurer que tous les équipements nécessaires pour les laboratoires et la bibliothèque, les meubles pour les classes, les uniformes et la nourriture seront prêts et disponibles.

L'augmentation de la capacité actuelle de notre école nous permettra d'accueillir davantage d'enfants et d'offrir une éducation de qualité. Nous croyons que notre école sera en mesure d'offrir les bénéfices suivants:

- Réduire le nombre d'élèves dans les classes surpeuplées
- Offrir de meilleurs équipements qui seront également utilisés par d'autres écoles, par exemple les laboratoires de sciences
- Préparer des intellectuels qui pourront aider leur région à devenir plus autonome en termes de professionnels et d'expertise.
- Mettre en place un bon environnement pour les élèves, lequel favorisera une compréhension mutuelle fondée sur l'amour et l'harmonie, afin de faire la promotion de l'unité tout en reconnaissant la diversité culturelle, religieuse et des us et coutumes de chacun.
- L'obtention de frais scolaires de la part des familles plus aisées afin de pouvoir payer les salaires des professeurs et permettre d'accueillir des élèves plus pauvres qui ne sont pas en mesure de payer les frais de scolarité.

En résumé, notre école a commencé avec la vision très large d'utiliser l'éducation comme moyen d'éradiquer la pauvreté de la vie des nombreux enfants qui vivent dans notre région. Toutefois, cela sera possible seulement si nous travaillons en partenariat avec ceux et celles qui veulent nous aider. Nous accueillons à bras ouverts toute personne ou organisation intéressée à prendre part à notre œuvre.

*Original anglais
Traduction de Christine Gauthier*



Réseau de sensibilisation au droit à l'éducation

Lucía Rodríguez

Entreculturas, Madrid

“Leur objectif est de générer une conscience mondiale pour une éducation de qualité pour tous... elles donnent la priorité à la mise en pratique de ce droit fondamental, réalisant ainsi l'étape cruciale à l'exercice et au respect des autres droits.”

P. Adolfo Nicolás sj¹

La violation d'un droit

L'éducation est un droit humain fondamental, qui donne la possibilité d'accéder à et de jouir d'autres droits humains culturels, sociaux, économiques, civiques ou politiques. Conformément à la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, l'éducation permet le « développement complet de la personnalité humaine et... le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. » Une éducation de base de qualité garantie de façon équitable à tous les êtres humains aurait la capacité de transformer les individus, les communautés et toutes les nations.

La réalité est cependant très différente. En janvier 2014, l'UNESCO a présenté le XI^e *Rapport de suivi de l'EPT dans le monde*² qui analyse l'avancement annuel des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT). Une fois de plus, les données présentées révèlent la violation systématique du droit à une éducation de qualité dont souffrent des millions de victimes dans le monde (enfants, jeunes et adultes).

Depuis que la communauté internationale a établi le Cadre d'action de Dakar en 2000 et qu'elle s'est engagée à atteindre avant 2015 les objectifs EPT, certains pays ont réalisé des progrès significatifs, principalement en ce qui concerne l'accès à l'éducation primaire, mais un trop grand nombre de pays sont loin d'atteindre les objectifs. Rappelons les six objectifs fixés il y a treize ans :

Objectif 1 : prise en charge et éducation de la première enfance

Objectif 2 : enseignement primaire universel

¹ P. Adolfo Nicolás, 2013, *¿Qué significa ser creyente hoy?*, Discurso en el VII Congreso WUJA Medellín: Los Antiguos Alumnos de la Compañía de Jesús y su Responsabilidad Social: la búsqueda de un mejor futuro para la Humanidad.

² UNESCO, 2014, « Rapport mondial de suivi sur l'EPT », en <http://goo.gl/UwPAFu>, consulté en janvier 2014.

