Université d'Orléans, UFR de Lettres, Langues et Sciences Humaines
Académie d'Orléans-Tours, Lycée en Forêt de Montargis

L'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale dans les établissements de l'Académie d'Orléans Tours : une pédagogie de projet orientée vers l'ouverture sur le monde.

Mémoire de Master 2 Géographie, Aménagement, Environnement et Territoires, spécialité Développement Durable, Local et Solidaire.

Stéphanie PLICHON
Orléans, septembre 2019.

Sous la direction de Bertrand SAJALOLI, MCF de Géographie à l'Université d'Orléans, et de Cristhine LÉCUREUX, IA-IPR d'Histoire-Géographie pour l'Académie d'Orléans-Tours.

Université d'Orléans, UFR de Lettres, Langues et Sciences Humaines
Académie d'Orléans-Tours, Lycée en Forêt de Montargis

L'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale dans les établissements de l'Académie d'Orléans Tours : une pédagogie de projet orientée vers l'ouverture sur le monde.

Mémoire de Master 2 Géographie, Aménagement, Environnement et Territoires, spécialité Développement Durable, Local et Solidaire.

Stéphanie PLICHON
Orléans, septembre 2019.

Sous la direction de Bertrand SAJALOLI, MCF de Géographie à l'Université d'Orléans, et de Cristhine LÉCUREUX, IA-IPR d'Histoire-Géographie pour l'Académie d'Orléans-Tours.

Remerciements

Je tiens particulièrement à remercier les personnes suivantes, qui ont été pour moi d'une importance majeure dans la réalisation de ce travail universitaire :

- Madame Cristhine Lécureux, IA-IPR d'Histoire Géographie de l'Académie d'Orléans-Tours, pour les précieux conseils pédagogiques qu'elle a su me dispenser depuis une dizaine d'années dans ma pratique professionnelle, pour m'avoir encouragé à reprendre des études, et avoir accepté de suivre ce travail de Master ;
- Monsieur Bertrand Sajaloli, MCF de Géographie à l'Université d'Orléans, probablement pour moi la rencontre la plus enrichissante de ces deux dernières années, tuteur exigent mais toujours à l'écoute, qui donne envie d'aller encore plus loin dans cette aventure intellectuelle. Merci de m'avoir ouvert les yeux sur ce beau sujet et d'avoir dégrippé mon cerveau !
- Monsieur Jean Marc Agnan, Proviseur du lycée en Forêt, pour m'avoir permis de mettre en place le projet pédagogique sur la Bolivie, malgré ses inquiétudes…
- Mes collègues et amies du lycée en Forêt de Montargis, Anne-Lise Tomassone et Fabienne Gouchon, toujours prêtes pour me suivre dans des projets un peu fous et avec lesquelles j'ai plaisir à travailler, ainsi que Claire Laniol pour son aide pécieuse ;
- Messieurs Philippe Boissel et Alain Lambert de Météo France, et Patrice Lenain de Canopé, pour avoir permis la réalisation du projet « Dialogue climatique avec la Bolivie » ;
- Madame Jalila Gaboret, conseillère régionale, pour son soutien efficace dans la mise en place de tous les projets pédagogiques entrepris au lycée en Forêt
- Alain Payen, Jean Marc Septsault, Dominique Barbagli, Mesdames Aussourd, Jamet et Vernay, ainsi que Corentin Lucas, qui se sont prêtés à l'exercice de l'entretien ;
- Mon conjoint et mes enfants, qui ont dû se passer un peu plus de moi durant ces deux dernières années, et ce n'est peut-être pas fini !

Résumé et abstract du mémoire :

L'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale (ECSI) est une terminologie récente, issue en 2015 de l'Éducation au Développement et déclinaison française de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale mise en avant par l'ONU et l'UNESCO. L'ECSI est intégrée à l'Éducation au Développement Durable, car elle contribue à la réalisation des 17 Objectifs de Développement Durable : elle s'inscrit à la fois dans le champ de l'éducation formelle, par le biais des programmes scolaires institutionnels de l'Éducation nationale, mais aussi dans celui de l'éducation informelle, hors des traditionnelles heures de cours, et même non-formelle, étant alors dispensée par des associations. L'ECSI se définit comme un processus pédagogique favorisant l'éclosion de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être : en ayant acquis des connaissances sur le monde qui l'entoure, l'élève se questionne et prend conscience des grandes inégalités mondiales, avant de passer à l'acte et de s'engager dans un processus de Solidarité Internationale. L'Académie d'Orléans-Tours a depuis 2013 distingué les établissements scolaires qui s'inscrivent dans une démarche de Développement Durable : plusieurs mènent des actions de Solidarité Internationale, épaulés en cela par les collectivités territoriales, par un Réseau Régional Multi-Acteur, et par les acteurs de l'éducation populaire. La pédagogie de projet qui y est menée a de nombreuses retombées positives sur les élèves, les enseignants et les établissements concernés. Un exemple de cette pédagogie de projet a été mené au lycée en Forêt de Montargis (45), où des élèves de première ont dialogué par visio-conférence en espagnol, sur le thème des changements climatiques, avec des jeunes boliviens de Cochabamba. Ils ont expérimenté avec profit un travail collaboratif dans lequel ils se sont fait confiance pour réussir à mener à bien le projet, ainsi qu'une rencontre interculturelle fructueuse, qui leur a donné l'envie de s'investir davantage et de poursuivre le projet.

Citizenship and International Solidarity Education (CISE) is a recent terminology, originating from the 2015 Development Education and from the French version of Global Citizenship Education promoted by the UN and UNESCO. CISE is integrated to Sustainable Development Education insofar as it contributes to the achievement of the 17 Sustainable Development Goals : it is consistent with concurrently the field of formal education, through the institutional curriculum of the French school system, but also in the field of unformal education, during out-of-school time, and even non-formal education, then provided by associations. CISE can be defined as a teaching process promoting the emergence of knowledge, know-how and soft skills: by developing knowledge about the surrounding world, pupils are led to ponder issues and become aware of the major global inequalities, before taking action and committing themselves in a process of International Solidarity.

The Orleans-Tours Educational district has singled out the schools which have adhered to a sustainable development approach: some of them have implemented International Solidarity actions, supported by territorial authorities, by a multi-actor Regional network and by the contributors of popular education. The project teaching approach implemented there has had a lot of positive repercussions on the pupils, the teachers and the schools involved. One example of this approach has been implemented in the Lycée en Forêt in Montargis (45) where pupils have held a video-conference meeting in Spanish about climate change with young Bolivian pupils from Cochabamba.They have profitably experienced a collaborative work in which they have trusted each other to complete this project, as well as a fruitful intercultural meeting, which has encouraged them to go further and to carry on the project.

Sommaire

Remerciements……p3

Résumé et abstract du mémoire……p4

Sommaire……p5

Introduction……p6

Première partie : L'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, une approche française de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale……p12
Chapitre 1 : Qu'est-ce que l'ECSI ?……p12
Chapitre 2 : L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale, un projet global pour un monde plus solidaire……p24
Chapitre 3 : L'Éducation nationale, une institution porteuse des valeurs de l'ECSI……p39

Deuxième partie : L'Académie d'Orléans-Tours, un laboratoire régional d'expériences d'ECSI……p51
Chapitre 1 : Du primaire au supérieur, une gamme étendue d'établissements engagés dans l'ECSI……p52
Chapitre 2 : Un fort potentiel de développement au niveau régional……p67
Chapitre 3 : L'ECSI, une démarche pédagogique efficace……p79

Troisième partie : La construction d'un projet d'ECSI au lycée en Forêt de Montargis (45)……p93
Chapitre 1 : Le LEF et ses élèves……p93
Chapitre 2 : Le Dialogue avec la Bolivie : un projet d'ampleur pour le lycée en Forêt……p125
Chapitre 3 : Quelque chose a changé au LEF……p143

Conclusion……p153

Bibliographie et sitographie……p156

Annexes……p161

Table des Matières……p259

Introduction

« Nous devons encourager la citoyenneté mondiale. L'éducation ne doit pas seulement apprendre à lire, écrire et compter. Elle doit aussi former des citoyens et assumer pleinement le rôle qu'elle peut jouer en aidant les gens à créer des sociétés plus justes, plus pacifiques et plus tolérantes. »

Ban Ki-moon, discours d'inauguration de l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout (GEFI), 26 septembre 2012.

Par ces quelques mots, le Secrétaire général des Nations Unies Ban Ki-moon définit une des missions universelles attribuées à l'éducation : dépassant la simple instruction scolaire délivrant des connaissances, l'éducation s'inscrit dans un processus long, elle s'adresse à tous, tout au long de la vie, et contribue à construire un avenir commun tourné vers la paix et la solidarité. Le terme « éducation », étymologiquement parlant, vient du latin *ex-ducere*, qui signifie littéralement « conduire hors de » : elle prend appui sur des connaissances apprises à l'école mais aussi dans toute autre sphère fréquentée par l'enfant (famille, clubs sportifs, culturels…). Ces savoirs constituent une base qui va lui permettre ensuite de développer des aptitudes et des attitudes, c'est-à-dire des savoir-faire et des savoir-être, et lui donner confiance en lui. Cette étape est nécessaire pour favoriser l'ouverture à l'autre, pour porter un regard bienveillant sur autrui, puis pour déclencher un acte d'engagement vers des formes de solidarité.

Cette éducation à la citoyenneté qu'appelle de ses vœux le Secrétaire général des Nations Unies s'inscrit dans une perspective mondiale rejoignant les objectifs et les valeurs de l'ONU et de ses agences, en particulier l'UNESCO : œuvrer pour construire un monde de paix, de prospérité et de solidarité entre les peuples. Or, le contexte international depuis 2012, date à laquelle cet appel a été lancé, n'est pas devenu davantage propice à l'épanouissement de ces valeurs, bien au contraire. La tendance observée un peu partout sur le globe est plutôt celle d'un repli sur soi, sur sa communauté, et d'une méfiance accrue à l'égard de l'autre, qu'il soit voisin ou étranger. Partout, les frontières entre États se hérissent de murs, constructions toutes plus inhumaines les unes que les autres et qui se veulent infranchissables. Or ces clôtures, loin d'être dissuasives, sont symptomatiques d'un malaise, d'une peur de l'autre,

généralement irrationnelle, abondamment nourrie par les médias et relayée par les réseaux sociaux, qui envahit les sociétés des pays les plus riches de la planète et les amène à considérer autrui comme une menace, *a fortiori* s'il est plus pauvre. Comment, dans ces conditions, tenter de renverser la tendance et de modifier le regard sur l'autre, préalable nécessaire à la construction d'un monde apaisé, plus tolérant et solidaire ?