Objectif 3 : acquisition de connaissances et de compétences nécessaires à la vie courante des jeunes et des adultes

Objectif 4 : alphabétisation des adultes

Objectif 5 : Parité et égalité des sexes dans le domaine de l'éducation

Objectif 6 : qualité de l'éducation

Mais, malgré quelques progrès, comme le fait que le nombre d'enfants (garçons et filles) non scolarisés a diminué de moitié entre 1999 et 2011,

- L'éducation préscolaire est un rêve pour l'immense majorité des enfants de moins de six ans.
- Il y a encore 57 millions d'enfants, garçons et filles qui ne vont pas à l'école.
- Et 774 millions de personnes adultes sont analphabètes, chiffre qui n'a diminué que d'un pour cent depuis l'an 2000.

Environ la moitié de la population infantile non scolarisée vit dans des pays en proie à des conflits. Les possibilités d'accéder à l'éducation diminuent pour les filles et les femmes pauvres, pour les personnes souffrant d'un handicap, pour ceux qui appartiennent à une minorité ethnique ou pour celles qui vivent en zones rurales ou éloignées.

Les préoccupations concernant la qualité augmentent chaque jour. Nous savons maintenant que **250 millions d'enfants dans le monde reçoivent une éducation de basse qualité** dans des classes surchargées, sans matériel didactique ni infrastructures adéquates, avec des enseignants mal formés et peu rémunérés. Cela signifie en réalité qu'ils n'acquièrent pas les connaissances de base et qu'ils n'apprennent ni à lire ni à écrire. L'abandon scolaire ne diminue pratiquement pas depuis 1999 et dans quelques régions comme l'Afrique subsaharienne, il a augmenté et seuls 56 % des mineurs achèvent le cycle d'enseignement primaire.

Si l'inégalité éducative s'amplifie dans les pays pauvres, dans certains pays à revenu élevé, l'échec est flagrant parmi les minorités les plus vulnérables. En France, par exemple, moins de 60 % des immigrants ont atteint le niveau de référence pour la lecture.

Si l'on ne prend pas les mesures nécessaires, le futur qui s'annonce n'incite pas à l'optimisme. D'après les prévisions du rapport, en Afrique subsaharienne, l'universalisation de l'éducation primaire ne sera atteinte qu'en 2086 et les filles des familles les plus pauvres ne réussiront pas à terminer le premier cycle du secondaire avant 2111.

Combien de générations doivent continuer à espérer ? Pourquoi ? Les causes en sont variées. Certaines d'entre elles sont structurelles : la pauvreté, probablement la plus profonde et la plus persistante, les conflits armés, l'inégalité, le manque d'enseignants avec une formation suffisante, et surtout le manque de volonté politique, sont à l'origine de cette situation.

Le financement public insuffisant est un autre obstacle majeur. Les pays devraient assigner à l'éducation au moins 20 % de leur budget, mais la moyenne mondiale a été seulement de 15 %, proportion qui a à peine changé depuis 1999. L'aide au développement de l'éducation a commencé à diminuer en 2011, et tout laisse à penser que les donateurs continueront à réduire leur participation durant les années à venir.

À ce jour, la prise de conscience mondiale relative au fait que l'éducation est un droit inaliénable et qu'elle constitue la clef pour mettre fin à la pauvreté et à l'exclusion n'a jamais été aussi forte. Depuis 1990, les déclarations internationales et les pactes, fruits du consensus entre gouvernements, société civile, communauté éducative, se sont succédés... Nombre de plateformes sont apparues pour promouvoir le droit à l'éducation dans le monde entier. Sans

aucun doute, tous ces efforts laissent supposer que certains progrès ont été réalisés, mais ils sont insuffisants. Le rythme est trop lent.

Actuellement, l'horizon est celui de 2015, lorsque les gouvernements évalueront les résultats obtenus durant les 15 dernières années et nous savons déjà que les objectifs fixés ne seront pas atteints.

Les questions s'articulent autour des modalités éducatives post-2015 et des priorités à aborder. Atteindre **l'accès équitable** à une éducation de qualité pour tous **durant toute leur vie** est un grand défi, mais il n'est pas impossible.