Selon Ban Ki-moon, une partie de la solution réside dans l'éducation, et plus particulièrement dans l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale, définie par l'UNESCO comme « *un sentiment d'appartenance à une grande communauté, et à une Humanité commune* » (site www.unesco.org), et déclinée en France à travers l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale (ECSI). En tant qu'« Éducation à », cette dernière s'adresse à tous, et a l'avantage de s'inscrire dans des démarches pédagogiques transversales, transdisciplinaires et même trans-générationnelles, dans le sens où elle favorise l'éclosion des savoirs, à n'importe quel moment de la vie, et ainsi suscite l'émancipation des personnes, suivant les principes de l'éducation populaire. La Citoyenneté ici mise en avant n'est pas seulement politique ou de statut, elle repose sur l'idée que chacun possède des droits fondamentaux, mais aussi des devoirs et donc des responsabilités : la citoyenneté est conçue comme une démarche d'engagement et de participation, elle s'adresse donc à tous, quels que soient l'âge ou le statut des personnes. La Solidarité se définit comme une démarche sociale entre des individus unis par un lien particulier : le terme vient de la locution latine *in solidum*, « pour le tout », et a d'abord été employé dans le vocabulaire juridique, pour désigner quelque chose de « commun à plusieurs ». Par extension, la solidarité désigne une obligation morale et réciproque entre les membres d'un groupe, de la cellule familiale à la communauté humaine, et ce sentiment favorise la construction d'un monde plus juste et durable. Enfin, l'interconnexion entre les individus à l'échelle planétaire, du fait d'un mode de vie de plus en plus mondialisé, ouvre nécessairement la solidarité vers l'échelle internationale.

L'ECSI est donc une démarche qui se donne pour objectif d'expliciter le fonctionnement du monde dans lequel nous vivons tous, et comment nous en sommes tous acteurs, y compris les plus jeunes : par ce « pouvoir d'agir », chaque action ici a des répercussions là-bas. En en prenant conscience, les enfants deviennent citoyens et modifient leurs actes pour aller, à leur niveau, vers des actions qui contribuent au changement social. Le rôle de l'enseignant, du pédagogue, de l'animateur, dans un cadre scolaire ou associatif, est alors d'amorcer cette

transformation, de provoquer la prise de conscience chez l'enfant, chez le jeune, qu'il peut toujours agir pour remédier à une situation qui le choque, et de l'accompagner ensuite vers une forme d'engagement, à son niveau et en fonction de ses possibilités.

Tel a été le sens du stage engagé au sein de Lycée en Forêt de Montargis (45), lequel s'inscrit dans une démarche à la fois de promotion de l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale et de développement de l'ouverture internationale de l'Académie d'Orléans Tours, impulsée par le Rectorat. Enseignante dans cet établissement depuis septembre 2000 et par ailleurs engagée dans le groupe de professeurs-ressource pour l'Éducation au Développement Durable depuis 2005, j'ai souhaité développer au sein de mon lycée un champ d'action lié institutionnellement au Développement Durable, mais dont la perception par la communauté scolaire était souvent un peu galvaudée. La Solidarité Internationale est en effet trop souvent perçue uniquement sur le plan de l'aide caritative, humanitaire, et non dans le sens d'une relation de dialogue interculturel et d'enrichissement réciproque entre jeunes d'ici et d'ailleurs. Le projet pédagogique, tourné vers la mise en place d'une action de Solidarité Internationale par le biais d'une rencontre interculturelle, a recueilli l'approbation de Mme Cristhine LÉCUREUX, IA-IPR d'Histoire-Géographie de l'Académie d'Orléans-Tours et de M. Jean Marie AGNAN, Proviseur du Lycée en Forêt. L'idée d'un échange par visio-conférence entre lycéens en langue étrangère a immédiatement été accueillie favorablement par deux collègues en charge de la section européenne Espagnol, Mme GOUCHON et Mme TOMASSONE, elles-mêmes en quête d'expériences innovantes pour développer la pratique linguistique et la réflexion des élèves sur un monde dans lequel ils seront amenés à jouer un rôle. Les contacts noués au sein du réseau EDD et les partenariats signés par l'Académie d'Orléans-Tours nous ont permis d'identifier la forme de l'action pédagogique menée : Météo France, en relation avec l'UNITAR-UNESCO, participe à la mise en place de « Dialogues climatiques » entre classes du monde entier. Cette initiative est apparue comme le support idéal pour croiser nos trois aspirations, à savoir faire communiquer les élèves dans une langue étrangère, les sensibiliser au réchauffement climatique et aux questions relatives aux inégalités internationales, et impulser par le dialogue le désir de s'engager dans des actions de Solidarité Internationale.

La mise en place de ce projet pédagogique a été l'occasion de réfléchir aux processus qui conduisent un jeune à déconstruire une vision souvent préconçue de l'autre, et à s'ouvrir à un engagement international, afin de contribuer à son échelle à la construction d'un monde plus juste, durable et solidaire.

Comment la pédagogie de projet mise en place par les actions d'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale est-elle un outil efficace pour modifier le regard des jeunes sur le monde ?

Les hypothèses de travail préalables ont été les suivantes :

1. Les projets pédagogiques élaborés autour de l'ECSI permettent de déconstruire une vision du monde souvent constituée d'*a priori*.
2. Les échanges avec des jeunes issus du monde entier ont un effet positif sur les adolescents, en termes d'acquisition de savoir, de savoir-faire et de savoir-être.
3. La pédagogie de projet tournée vers la Solidarité Internationale est aussi une stratégie de remédiation pour les élèves les plus en difficulté, voire en rupture avec l'institution scolaire.

Pour mener à bien cette enquête, une méthodologie particulière a été suivie :

- Depuis la rentrée scolaire 2018, l'organisation du projet pédagogique « Dialogue climatique » : prise de contact avec M. Philippe BOISSEL de Météo France, avec Mme APPASAMI de l'UNITAR-UNESCO, organisation d'une rencontre avec les partenaires du projet le jeudi 11 octobre, et d'une conférence du météorologue Alain LAMBERT au lycée en Forêt le jeudi 15 novembre 2018. Des contacts ont aussi été noués avec le Conseil régional et sa représentante, Mme Jalila GABORET, pour financer le projet.
- Un état des lieux de la perception de la Solidarité Internationale auprès des élèves du lycée en Forêt de Montargis (45) au mois de février 2019 : un questionnaire a été élaboré à partir d'un sondage IPSOS sur portant sur la jeunesse française et la Solidarité Internationale, afin de déterminer si, à l'échelle d'une sous-préfecture un peu excentrée, les jeunes du Montargois partageaient les mêmes opinions que la moyenne nationale sur ce sujet. Huit classes de première ont été retenues, et au final 222 questionnaires ont été remplis, puis dépouillés et les réponses codées dans un

tableau Excel afin d'en présenter les résultats sous forme graphique, et de les analyser en troisième partie du mémoire.

- Une participation aux travaux de la classe de première européenne Espagnol sur le thème des changements climatiques, et à la production de documents pour les présenter à des lycéens boliviens depuis le début de l'année scolaire, en vue d'organiser un « dialogue climatique » entre les lycéens de Montargis et ceux de Cochabamba en Bolivie le jeudi 21 mars 2019 dans l'amphithéâtre du lycée en Forêt.
- L'organisation d'un Focus Group pour recueillir les réactions des lycéens français à cette expérience le mardi 2 avril 2019 à 9h, dans une salle de cours du lycée réaménagée pour l'occasion : seize élèves de première ES1 ont participé à cette discussion durant presque cinquante minutes, dont le texte intégral figure en annexe. L'analyse en a été réalisée en troisième partie du mémoire.
- Cinq entretiens auprès de professionnels de l'Éducation Nationale ou de « grands témoins » ont été par la suite réalisés sur le thème de l'ouverture des jeunes vers la Solidarité Internationale, entre la deuxième quinzaine de juin et le début du mois de juillet 2019, dont les retranscriptions intégrales figurent en annexe :
  - Alain PAYEN, ancien Principal du collège Jean Renoir de Bourges (18), administrateur de CENTRAIDER et responsable de l'association ASIE, rencontré le samedi 15 juin à Orléans à 16h30, pour un entretien d'une heure ;
  - Jean Marc SEPTSAULT, professeur de Technologie au collège Michel Chasles d'Épernon (28) et référent national Développement Durable pour le réSEAU des écoles associées à l'UNESCO, rencontré le lundi 8 juillet à Orléans pour un entretien d'une heure ;
  - Dominique BARBAGLI, professeure d'Anglais au lycée en Forêt de Montargis (45), à l'origine d'un voyage de rencontre interculturelle à New York avec des élèves de section STMG, entretenue le lundi 17 juin à Montargis durant 35 minutes ;
  - Mesdames AUSSOURD, JAMET et VERNAY, respectivement professeures de Sciences et Vie de la Terre, d'Éducation Physique et Sportive et documentaliste au collège Saint-Exupéry de Saint Jean de Braye (45), et responsables des projets internationaux menés dans leur établissement, pour un entretien de groupe le vendredi 5 juillet à Saint Jean de Braye durant une heure ;

- Corentin LUCAS, élève de Terminale au lycée en Forêt de Montargis (45), « grand témoin » d'une expérience internationale, étant parti vivre une année de scolarité à Changsha (République Populaire de Chine), rencontré le mardi 25 juin à Montargis après ses épreuves de Baccalauréat pendant 30 minutes.

A l'exception de l'entretien de groupe réalisé au collège Saint Exupéry, le tutoiement a été de rigueur dans la mesure où je connaissais déjà ces personnes, dans le but aussi de ne pas entraver une certaine spontanéité dans la prise de parole. L'analyse de ces entretiens a été réalisée dans les deuxième et troisième parties de ce mémoire.

Pour répondre à la problématique définie ci-dessus, le travail est divisé en trois parties : la première consistera en un « état de l'art » conceptuel, lié à la définition de l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, en tant que déclinaison française de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale promue par les organisations internationales, et à son inscription dans les programmes de l'Éducation nationale en France.

La deuxième partie présente l'Académie d'Orléans-Tours au regard des actions d'ECSI qui y sont mises en place dans les établissements scolaires, ainsi que les relais et soutiens potentiels existants pour essaimer et amplifier les actions de ce type, et développer des pédagogies de projet appropriées.

La troisième partie du mémoire sera consacrée à la présentation du projet pédagogique « Dialogue climatique avec la Bolivie » mené au lycée en Forêt de Montargis (45) lors de l'année scolaire 2018-2019, ainsi qu'à l'analyse de ses impacts sur les lycéens et sur la communauté scolaire.

Première partie : L'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, une approche française de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale.

L'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale (ECSI) est un concept très récent, et encore un peu méconnu des institutions, du grand public et même paradoxalement des professionnels du secteur de la solidarité, qui usent parfois d'autres vocables. Un essai de définition sera donc envisagé, afin de mettre ensuite en évidence l'inscription de cette approche française dans un contexte international plus large, celui de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale. Enfin, pour sensibiliser un large public, l'Éducation nationale est mise à contribution, notamment à travers les programmes scolaires ainsi que par le biais de l'Enseignement Moral et Civique, introduit en 2015 pour expliquer et promouvoir les grandes valeurs de la République auprès des élèves.

1.1 Qu'est-ce que l'ECSI ?

L'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale mérite en effet d'être mieux définie, car une des difficultés de son appréhension réside dans le fait que plusieurs acronymes sont utilisés, parfois successivement mais aussi conjointement par les acteurs, ce qui induit une incompréhension. Pourtant, des outils existent pour éviter cet écueil, à l'image de la plate-forme Educasol, créée dans un but de cohérence et de coordination des actions de Solidarité Internationale.

1.1.1. Essai de définition : une valse à plusieurs temps.

La terminologie utilisée par les acteurs de la Solidarité Internationale a d'abord été différente selon les époques, ce qui explique en partie pourquoi ceux-ci, aujourd'hui, demeurent attachés à certains acronymes plus révélateurs de sens pour eux que l'ECSI.

D'un point de vue chronologique, selon l'article *Historique, notion et démarche d'EAD-SI* rédigé par Michel FAUCON en 1999 et également d'après la mise au point de Manuela MESA dans le guide pédagogique rédigé sous l'égide de Bourgogne Coopération *L'ECSI en classe de*

Seconde publié en 2016, plusieurs étapes sont à distinguer dans l'élaboration des notions désignant l'engagement dans la Solidarité Internationale.

La première époque se situe dans les années 1960-70, dans un contexte historique marqué par la décolonisation mais aussi par la multiplication des crises et des conflits dans les nouveaux pays, notamment africains, et par leurs conséquences sur les populations. La première approche est le fait des ONG caritatives et des Églises, qui organisent des levées de fonds auprès du grand public des pays riches, afin de faire face aux situations d'urgence et aux famines (Mesa dans Bourgogne Coopération, 2016) et se situent donc nettement dans ce qui s'apparente à de l'« aide ». La solution aux problèmes des pays pauvres, véhiculée par cette approche caritative et assistancielle et diffusée par les médias, dépendait donc de la générosité individuelle des donateurs venant au secours de populations misérables et incapables de se prendre en charge. Cette vision a beaucoup marqué les esprits, et dans l'opinion publique, elle a toujours tendance à perdurer.

Cependant, cette période est également celle où se constituent des associations présentant un autre discours et une réflexion différente : si la lutte contre la faim dans le monde reste la priorité, les acteurs de ces organisations commencent à s'interroger d'une part sur les causes de ce qui est alors nommé sous-développement, mais aussi sur les solutions à y apporter. Ils prennent alors conscience de différents paramètres, et notamment que la lutte contre la faim doit s'inscrire dans une perspective plus large, celle du développement, appréhendé dans sa globalité et confié aux populations locales, devenues alors « partenaires » et non plus seulement réceptrices passives d'une assistance. L'aide au développement est donc envisagée « *non pas en des transferts de matériels ou de connaissances mais d'abord dans un renforcement des capacités humaines locales et des ressources physiques, économiques* » (Faucon, 1999). Les associations engagées dans cette nouvelle démarche militent pour présenter une vision non-misérabiliste et y sensibiliser l'opinion publique : elles commencent pour ce faire à développer l'idée d'une **Éducation Au Développement (EAD)**, qui met en valeur les richesses humaines et culturelles locales pour changer le regard sur les pays pauvres. L'approche développementaliste (Mesa dans Bourgogne Coopération, 2016) devient donc majoritaire, doublée d'une réflexion sur les causes et les obstacles au développement, mettant en avant la responsabilité des anciennes puissances coloniales dans la situation de pauvreté générale de pays que l'on nomme alors Tiers-monde. Une dimension politique émerge aussi, à la suite de la publication de l'ouvrage critique de René DUMONT en 1962,

L'Afrique Noire est mal partie, lequel met en cause la colonisation pour expliquer les raisons du sous-développement (Faucon, 1999). Cependant, si l'on parle alors davantage de coopération que d'aide, le modèle de référence demeure celui des pays développés, et la plupart des programmes alors élaborés visent à pallier le « retard » économique des pays pauvres.

Les années 1990, avec la fin de la Guerre Froide, représentent une étape importante dans l'évolution de cette notion : la fin de la bipolarisation du monde est à l'origine d'un nouvel espoir dans la réorganisation des relations entre les pays, et d'un rôle plus efficace de l'ONU à ce niveau. Suivant la Charte de San Francisco de 1945, l'une des missions de cette organisation devait être de promouvoir le développement dans le monde, mais son fonctionnement avait été paralysé jusqu'alors par le face-à-face entre les États-Unis et l'URSS. Cette période est aussi celle où commencent à émerger les notions de développement humain, et de développement durable, et des réflexions sur la manière de réconcilier l'activité humaine avec la planète et avec l'ensemble de l'Humanité (Faucon, 1999), portées par les grands sommets internationaux comme celui de Rio en 1992. La notion de développement, calquée sur le modèle occidental, est également remise en question après la publication en 1996 de l'ouvrage de Gilbert Rist, *Le développement : histoire d'une croyance occidentale*. Les réalités et les potentialités des pays du Sud (on ne parle désormais plus de Tiers-monde) sont alors mises en avant, tout en questionnant la validité de notre propre modèle de développement, générateur de désordres environnementaux. De cette prise de conscience découle celle d'une Solidarité Internationale, indispensable dans un monde globalisé où toutes les populations sont reliées : il est alors apparu nécessaire de l'inscrire dans l'énoncé même des pratiques des associations, et on parle désormais **d'Éducation Au Développement et à la Solidarité Internationale (EAD-SI)**, les ONG d'aide au développement sont renommées Associations de Solidarité Internationale ou ASI (Faucon, 1999). La démarche adoptée par ces dernières est celle de l'analyse préalable des réalités locales et des besoins, afin de parvenir par le questionnement à une forme de conscientisation, laquelle amène l'action. La dimension de négociation entre les acteurs concernés par la situation est fondamentale, car « *l'évolution souhaitée par les uns peut s'avérer désastreuse pour les autres. L'enjeu devient donc de trouver les espaces où les contradictions pourront être dépassées et les actions qui peuvent y conduire* ». (Faucon, 1999). Les actions d'EAD-SI favorisent la notion de sens civique et la formation de citoyens conscients et responsables au niveau national comme international, et

elles renforcent la capacité de chacun à travailler avec l'autre, dans la perspective de construire un monde plus juste, dans lequel chacun pourra avoir accès aux ressources. L'EAD-SI tente de mettre en perspective les interdépendances entre Nord et Sud, en montrant qu'elles sont génératrices de pauvreté et d'injustice des deux côtés, et met aussi en avant les alternatives possibles, en particulier la capacité à agir là-bas, mais aussi ici. Le pouvoir d'action de chacun devient un puissant levier de développement, et cette prise de conscience génère une véritable responsabilité, à l'échelle mondiale.

C'est dans les années 2010 que la troisième étape a lieu, en allant plus loin dans l'analyse des responsabilités de chacun, à l'échelle globale. Dans un contexte marqué par la mondialisation et l'interdépendance croissante entre les pays du monde, mais aussi par des crises violentes qui secouent la planète entière, les distinctions entre pays du Nord et du Sud se sont estompées. Les puissances du Sud ont émergé sur la scène économique, et en particulier la Chine et les autres BRICS, et la paupérisation d'une partie de la société des pays du Nord est devenue une réalité. D'autre part, des phénomènes inquiétants touchent l'ensemble de la planète, que ce soit le réchauffement climatique ou les migrations, problématiques qui ne peuvent être résolues à la seule échelle nationale (Mesa dans Bourgogne Coopération, 2016). Nos choix de production, de consommation et d'échanges ont donc un réel impact global, et il apparait de plus en plus qu'être solidaire, c'est aussi adopter une attitude citoyenne face aux désordres du monde. En 2015, pour tenter d'y faire face, l'ONU a adopté 17 Objectifs de Développement Durable dans le cadre de l'Agenda 2030 : tous les élèves devraient à travers le monde, d'ici 2030, acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le Développement Durable. C'est dans ce contexte qu'en France, le concept **d'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale (ECSI)** a donc vu le jour en 2015 : il s'agissait pour les acteurs de terrain de s'affranchir de la notion de développement, qui ne faisait plus alors consensus, et de replacer le citoyen et ses actes au cœur de la démarche. L'ECSI est ainsi définie par la plateforme Educasol :

> « une démarche sociale et politique dont la finalité est de favoriser la contribution individuelle et collective à la construction d'un monde juste, solidaire et durable. Elle s'appuie sur un processus pédagogique tout au long de la vie. Elle sous-tend la prise en compte d'une dimension internationale, sans que celle-ci se traduise nécessairement par une expérience de mobilité. » (Educasol, 2015)

C'est donc une démarche pédagogique et éducative qui va au-delà de la simple sensibilisation, puisqu'elle s'adresse à tous, à tous les âges de la vie, et représente le prélude à un engagement profond. L'ECSI tente d'opérer des changements sur les savoirs, sur les représentations du monde, mais aussi sur les savoir-faire et les savoir-être, pour former des citoyens du monde responsables (Bourgogne Coopération, 2016). Elle est aussi profondément politique, avec un angle international affirmé, dans la mesure où elle implique de se poser des questions, d'opérer une réflexion critique, d'explorer les connections entre local et global, et de réfléchir *in fine* sur des problématiques de justice sociale, localement mais aussi internationalement. Cette réflexion permettra la conscientisation, prélude à l'action individuelle, mais aussi collective.