Nous avons tous la responsabilité de travailler à ce projet et d'unir nos efforts pour en faire une réalité. Sans perdre courage, les organisations de la société civile doivent redoubler la pression exercée sur les gouvernements et les organisations internationales pour:

- Faire en sorte que le droit à l'éducation demeure une priorité dans le programme du développement post-2015.
- Impliquer les gouvernements nationaux et la coopération internationale dans l'augmentation des financements pour couvrir les déficits et pouvoir répondre aux besoins d'éducation de base de toutes les personnes – préscolaire, primaire et secondaire obligatoires et éducation de base des adultes. Cela suppose un coût de 38 000 millions de dollars, ce qui équivaut à 2 % des dépenses militaires mondiales.
- Redoubler les efforts pour le lancement de politiques éducatives efficaces qui garantissent l'équité et établir des mécanismes qui permettent la transparence et le contrôle de l'utilisation des ressources par des instances où est représentée la société civile.

La défense et la promotion du droit à l'éducation dans la Compagnie de Jésus

La Compagnie de Jésus a une histoire d'éducatrice. Bien que l'Institut ne la mentionne pas, très tôt Ignace et les premiers compagnons décidèrent de créer des écoles pour mieux aider le prochain et promouvoir la dignité de chaque personne en tant qu'êtres humains et fils de Dieu.

Malgré les nombreux efforts qui ont été déployés pour s'occuper des personnes et des tâches éducatives, ceux-ci auront toujours un impact qui se limitera à une minorité de personnes qui constituent nos élèves et nous ne pouvons ni ne devons nous en accommoder. Tous ceux qui intègrent la famille ignatienne doivent être conscients de la responsabilité assumée envers les millions de personnes dont le droit à l'éducation de qualité est chaque jour bafoué et qui du même coup perdent leurs opportunités de développement ou sont condamnés à la pauvreté ou à l'exclusion sociale.

Un regard sur cette réalité nous interpelle, nous engage envers ces personnes pour qui nous devons agir en complétant ce que nous sommes déjà en train de faire à travers nos activités éducatives.

La responsabilité de garantir l'accès à une éducation de qualité retombe sur les États, mais cela n'exclut pas l'obligation publique et la responsabilité de la société. Certaines œuvres jésuites participent déjà au niveau local et de manière active à la conception, à la planification, à la mise en œuvre et à l'évaluation des politiques éducatives. Cependant, dans l'espace mondialisé où nous vivons, il est nécessaire de regarder plus loin et d'élargir l'objectif de notre incidence, car nous constatons que dans de nombreux cas, les décisions politiques qui

affectent les communautés locales que nous accompagnons ne sont pas prises à un échelon national ou local, mais plutôt au niveau international.

Il « faut **visualiser ou prendre conscience** de ce qui doit être fait pour que l'éducation de qualité atteigne toutes les personnes tout au long de leur vie, plus particulièrement celles qui en sont privées actuellement. Dans ce but, il est nécessaire d'effectuer un travail de sensibilisation à ce qui doit changer pour faire en sorte que 1) les jeunes bénéficient des années de scolarité nécessaires pour un apprentissage qui permette une vie digne, 2) les adultes puissent être alphabétisés et avoir accès à une éducation pertinente et de qualité»³.

Le P. Nicolas, lors de son discours aux anciens élèves de Medellín, s'exprime dans les termes suivants : « ... nous nous sentons appelés à renforcer la conscience internationale à l'égard du besoin d'une éducation de qualité pour tous, car celle-ci est un droit de tout être humain et, par conséquent, une exigence des politiques publiques en matière d'éducation. »

Le Réseau ignatien d'incidence politique pour le droit à l'éducation

Avec l'objectif d'avoir un impact majeur en termes internationaux, la CG 35 nous lance le défi d'exploiter les possibilités de nos multiples institutions apostoliques dans le monde. Ceci peut se faire à travers la construction d'un réseau pouvant soutenir les projets au-delà des frontières provinciales, nationales ou continentales.