1.1.2. Une terminologie différente selon les acteurs : à chacun son vocable…

Outre les Associations de Solidarité Internationale et les ONG, d'autres acteurs interviennent dans ce secteur, et notamment par des actions de soutien financier et par le déploiement d'un projet éducatif à l'échelle nationale : les services dépendants des Ministères de l'Europe et des Affaires Étrangères, de l'Éducation Nationale et de l'Agriculture et de l'Alimentation sont ainsi fortement impliqués dans la Solidarité Internationale, mais n'emploient pas tous les mêmes vocables pour la désigner.

Si l'ECSI semble s'imposer auprès des associations et des ONG du secteur, le Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères et ses agences, dont l'Agence Française de Développement, ont maintenu longtemps l'utilisation de l'EAD-SI. L'AFD en effet insiste sur les spécificités françaises de cette terminologie, par rapport aux autres pays, avec notamment le rôle de plus en plus important des collectivités territoriales dans une politique à la fois de coopération décentralisée, et d'animation du territoire, ainsi que la consolidation des campagnes nationales de sensibilisation et de mobilisation citoyenne portées par les dynamiques territoriales (AFD, 2012). De plus, de nombreuses associations de jeunesse et d'éducation populaire investissent ce champ, avec la volonté d'articuler les pratiques d'Éducation Au Développement avec les acteurs et partenaires des pays du Sud, dans une relation de réciprocité et de solidarité (ACTECIM, 2018). Le texte de référence en ce domaine est la loi n° 2014-773 du 7 juillet 2014, dit Loi d'Orientation et de Programmation relative à la

Politique de Développement et de Solidarité Internationale de la France, qui définit le rôle souhaité de l'Éducation Au Développement et encourage les partenariats entre acteurs éducatifs pour la mise en place d'actions en milieu scolaire. Ainsi, l'EAD-SI vise à :

> *« faire progresser la niveau de connaissance et d'appropriation par les citoyens des actions conduites, mais aussi à promouvoir la solidarité… Les établissements scolaires mènent des projets d'EAD-SI visant à faire comprendre les grands déséquilibres mondiaux et à encourager la réflexion sur les moyens d'y remédier… Sa place (l'EAD-SI) doit être renforcée dans les programmes scolaires et dans la formation des maîtres »* (ACTECIM, 2018).

Les différences entre EAD-SI et ECSI sont finalement assez ténues, et tendent même à converger : en 2016, le Comité Interministériel de la Coopération Internationale et du Développement (CICID) se donnait comme objectif de

> « promouvoir en France comme à l'étranger la connaissance par les citoyens des Objectifs de Développement Durable, ainsi que de l'EAD-SI. Il convient de sensibiliser tous les citoyens, dès leur plus jeune âge, aux enjeux de développement dans le cadre renouvelé de l'Agenda 2030 et des Objectifs de Développement Durable, de valoriser l'engagement solidaire – notamment des jeunes- reconnu comme un levier essentiel d'un mieux-vivre en France, en Europe et dans le monde » (CICID, cité par ACTECIM, 2018).

Une mission a par ailleurs été confiée par le gouvernement de l'époque à l'AFD, dans le but de sensibiliser aux enjeux du Développement Durable et de la Solidarité Internationale, afin de « *bâtir un consensus national autour de la politique de développement* » (CICID, cité par ACTECIM, 2018). Ce n'est qu'en 2018 que l'EAD-Si est devenue ECSI dans un document officiel du CICID, lequel donne les grandes orientations du présent quinquennat en matière de politique de développement : « *La France poursuivra ses efforts pour soutenir les initiatives des acteurs de l'ECSI afin de favoriser l'appropriation, la compréhension et la participation des citoyens aux enjeux du Développement Durable* » (CICID, cité par ACTECIM, 2018).

Sous l'égide du Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères, l'Agence Française de Développement finance deux types d'intervention : les projets de terrain pour 80% du budget total, et les projets d'intervention d' « intérêt général », essentiellement tournés vers l'Éducation Au Développement et vers la structuration du milieu associatif, pour 20% (AFD,

2012). Selon le site afd.fr, les pays de l'OCDE ont décidé de consacrer 0,7% de leur Revenu National Brut à l'aide publique au développement en 1970, et ont renouvelé cet engagement en 2015. Cependant, seuls la Norvège, le Danemark et le Luxembourg ont régulièrement atteint cet objectif, et la France, avec 0,38% de son RNB consacré à l'aide publique au développement, figure au cinquième rang des contributeurs mondiaux en valeur, avec 8,6 milliards d'euros en 2016. L'objectif affiché par le gouvernement actuel est de porter à 0,55% du RNB la contribution de la France en 2022. L'AFD gère donc un budget très important et une source de financement non négligeable pour les actions de terrain des Associations de Solidarité Internationale comme pour leur volet éducatif.

L'Éducation nationale et l'enseignement agricole, quant à eux, incluent l'ECSI à l'Éducation au Développement Durable (EDD). Les premières circulaires sur l'Éducation à l'environnement datent de 1977, et la notion de Développement Durable intègre les textes officiels en 2004, avec l'Éducation à l'Environnement et au Développement Durable (EEDD), puis Éducation au Développement Durable par la circulaire du 29 mars 2007. La loi de Refondation de l'École de la République n°2013-595 du 8 juillet 2013 intègre cette éducation transversale au Code de l'Éducation, article L.312-19, et en fait une des missions de l'école.

> « L'éducation à l'environnement et au développement durable (…) fait partie des missions de l'école. Cette éducation débute dès l'école primaire et vise à éveiller les enfants aux enjeux environnementaux. Elle comporte une sensibilisation à la nature et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles. (…)
>
> L'éducation au développement et à la solidarité internationale, qui vise à donner aux élèves des clés de compréhension des grands déséquilibres planétaires et à encourager leur réflexion sur les moyens d'y remédier, participe pleinement à l'éducation au développement durable, en contribuant à la compréhension des interdépendances environnementales, économiques, sociales et culturelles à l'échelle mondiale ». (BOEN 2015-018 du 4 février 2015)

Selon Pascal BOYRIES, IA-IPR d'Histoire Géographie et coordonnateur académique EDD de l'Académie de Grenoble, l'EAD-SI est une préoccupation de l'Éducation nationale depuis le milieu des années 2000, puis est intégrée pleinement à l'Éducation au Développement Durable lors de la troisième phase de généralisation en 2011 (BOYRIES, dans Educasol, 2018).

Les notions de Solidarité Internationale et de Développement Durable sont devenues indissociables, car leurs réflexions se nourrissent de manière réciproque, et par ailleurs, les problématiques relatives à l'EDD ne peuvent se concevoir et être abordées que sur des territoires divers et à des échelles diverses. L'ECSI actuellement croise Éducation à la Citoyenneté, Éducation au Développement Durable et Solidarité Internationale, ce pourquoi Pascal BOYRIES parle davantage d'EDD-SI : la dimension Développement Durable est souvent la porte d'entrée des projets d'ECSI, car elle correspond à des problématiques mondiales facilement appréhendées par les élèves, mais ouvre ensuite sur une déclinaison locale très liée aux questions culturelles et au contexte géographique et économique (BOYRIES, dans Educasol, 2018).

L'enseignement agricole, géré par le Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, a depuis les années 1980 une mission de coopération avec une dimension d'Éducation Au Développement forte, afin de donner une ouverture internationale aux enseignements et acteurs des établissements scolaires, afin de former des citoyens et des professionnels conscients des enjeux du monde contemporain (AFD, 2012). La coopération internationale est inscrite au titre des missions éducatives de l'enseignement agricole depuis la Loi Rocard de 1984, et confirmée par la circulaire du 26 juin 2001.

ECSI, EAD-SI, EDD-SI… la difficulté principale dans l'utilisation de ces sigles différents est de se heurter à un certain cloisonnement des services et des compétences, pour une éducation qui se veut justement transversale et systémique. Ainsi l'*État des lieux de l'ECSI en France* relève-t-il que, pour ce qui est simplement du milieu scolaire, l'ECSI s'inscrit dans une logique territoriale, mais qui ne se retrouve pas dans la complexité de répartition des compétences et des services de chaque collectivité territoriale en charge d'un secteur : mairies pour le premier degré, Conseils départementaux pour les collèges, Conseils régionaux pour les lycées (Educasol, 2018). Par ailleurs, la « guerre des mots » est à l'origine de pertes de temps, qui peuvent aussi se traduire financièrement pour des projets de Solidarité Internationale : le rapport *Éducation à la citoyenneté mondiale, combien coûte-t-elle pour nous ?* indique que les changements de vocables « *compliquent sur le long terme la planification de directives politiques et de leur mise en œuvre, et rendent difficile la communication, la construction de partenariats et l'attractivité auprès des bailleurs de fonds potentiels* » (CONCORD, 2018). Afin de donner plus de sens et d'impact aux actions de

Solidarité Internationale, qu'elles soient sur le terrain ou en milieu éducatif, on gagnerait donc à une harmonisation de la terminologie utilisée, et en France, il semblerait que cette convergence se fasse autour de l'acronyme ECSI, même si le vocable n'est pas encore pleinement utilisé au niveau officiel. La Loi d'orientation de 2014 fait toujours foi en ce domaine, et doit être révisée en 2019.

1.1.3. Educasol, la plate-forme officielle de l'ECSI en France.

La plate-forme française de l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale Educasol a été créée en 2004, dans le but de rassembler les acteurs associatifs à vocation régionale ou nationale, et promouvoir les enjeux de l'ECSI par l'organisation de campagnes et de plaidoyers auprès des autorités politiques, nationales comme européennes. Educasol s'est constituée en association en 2013 et se définit sur son site Internet comme

> « Un espace ouvert de renforcement et de valorisation des pratiques des acteurs de l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale ou ECSI
>
> Un lieu de concertation et de positionnement des acteurs associatifs impliqués dans éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale
>
> Un espace de promotion de l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale auprès des institutions. » (Educasol.org)

Michel SAUQUET, actuel Président de la plate-forme Educasol, insiste dans un entretien publié par la revue *Centraider* sur un des aspects importants que permet cette structure, la mutualisation des expériences, des expertises, des formations et des supports éducatifs : Educasol « *appuie et fait échanger ses membres* » (Sauquet dans Centraider, 2015, p 22). Il cite également les grandes modalités d'action et les principes sur lesquels ces dernières reposent : la participation, l'échange d'expériences, le partenariat reposant sur l'égalité et la réciprocité, l'évaluation permanente, la construction d'alliances autour de responsabilités et de valeurs partagées. Les valeurs fondamentales d'Educasol sont la responsabilité, la solidarité, la laïcité et le libre-arbitre.

Un des apports majeurs de cette plate-forme a été la rédaction en 2015 de la Charte pour une Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, qui sert actuellement de document de référence en inscrivant noir sur blanc les valeurs, les principes directeurs et les enjeux de l'ECSI, et dont le texte intégral se trouve en annexe. D'après Laurence RIGOLLET, dans un article des *Cahiers pédagogiques* intitulé « Et si on parlait plutôt d'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale ? » en 2016, la Charte, fruit d'un travail intense mené pendant deux ans sur les différents concepts, identifie aussi les démarches par lesquelles elle peut se diffuser, et donne des pistes pour que la réflexion aboutisse à un engagement concret du citoyen. La Charte définit ainsi l'ECSI :

> « L'Éducation à la Citoyenneté et la Solidarité Internationale est une démarche sociale et politique dont la finalité est de favoriser la contribution individuelle et collective à la construction d'un monde juste, solidaire et durable. Elle s'appuie sur un processus pédagogique qui se déroule tout au long de la vie ». (Charte d'Educasol, 2015)

D'après cette Charte, l'ECSI sert donc l'intérêt général, dans la mesure où elle répond aux enjeux du monde contemporain, à l'échelle des territoires comme au niveau global, et prend en compte tous les niveaux de changements possibles, individuel, collectif et institutionnel (Rigollet, 2016).

Educasol réunit actuellement 25 associations impliquées dans le domaine du développement comme de la Solidarité Internationale, et appuie leurs interventions, notamment sur le volet éducatif de leur programme. Le mur d'image ci-dessous, réalisé avec les logos de ces associations donne une idée de la diversité, et donc de la richesse, des membres participants à la plate-forme :

Fig 1 : mur de logos des membres d'Educasol. Source : www.educasol.org

Trois personnalités qualifiées sont également membres d'Educasol, Julie CHUPIN, Olivier LAGARDE et Véronique MOREIRA. Cette dernière fut vice-Présidente de la Région Rhône-Alpes déléguée à la Coopération Solidaire entre 2010 et 2015, et a rédigé un projet de coopération pluri-acteurs pour une citoyenneté mondiale, auprès de la Commission européenne.

En 2016, Educasol s'est engagée pour cinq ans dans le projet O.P.E.I.R.A. : Observer, Promouvoir, Expérimenter, Impulser en Rassemblant les Acteurs de l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale. Ce projet est structuré en trois pôles : un Observatoire des pratiques ECSI, qui a pour but de promouvoir les acteurs et les pratiques, un laboratoire de l'ECSI pour promouvoir les démarches innovantes, et un *Think Tank*, qui se donne pour mission d'impulser les questions relatives à l'ECSI dans le débat public. La plate-forme est également présente au Conseil National pour le Développement et la Solidarité Internationale (CNDSI) et produit des documents afin de présenter et diffuser les pratiques d'ECSI à la fois auprès des associations membres, mais aussi des professionnels de l'éducation, qu'elle soit formelle ou informelle. Près de 400 fiches et dix recueils d'expériences sont en accès libre sur la base de données et d'échanges de pratiques et d'expériences, et téléchargeables sur le site internet educasol.org.

Les trois espaces de travail du programme O.P.E.I.R.A. sont interconnectés et surtout dotés d'une dimension internationale : Educasol est ainsi partenaire du projet européen « *Bridge 47 : Building Global Citizenship* (2018-20) ». Elle est mandatée par la Coordination SUD pour la représenter dans le groupe de travail organisé autour de l'ECSI (« HUB 4 ») au sein de la Confédération européenne des ONG CONCORD.

Ce que nous appelons donc ECSI en France, et dont le vocable tend à s'imposer auprès des institutions comme des associations grâce au travail mené par la plate-forme Educasol, est en fait une version française d'un projet beaucoup plus large, impulsé à l'échelle mondiale par l'UNESCO, l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale.

1.2. L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale, un projet global pour un monde plus solidaire.

L'idée d'une citoyenneté mondiale est apparue après la Seconde Guerre Mondiale, dans le contexte de reconstruction du monde selon des principes universels portés par l'Organisation des Nations Unies et ses agences, dont l'UNESCO. Plusieurs personnalités se déclarèrent alors « citoyens du monde », à l'image du pilote de guerre américain Garry Davis, mais aussi Albert Einstein ou l'abbé Pierre. Ces personnes considèrent que les habitants de la Terre forment un peuple commun, avec des droits, mais aussi des responsabilités communes, et qui placent l'intérêt de cet ensemble humain au-dessus des intérêts nationaux. Florine GARLOT, dans une mise au point publiée par le réseau d'Acteurs du Territoire pour une Éducation à la Citoyenneté Mondiale, *Une approche de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale par les compétences* en 2018, indique que la notion de citoyenneté mondiale relève davantage d'un concept philosophique que juridique. Elle cite également Ulrich BECK, pour lequel l'idée de changer le monde implique de ne plus penser en national ou en international, mais en cosmopolitique, c'est-à-dire avec une reconnaissance de l'altérité de chacun. L'autre est différent en même temps qu'il est le même, donc la citoyenneté mondiale au sens cosmopolitique porte l'idée d'une mondialisation plus respectueuse des humains, et donc plus égalitaire (Garlot, dans ACTECIM, 2018). La citoyenneté mondiale rejoint donc nécessairement l'idée de Solidarité Internationale, et les instances mondiales et européennes se préoccupent de son « Éducation à » comme une condition nécessaire au vivre-ensemble des peuples. L'une des concrétisations directes de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale apparaît au travers de l'engagement de certains jeunes dans une démarche de Volontariat international.

1.2.1. Une dynamique internationale portée par l'UNESCO.

L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) a fait de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale (ECM) un véritable cheval de bataille, car cette démarche est pour elle une des solutions aux désordres actuels du monde, notamment face aux replis communautaristes et à la montée des vagues populistes un peu partout dans le monde. L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale est ainsi définie comme « *un sentiment d'appartenance à une Humanité commune* », dans laquelle il s'agit d'apprendre à reconnaître

et à respecter « *les différents niveaux d'identité et d'identité collective, qui transcendent les différences individuelles culturelles, religieuses, ethniques ou autres* » (UNESCO, cité dans CONCORD, 2018). Éducation à la Citoyenneté Mondiale est la traduction française de *Global Citizenship Education (GCE)*, dénomination que l'on retrouve dans la totalité des publications internationales actuelles sur le sujet.

A l'échelle mondiale, il existait là encore plusieurs vocables pour désigner cette démarche éducative, tels que l'Éducation au Développement, l'Éducation mondiale, l'Éducation au Développement mondial, l'Éducation à la Citoyenneté, l'Éducation civique… Toutes ces appellations partageaient cependant des valeurs communes, parmi lesquelles la tolérance, la solidarité, la coopération et l'égalité, et également des pratiques pédagogiques assez similaires. C'est en 2012 que l'UNESCO a choisi la notion d'Éducation à la Citoyenneté Mondiale, lorsque le Secrétaire Général de l'ONU, Ban Ki-moon, a lancé l'Initiative Mondiale pour l'Éducation avant Tout ou GEFI (*Global Education First Initiative*). Le but était alors d'accélérer les progrès dans la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement liés à l'éducation. L'Objectif n°2 était particulièrement concerné puisqu'il visait à « Assurer l'éducation primaire pour tous » et ainsi à lutter contre l'analphabétisme à l'échelle mondiale. Trois priorités ont été alors définies par le GEFI : accroitre l'accès à l'éducation, promouvoir un enseignement de qualité, et développer l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale (UNESCO, non daté) : l'une des missions de cette dernière était de « promouvoir la citoyenneté mondiale » par le renforcement de l'éducation, afin de pouvoir favoriser la construction de sociétés plus tolérantes et respectueuses de leur diversité (CONCORD, 2018).

Fig 2 : OMD2 et ODD4, pictogrammes issus du site www.un.org

Lorsqu'en 2015, l'ONU à travers l'Agenda 2030 lance les 17 Objectifs de Développement Durable, l'éducation trouve naturellement sa place dans ces objectifs visant à assurer un Développement Durable sur Terre. L'ODD 4 lui est entièrement consacré, puisqu'il vise à « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » : l'éducation doit répondre aux aspirations individuelles et nationales, et surtout veiller au bien-être de l'Humanité et de la population mondiale (UNESCO, non daté). Dix cibles sont définies, ainsi que des indicateurs précis pour chacune d'elles, afin de mesurer à terme la réussite ou les progrès accomplis dans la réalisation de l'Objectif. L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale est évoquée à travers la cible 4.7 :

> « *D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.* »

Les indicateurs de réussite pour la cible 4.7 sont les suivants :

> *« Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et le respect des droits de l'homme, dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants. »*

L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale a donc pour but selon l'UNESCO de « *donner aux apprenants les moyens de jouer un rôle actif, à la fois aux niveaux local et mondial, pour faire face aux défis mondiaux, et contribuer de manière proactive à la création d'un monde plus juste, tolérant, pacifique, inclusif, sûr et durable* » (UNESCO, non daté). Pour ce faire, elle doit développer trois dimensions : la sphère cognitive est évidemment d'abord mobilisée, par l'acquisition de connaissances, lesquelles permettent la compréhension des situations et amènent une réflexion critique. La dimension socio-affective est aussi présente puisqu'il s'agit de faire prendre conscience de « *l'appartenance à une Humanité commune* », ce qui suppose

donc la prise de conscience de valeurs partagées par les individus, mais aussi de responsabilités, entraînant la solidarité et le respect des différences et de la diversité. Enfin, le volet comportemental est aussi nécessaire, pour agir de manière responsable aux différentes échelles, locale, nationale, mondiale (UNESCO, 2015). Ces trois dimensions de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale rappellent les étapes nécessaires dans le processus d'engagement vers la Solidarité Internationale : l'acquisition de connaissances permettant l'analyse objective d'une situation, puis la réflexion et la conscientisation, et enfin l'action.