Il s'agit d'être « capables d'intervenir à l'échelon international et de pouvoir tenir compte de la nouvelle réalité d'un monde qui se construit au-delà des limites des frontières nationales où nous sommes tous des citoyens coresponsables. »⁴

Un groupe d'organisations jésuites qui travaillent dans le domaine de l'éducation dans les différentes conférences ont créé le « Réseau ignatien d'incidence politique pour le droit à l'éducation » et ont uni leurs efforts et ressources dans le but d'œuvrer conjointement et de promouvoir au sein de la Compagnie de Jésus une incidence politique en faveur d'une éducation de qualité pour tous. Nous sommes convaincus que le travail en réseau en tant que pratique universelle nous permettra de développer ces actions de façon plus efficace afin de réaliser le bien de façon plus universelle.

Nous avons commencé par élaborer un document de positionnement⁵ qui suscite la réflexion et des débats au sein de la Compagnie de Jésus. L'objectif est d'adopter un point de vue commun sur le droit à une éducation de qualité pour tous et sur ce que cela suppose en termes de travaux pour la promotion et la défense de ce droit.

Les prochains défis du réseau seront les suivants :

- Mener une campagne internationale sur le droit à l'éducation des personnes les plus exclues qui démontre à partir d'expériences concrètes comment il est possible d'éduquer dans des contextes de haute vulnérabilité et porter la voix des protagonistes devant les institutions.

³ «Le droit à l'éducation de qualité pour tous», Document de positionnement du Réseau pour le Droit à l'éducation – GIAN, dans *Promotio Iustitiae* n. 110, 2013, p. 56.

⁴ «Los Antiguos Alumnos de la Compañía de Jesús y su Responsabilidad Social: la búsqueda de un mejor futuro para la Humanidad. ¿Qué significa ser creyente hoy?» Discours de P. Adolfo Nicolás lors du VIIe Congrès WUJA, 2013, Medellín.

⁵ «Le droit à l'éducation de qualité pour tous». Document de positionnement du Réseau pour le Droit à l'éducation - GIAN. *Promotio Iustitiae* n. 110.

- Établir un dialogue entre le réseau, les organismes internationaux et les institutions pertinentes sur le droit à l'éducation.
- Créer un lieu virtuel de rencontre des organisations où partager ce qui est en train de se faire au niveau local et national et une plateforme collaborative permettant de développer des actions d'incidence politique au niveau mondial ; et
- Appuyer la dimension internationale des initiatives déployées par les œuvres jésuites qui soit dénoncent les violations du droit à l'éducation dans le contexte local, soit présentent les propositions et les exigences aux citoyens ou aux responsables politiques.

Cette initiative n'en est qu'à ses débuts. Le défi est de taille et n'est pas exempt de difficultés que nous devons partager. Le réseau naît avec la vocation d'intégrer les meilleures œuvres désireuses de contribuer à la construction de cet espace de travail commun.

« ... Nous voulons des écoles et une éducation pour le futur brillant de nos enfants, garçons et filles. Personne ne pourra nous arrêter. Nous devons croire au pouvoir et à la force de nos paroles. Nos paroles peuvent changer le monde, car nous sommes tous unis, ensemble pour la cause de l'éducation... Nous livrerons une lutte mondiale contre l'analphabétisme, la pauvreté et le terrorisme ; dressons nos livres et nos crayons, car ce sont les armes les plus puissantes. Un enfant, un enseignant, un livre, un crayon peuvent changer le monde. L'éducation est l'unique solution. L'éducation avant tout... »

Malala Yousafzai⁶

*Original espagnol
Traduction Elizabeth Frolet*

⁶ Extrait du discours prononcé par Malala Yousafzai devant l'Assemblée de la Jeunesse des Nations Unies à New-York, le 13 juillet 2013, activiste en faveur des droits civil et bloggeuse de 16 ans. Sa défense du droit à l'éducation lui a valu d'être victime d'un attentat terroriste lié au régime taliban.

Secrétariat pour la Justice Sociale et l'Écologie

**Borgo Santo Spirito, 4
00193 Roma**

+39 06689 77380 (fax)

sjes@sjcuria.org