Plusieurs thèmes spécifiques sont ciblés par l'UNESCO dans le domaine de l'ECM, tous nécessaires pour construire une culture de la paix entre les individus sur Terre : la prévention de l'extrémisme violent par l'éducation, l'enseignement de l'Holocauste et des génocides, les langues dans l'éducation et prochainement l'éducation pour une culture de la légalité (selon le site www.fr.unesco.org).

Pour l'UNESCO, l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale doit être abordée le plus tôt possible par les apprenants afin de concourir à créer un état d'esprit favorable aux valeurs qu'elle sous-tend. Il faut cependant bien évidemment sélectionner les situations en fonction de l'âge, de la maturité, et de la sensibilité du groupe auquel on s'adresse, afin de susciter la curiosité et l'empathie nécessaires à l'ouverture vers l'autre. La petite enfance semblerait le moment le plus propice pour développer cet état d'esprit, mais la dimension socio-affective de l'ECM ne peut se construire que progressivement. En effet, elle porte sur les attitudes et valeurs et résulte souvent de la confrontation d'expériences individuelles, donc semble plus difficile à mettre en œuvre avec des tout-petits (UNESCO, non daté).

Si l'ONU et l'UNESCO mettent en avant l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale comme facteur favorisant le développement d'une culture de la paix entre les individus, il est un espace sur lequel l'ouverture vers l'autre et la solidarité entre les peuples a permis au cours de la deuxième moitié du XXème siècle l'établissement de la paix et de la prospérité économique. La construction européenne s'est ainsi imposée en réconciliant des peuples autrefois ennemis et l'éducation a pu permettre de changer durablement le regard des peuples les uns envers les autres.

1.2.2. Une ouverture d'esprit intrinsèque au projet européen.

L'idée première des Pères de l'Europe au début des années 1950 était en effet de reconstruire ensemble une Europe dévastée par la guerre, et de développer des relations économiques suffisamment fortes entre anciens pays ennemis, pour rendre totalement impossible l'idée d'un nouveau conflit armé les opposant. C'est dans cet état d'esprit que furent signés les grands traités économiques élaborant les fondations de la construction européenne : le traité de 1951 instaurant la Communauté Économique du Charbon et de l'Acier entre six anciens belligérants (France, RFA, Italie, Bénélux), puis le Traité de Rome de 1957 ouvrant à la libre circulation des productions entre les Six. Le rapprochement qui semblait le plus délicat à mener était celui de la France et de la RFA, les cicatrices de l'occupation allemande durant la Seconde Guerre Mondiale étant encore sensibles : c'est ce à quoi le général De Gaulle, alors Président de la République, et le chancelier Ouest-Allemand Konrad Adenauer se sont attelés avec la signature du Traité de l'Élysée en 1963. L'originalité de ce traité est qu'il comporte, outre les volets diplomatiques et militaires, une partie éducative : pour sceller la réconciliation franco-allemande, l'accent est mis sur la jeunesse, avec la promotion de l'apprentissage de la langue de l'autre, la création des lycées franco-allemands et de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ), ainsi que sur des jumelages de communes. La conséquence en est le développement progressif d'une vision renouvelée du pays voisin, non plus « ennemi héréditaire » mais partenaire, voire ami. Ce traité est également reconnu comme l'acte de naissance du « couple franco-allemand », devenu moteur de l'Europe.

Ce changement nécessaire de vision de l'autre permet une ouverture, préalable nécessaire pour impulser une nouvelle solidarité entre les peuples. La deuxième étape européenne dans la construction de cet état d'esprit est survenue en 1987, avec la création du programme Erasmus, offrant aux étudiants la possibilité d'aller passer entre trois mois et un an dans une Université européenne. Le nom même du programme rappelle le moine humaniste néerlandais Didier Érasme, qui au XVIème siècle, avait parcouru une Europe ravagée par les guerres et avait nourri sa vision humaniste de ce contact avec l'autre. Le programme Erasmus est donc un rétroacronyme, qui signifie *EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students* (Programme d'Action Européen pour la Mobilité des Étudiants). Le succès de ce programme est une réalité et a permis pour de

nombreux étudiants de voyager, d'approfondir leur apprentissage des langues, de découvrir une autre culture et un autre mode de vie sur le long terme, et donc de s'ouvrir à l'autre. La Commission européenne en 2014 avait même évoqué l'idée qu'un quart des étudiants partis dans le cadre de ce programme y avaient trouvé leur conjoint, et qu'un million de bébés Erasmus étaient ainsi nés ! En 2004, le programme Erasmus a été récompensé par le Prix Princesse des Asturies de la Coopération Internationale, soulignant qu'il est devenu un des programmes culturels d'échanges les plus importants de l'histoire de l'Humanité.
Depuis 2014, il a été remplacé par un autre programme, nommé Erasmus+ pour l'éducation et la formation, et s'est ouvert non seulement aux étudiants, mais aussi à tous les jeunes, apprentis ou hors système éducatif, et aux personnels et professionnels de l'éducation. Trois actions-clé sont définies, parmi lesquelles la coopération pour l'innovation et l'échange de bonnes pratiques :

> « *Les projets de coopération soutiennent la mise en place, le développement ou le transfert de pratiques innovantes en s'appuyant sur des coopérations entre acteurs de l'éducation et de la formation, de la société civile, ou issus des secteurs socio-économiques. Pour un impact plus important, activités de mobilité et actions de coopération peuvent se compléter au sein du projet (…). Les projets de coopération devront s'inscrire dans l'un des deux objectifs suivants :*
>
> - *prévenir toute radicalisation violente et promouvoir les valeurs démocratiques, les droits fondamentaux, la compréhension interculturelle et la citoyenneté active;*
> - *encourager l'inclusion des apprenants défavorisés, notamment des personnes issues de l'immigration, tout en prévenant et en combattant les pratiques discriminatoires*.» (site www. agence-erasmus.fr)

Les programmes européens de mobilité à destination de la jeunesse semblent donc vraiment porteurs de sens lorsque l'on envisage les moyens de développer un état d'esprit favorable à l'ouverture à l'autre et la Solidarité Internationale, et pourtant cette volonté première des fondateurs de l'Europe est actuellement mise à mal par la montée de partis populistes véhiculant un message de repli sur soi et de peur, d'exclusion de l'autre. « *Nous avons plus en commun que ce qui nous divise* » : ainsi s'exprimait la députée britannique Jo Cox lors de la

campagne électorale sur la question du *Brexit*, durant laquelle elle fut assassinée (citée dans CONCORD, 2018). Dans le contexte actuel un peu lourd de montée de la défiance, la Confédération européenne des ONG CONCORD rappelle qu'une des solutions résiderait dans un soutien plus important des politiques en faveur de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale, laquelle s'attaque de manière efficace et sur le long terme aux maux dont nos sociétés sont atteintes aujourd'hui.

Au niveau européen, plusieurs étapes ont permis de promouvoir de manière coordonnée l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale, mais il s'avère que ces dispositions sont peu connues. Julien PUISSANT en rappelle les principales dans la publication des Acteurs du Territoire pour une Éducation à la Citoyenneté Mondiale intitulée *Une approche de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale par les Compétences*, en 2018. La première pierre de l'édifice est posée en 1990, avec la création à Lisbonne du Centre Européen pour l'Interdépendance et la Solidarité Mondiales, plus connu sous le nom de Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, avec pour missions de fournir un cadre à la coopération européenne pour sensibiliser le public aux questions d'interdépendances mondiales, et promouvoir des politiques de solidarité conformes aux principes du Conseil de l'Europe, à savoir le respect des Droits de l'Homme, la démocratie et la cohésion sociale. L'idée d'une Charte de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale (*Global Education Charter*) est en germe, elle est publiée en 1997, et définit l'ECM comme une « *éducation au savoir-vivre ensemble* » (CONCORD, 2018). Ses objectifs sont l'acquisition de connaissances sur la « société-monde », mais surtout la promotion de valeurs, de comportement et de compétences individuelles favorables au développement d'un monde juste, durable et en paix, dans lequel chacun apporte sa contribution de manière responsable. La Charte de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale préconise pour y parvenir la mise en place d'un cadre d'enseignement interdisciplinaire, l'appui nécessaire sur des méthodes de pédagogie active, où les élèves sont acteurs et effectuent des activités de recherche, d'enquête et d'exploration, et la mise en place d'activités favorisant l'interaction et la collaboration entre les élèves. L'ouverture aux partenaires extérieurs du milieu scolaire formel, la collaboration avec les acteurs de l'éducation informelle et la formation des enseignants est également requise.

Une deuxième étape survient en 2002 par le biais de la Déclaration de Maastricht sur l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale, dans le but d'élaborer une stratégie européenne pour ancrer et développer l'ECM en Europe, à l'horizon 2015 :

> « *L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale est une éducation qui ouvre les yeux des citoyens sur les réalités du monde, et les engage en particulier à participer à la réalisation d'un monde plus juste et plus équitable, un monde de droits humains pour tous. L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale inclut l'Éducation au Développement, l'Éducation aux Droits humains, l'Éducation au Développement Durable, l'Éducation à la Paix et à la prévention des conflits, et l'Éducation interculturelle, celles-ci étant les dimensions globales de l'Éducation à la Citoyenneté* » (Déclaration de Maastricht, citée dans ACTECIM, 2018)

En 2008, un ouvrage consacré à l'ECM a été publié par le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, intitulé *Guide pratique sur l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale. Concepts et méthodologies en matière d'Éducation à la Citoyenneté Mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques*. Reprenant les principaux objectifs énoncés antérieurement, le guide développe un autre aspect de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale : elle est aussi un « *processus d'apprentissage transformatif* » du monde dans lequel nous vivons (Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, 2008, p13). A ce titre, elle se place sur le terrain du changement social vers un idéal à construire, en valorisant les alternatives et la construction collective, dans le sens où « *les stratégies et les méthodes participatives forgeront-elles la citoyenneté, dans l'objectif de permettre aux hommes d'apprendre à assumer des responsabilités qui ne peuvent pas relever que des gouvernements et des décideurs politiques.* » Trois phases sont alors essentielles : l'analyse de la situation actuelle mondiale, la réflexion vers les alternatives possibles aux modèles dominants, et un processus de changement vers une citoyenneté mondiale responsable. Ces étapes rappellent celles déjà définies dans le processus d'engagement vers la Solidarité Internationale.

Enfin, en 2015, s'est tenu à Zagreb le troisième Congrès Européen sur l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale, s'inscrivant dans la ligne internationale portée par les Nations Unies avec les ODD. L'ECM est reconnue comme un puissant levier pour atteindre les Objectifs de Développement Durable, comme pour la lutte contre les inégalités, l'intolérance et les extrémismes, et elle doit être davantage ancrée dans les territoires et dans les processus

d'apprentissage, tout au long de la vie. Il est préconisé la nécessité d'une approche multi-acteurs, réunissant autour d'elle les ministères et leurs agences, le secteur éducatif formel et non-formel, les autorités locales et la société civile, afin d'accroître son impact, et de développer des partenariats, notamment à l'échelle internationale. Il est également souhaité un rapprochement avec le monde de la recherche et une plus grande collaboration avec le secteur de l'Économie Sociale et Solidaire et les défenseurs des biens communs (ACTECIM, 2018, p14).

Il existe à l'heure actuelle deux réseaux européens dédiés à l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale : le réseau GENE (*Global Education Network Europe*) est constitué des ministères et des organismes ayant la responsabilité de la mise en place de l'ECM à l'échelle des États de l'Union Européenne. Cette initiative est née en 2001 avec la mise en réseaux de six structures nationales, pour partager leur politique éducative, et aujourd'hui ce sont 40 ministères de 25 pays européens qui échangent et partagent leurs expériences en matière d'Éducation à la Citoyenneté Mondiale. La deuxième structure pan-européenne est le DARE Forum, groupe de travail affilié à la Confédération CONCORD, laquelle réunit les représentants de 27 plates-formes nationales de développement, 7 réseaux internationaux et 4 membres partenaires. Il s'agit alors d'établir des stratégies pour renforcer l'ECM, et la sensibilisation à ces thèmes en Europe, en organisant des échanges de pratiques, des conférences, des formations, mais aussi en accordant des subventions et en publiant des travaux issus des recherches et des recueils d'expériences en la matière (Bourgogne Coopération, 2016)

La volonté d'une promotion de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale existe donc au niveau européen, reste à savoir comment elle peut être mise en œuvre dans les différents systèmes éducatifs européens. La confédération des ONG CONCORD relève que l'ECM est surtout mise en œuvre à travers des processus d'apprentissage non-formels, par le biais d'ateliers thématiques, de projections de films suivis de discussions, de conférences, d'événements locaux ou de campagnes de mobilisation. Or, pour en assurer une bonne réception et ancrer l'ECM sur le long terme, son inscription dans l'éducation formelle est cruciale, à travers notamment les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement (CONCORD, 2018).

Au sein des pays de l'Union Européenne, CONCORD a relevé plusieurs cas de figure sur la présence de l'ECM dans les programmes d'enseignement : d'une part, l'ECM peut être

intégrée directement aux programmes, faisant l'objet d'une discipline particulière, identifiée comme telle ou reliée aux sciences sociales ou à la philosophie. C'est le cas en Belgique, à Malte ou en Lituanie. Dans d'autres pays, elle est présente sous forme d'une approche transversale, regroupant plusieurs matières dans l'exploration des questions qui lui sont liées, et invitant les enseignants à collaborer : cette approche est développée par exemple en Finlande, en Autriche ou au Royaume Uni. Ce dernier va plus loin encore en mettant en œuvre une « approche globale de l'école » (*whole school approach*) dans laquelle l'ECM est présente non seulement dans les programmes d'enseignement, mais aussi dans la culture et les valeurs de l'établissement dans son ensemble, en relation avec la communauté locale. En France, les deux situations sont conjointement présentes, à travers des programmes d'enseignement, mais aussi des parcours transversaux. Enfin, il existe des pays européens dans lesquels l'ECM n'existe pas ou presque, essentiellement parmi les derniers entrés dans l'Union Européenne, comme la Pologne, la Croatie, Chypre ou la Slovaquie (CONCORD, 2018).

La mise en place de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale dans les systèmes scolaires dépend donc étroitement des décisions politiques des gouvernements en place, à l'origine des programmes d'enseignement, et également du financement qu'ils y consacrent. CONCORD relève que les principaux bailleurs de fonds publics dans les pays européens sont essentiellement les Ministères des Affaires Étrangères et de l'Éducation, mais aussi l'Union Européenne pour les derniers entrants, par l'intermédiaire des programmes DEAR de la Commission européenne. L'organisation a pu dresser un tableau comparatif des différents pays de l'Union Européenne, en y incluant la Norvège, présentant entre autres données le montant en Euro affecté pour l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale par habitant, ainsi que le montant de l'Aide Publique au Développement en pourcentage du Revenu National Brut pour l'année 2015.

Pays	Nombre d'habitants millions (2015)	Financement EM/ECM en Euro par habitant	APD/RNB en %
Autriche	8,58	0,48	0,35
Belgique	11,24	2,23	0,42
Bulgarie	7,2	0	ND
Croatie	4,25	0,06	ND
Chypre	0,84	0	0,09
Rép.Tchèque	10,54	1,48	0,12
Danemark	5,66	0,9	0,85
Estonie	1,31	0,35	0,15
Finlande	5,47	0,37	0,56
France	66,49	0,12	0,37
Allemagne	81,2	0,31	0,52
Grèce	10,86	0	0,14
Hongrie	9,86	0	0,13
Irlande	4,63	0,73	0,36
Italie	60,8	ND	0,21
Lettonie	1,99	0,02	0,09
Lituanie	2,92	0,41	0,11
Luxembourg	0,56	3,34	0,93
Malte	0,43	ND	0,15
Pays Bas	17	ND	ND
Pologne	38	0,02	0,1
Portugal	10,37	0,04	0,16
Roumanie	19,87	0,01	ND
Slovaquie	5,42	0,02	0,1
Slovénie	2,06	0,01	0,15
Espagne	46,45	0,01	0,13
Suède	9,74	0,73	1,4
Royaume Uni	64,88	0,1	0,71
Norvège	5,17	1,97	1,05

Tableau de synthèse 1 réalisé par S. Plichon, 2019, d'après CONCORD, 2018.

Quelques constatations peuvent être mises en lumière : il y a d'abord une corrélation nette entre les pays qui contribuent le plus à l'Aide Publique au Développement et ceux qui accordent le plus de financements à l'ECM. Ainsi, parmi les pays qui dépassent le montant préconisé par les Nations Unies, 0,7% du RNB, figurent des pays scandinaves comme la Norvège, la Suède et le Danemark, et le Luxembourg. Ces États consacrent également les plus importantes sommes au financement de l'ECM, dépassant ou avoisinant un Euro par personne. Il est à noter que la Belgique, la République Tchèque et l'Irlande sont dans ce même cas de figure et consacrent eux aussi des sommes importantes. *A contrario*, le Royaume Uni, avec 0,71% de son RNB consacré à l'APD, ne verse que l'équivalent de 0,10 euro à l'ECM… Douze pays sur vingt-neuf, soit plus du tiers, consacrent moins de 10 centimes d'Euro au financement de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale, et pour quatre d'entre eux, il n'y a aucun financement relevé (Bulgarie, Chypre, Grèce, Hongrie). Les huit autres sont des pays de l'Est nouvellement entrés dans l'union Européenne (Croatie, Lettonie, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Slovénie), ainsi que l'Espagne et le Portugal. Il apparaît donc clairement que la situation économique des États influe fortement sur les investissements éducatifs nationaux, et en particulier pour ce qui est des « Éducations à » qui peuvent apparaître non prioritaires dans la formation scolaire : les derniers entrants dans l'Union Européenne gardent un RNB plus faible que les pays de l'Ouest de l'Europe, même si leur niveau de vie s'est accru depuis leur intégration. D'autre part, la Grèce, l'Espagne et le Portugal ont particulièrement souffert de la crise économique du début des années 2010, et l'aide européenne pour assainir leurs comptes s'est traduite par des coupes drastiques dans les investissements sociaux : ceci peut peut-être expliquer le montant particulièrement faible consacré à l'ECM pour ces pays. Quant à la France, elle ne fait guère mieux : avec seulement douze centimes d'Euro par personne, elle investit peu dans l'ECM alors qu'elle en aurait les moyens… Or négliger l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale peut s'avérer assez contre-productif, voire dangereux, car si on ne développe pas une culture du vivre-ensemble dans la société, les citoyens peuvent être tentés de céder aux mouvements populistes qui répandent des discours d'exclusion et de repli sur soi : parmi les pays « riches » consacrant peu de financement à l'EMC, comme le Royaume Uni ou la France (les données n'ont pas été fournies pour l'Italie), le résultat des élections européennes de mai 2019 s'est traduit par l'arrivée en tête des partis d'extrême-droite anti-

européens. D'autre part, le soutien massif de la population hongroise au parti ultra-nationaliste du Premier ministre Viktor Horban et à sa politique anti-migrants, avec plus de 52% des suffrages, souligne aussi un état d'esprit peu enclin à la solidarité Internationale, faute d'y avoir été sensibilisé.

Pour les jeunes qui ont été sensibilisés assez tôt aux démarches d'Éducation à la Citoyenneté Mondiale et à la Solidarité Internationale et qui souhaitent mettre en pratique ce qu'ils ont appris et ce à quoi ils ont réfléchi, il existe des possibilités de faire vivre ces concepts. A l'instar des jeunes Danois qui effectuent souvent une année de « césure » dans leurs études supérieures et qu'ils considèrent comme enrichissante, certains jeunes Français décident de s'engager dans une démarche de Volontariat international.

1.2.3. Une mise en pratique de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale, le Volontariat International.

L'engagement peut être défini, selon le livret *ECSI-EVSI, Intégrer l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale dans l'accompagnement volontaire et solidaire à l'international*, comme « *une attitude par laquelle une personne dans ses actes, donne priorité à des valeurs et à des finalités clairement identifiées* » (Educasol-France Volontaires, 2017). L'Engagement Volontaire et Solidaire à l'International (EVSI) est une forme de mobilisation citoyenne qui rejoint ainsi l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale dans sa version française, l'ECSI, car il permet à un jeune d'agir, et de concrétiser sur le terrain des valeurs qu'il aura su faire émerger en lui à l'occasion de séances d'ECSI. Il existerait donc un véritable « cercle vertueux » entre les deux formes d'engagement, car l'ECSI peut impulser une démarche d'EVSI, et cette expérience sur le terrain sera ensuite réinvestie par le volontaire auprès d'autres jeunes à qui il donnera l'envie de s'engager (Educasol-France Volontariat, 2017).

France Volontariat est la plate-forme française qui coordonne depuis 2009 les volontariats internationaux d'échanges et de solidarité, elle s'est constituée en association et réunit à la fois les pouvoirs publics, État et collectivités territoriales, et les acteurs impliqués dans la Solidarité Internationale, à savoir les associations de Volontariat international, de jeunesse et de Solidarité Internationale. Sa vision du volontariat international est ainsi définie sur le site de l'association France Volontaires :

> « *L'engagement solidaire international est une réponse transversale et puissante aux défis de notre société et du monde. Il évolue dans la perspective d'un volontariat-monde : accessible à toutes et tous, au local, comme à l'international, tout au long de la vie. Il est fondé sur les relations humaines, les échanges interculturels, le partenariat et le principe de réciprocité. Il s'inscrit dans un parcours à la fois citoyen et professionnel d'acquisition de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire nouveaux. Par son caractère universel, il concourt aux défis liés au développement humain et durable et au renforcement des sociétés civiles. Il contribue à faire émerger des sociétés inclusives, solidaires et ouvertes sur le monde.* » (Site www.france-volontaires.org).

Afin de faire vivre cette vision, dont les valeurs et objectifs se rapprochent nettement de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale et de l'ECSI, cinq missions ont été définies par l'organisation : concertation et plaidoyer auprès des pouvoirs publics, information et orientation des jeunes désireux de s'engager, valorisation de leur expérience, expérimentation de nouvelles pratiques, et accompagnement et mise en réseau de ses membres. 35 associations sont par ailleurs membres du réseau France Volontaires, qui envoie des jeunes pour des missions dans 25 pays d'Afrique, d'Asie ou d'Amérique Latine. Une Charte des Volontariats Internationaux d'Échange et de Solidarité a par ailleurs été rédigée par l'organisation et elle précise le lien entre engagement volontaire et Solidarité Internationale :

> « *Fondés sur les relations humaines, les échanges interculturels et la réciprocité, les VIES constituent une approche originale de la solidarité internationale. Ils concourent au renforcement des sociétés civiles et inscrivent leurs actions dans des dynamiques de changement social. Ils sont porteurs des grands enjeux du développement et notamment du développement durable, décliné dans des actions de proximité, au plus près des partenaires. Leur expérience bénéficie à leur pays d'origine, en enrichissant les réponses aux enjeux de société tels que la cohésion sociale.* » (Charte des VIES, disponible sur le site www.france-volontariat.org)

Les jeunes qui désirent s'engager dans des actions de Volontariat International sont accompagnés dans leur démarche lors de stages par un professionnel membre d'une Association de Solidarité Internationale, afin de favoriser la réussite de cette expérience.

Toutes les séances de préparation et de suivi sont empreintes d'ECSI : l'accompagnateur apporte des connaissances sur la situation que le jeune va rencontrer sur place, et l'amène à un questionnement interne en faisant preuve de bienveillance et d'empathie, car cette étape peut être déstabilisatrice. L'accompagnement a aussi pour vocation de mettre en lumière la dimension interculturelle de l'expérience de volontariat : « *considérer la différence comme une richesse et non comme un obstacle, favoriser une posture de questionnement interculturel, comprendre comment ce qui paraît universel peut être différent de l'un à l'autre, permettre de sortir du spectacle de l'autre, s'autoriser à interagir avec l'autre, faciliter le partage d'une expérience personnelle d'engagement* » (Educasol-France-Volontaires, 2017). La démarche propre à l'ECSI se retrouve donc dans ces étapes préparatoires au départ du volontaire, mais aussi à son retour, lorsque l'accompagnant aide le jeune à verbaliser, à conscientiser son expérience, et à agir dans la transmission auprès d'autres. Le retour sur l'expérience personnelle, forcément subjectif, peut prendre différentes formes, récit rédigé ou productions plus artistiques (carnet de dessins, expositions de photographies, film…), et son analyse avec l'accompagnant permet d'objectiver la démarche personnelle, et d'en faire un élément présentant des connaissances susceptibles d'être transmises à d'autres (Educasol-France Volontaires, 2017). Ce dernier aspect de la démarche du volontaire international est très important pour lui-même, pour lui permettre d'identifier des compétences qu'il aura su mobiliser et des connaissances d'après ce qu'il aura vécu sur place, mais aussi pour les autres, car par son expérience, il est devenu acteur de l'ECSI. Selon Anne KABORÉ, l'engagement est donc « *un moyen, et non une fin en soi* » (France Volontaires, 2018), il permet de faire d'un individu un citoyen capable d'agir de manière responsable pour un monde plus juste et plus solidaire.

Les personnes qui s'engagent dans une expérience de Volontariat International auprès d'associations, à leur retour, la retransmettent dans le cadre d'ateliers auprès d'autres jeunes, lors de séances d'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale qui relèvent de l'éducation informelle. Les ateliers et stages ainsi organisés sont d'une grande richesse, et l'Éducation nationale en France est invitée à collaborer avec ces acteurs associatifs, dans le cadre des séances plus formelles, en classe, à destination des élèves, afin de rendre l'ECSI plus vivante et plus concrète.

1.3. L'Éducation nationale, une institution porteuse des valeurs de l'ECSI.

Selon le dernier rapport annuel *L'Éducation nationale en chiffres*, publié fin 2018, le nombre d'élèves et d'apprentis scolarisés en France s'élevait pour l'année scolaire 2017-18 à 12 891 350 personnes, à 80% dans le service public d'éducation. Ce nombre impressionnant, évalué à un peu moins d'une personne sur six vivant en France, montre que l'Éducation nationale représente un formidable levier de sensibilisation de la population. En effet, éduquer à tel ou tel aspect de la vie en société les jeunes en classe aura un retentissement souvent efficace sur leurs familles. C'est dans ce sens que les projets d' « Éducation à » ont été développés de manière transversale, à côté des programmes d'enseignement proprement dits. De plus, l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale trouve aussi une résonnance à travers les différentes formes d'Éducation Civique, depuis leur instauration en France en 1985, et actuellement au travers de l'Enseignement Moral et Civique.

1.3.1. Une « Éducation à » transversale dans les programmes scolaires.

L'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale a été intégrée à l'Éducation au Développement Durable par le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale 2015-018 du 4 février 2015. La dernière modification législative en la matière, la Loi 2019-791 du 19 juillet 2019 pour une école de la confiance, ne fait pas expressément mention de l'ECSI, mais rappelle et élargit le champ de l'Éducation à l'Environnement et au Développement Durable :

> « *L'éducation à l'environnement et au développement durable débute dès l'école primaire. Elle a pour objectif de sensibiliser les enfants aux enjeux environnementaux et à la transition écologique.*
> *Elle permet la transmission et l'acquisition des connaissances et des savoirs relatifs à la nature, à la nécessité de préserver la biodiversité, à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles et à la lutte contre le réchauffement climatique* » (article L312-19 du Code de l'Éducation).

La loi de 2019 pour une école de la confiance précise, dans la deuxième partie, chapitre III, titre Ier, les contours de l'organisation générale des enseignements, généraux et propres à

certaines matières d'enseignement : certains sont qualifiés d'enseignements (enseignements artistiques, des langues vivantes étrangères, des langues et cultures régionales, de la défense, de la sécurité, des problèmes démographiques, moral et civique) et d'autres d'éducation (éducation physique et sportive, à la santé et à la sexualité, à l'alimentation, à l'environnement et au développement durable), en plus de la « formation à l'usage des outils et des ressources numérique » et de la « prévention et information sur les toxicomanies ». Ces différents vocables semblent présupposer des méthodes pédagogiques différentes pour diffuser les connaissances nécessaires à la compréhension des phénomènes sociaux auxquels ils se réfèrent.

Selon Maryvonne DUSSAUX, à travers un encart « Éducations à : mutations, bénévolat et volontariat » publié dans la Cartographie 2017 de France Volontaires, une multiplication des « éducations à » s'est produite depuis les années 1990, à mesure que les missions de l'Éducation nationale se sont élargies et ont débordé le strict cadre de la transmission de connaissances. L'institution scolaire s'est ainsi vue confiée la charge d'accompagner les mutations de la société, et a donc développé des programmes susceptibles de permettre aux jeunes (et à leurs familles par ricochet) de trouver des réponses aux préoccupations du moment : éducations à la sexualité, à la sécurité routière, à l'Internet, à la santé, au développement durable… ont ainsi vu le jour. L'originalité de ces approches réside dans leur transversalité : il ne s'agit donc pas de disciplines académiques, mais d'approches croisées entre elles autour de thématiques. La transmission des savoirs se fait donc au travers d'une pédagogie de l'action, plutôt développée jusqu'alors dans les secteurs de l'éducation informelle, et notamment de l'éducation populaire. Tous les membres de la communauté scolaire sont potentiellement concernés par ces « éducations à », et des associations extérieures à l'établissement peuvent être sollicitées pour y apporter leur expertise.

Michel SAUQUET rappelle par ailleurs l'étymologie du terme éducation, du latin *ex-ducere*, littéralement « conduire hors de » (Sauquet, dans Centraider, 2015). Il ne s'agit donc pas à travers ces moments de transmettre un savoir de manière descendante, de celui qui sait (enseignant ou professionnel) vers ceux qui ne savent pas encore, et dont on évaluera la maîtrise des connaissances, mais de l'apprentissage par l'échange, par une pédagogie active qui permettra à chacun des apprenants de comprendre, de se questionner et d'agir. On n'enseigne donc pas des choix, mais on éduque aux choix (Dussaux, dans France Volontaires,

2017), car toutes les thématiques proposées par ces « éducations à » relèvent d'enjeux sociétaux, complexes et parfois controversés. Ces moments éducatifs favorisent donc la prise de conscience parmi les jeunes, prélude à l'action et à la transformation d'élèves en futurs citoyens, éduqués aux enjeux du monde contemporains et donc susceptibles de faire ensuite des choix éclairés et responsables.

L'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale peut également s'inscrire à travers le Parcours citoyen de l'élève, mis en place par la circulaire du 23 juin 2016, et qui vise à « *la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement* » (site www.educasol.education.fr). Le Parcours citoyen est également transversal, dans le sens où il s'inscrit dans le temps, et s'élabore progressivement, de l'école jusqu'au lycée, le but là encore étant de former des citoyens éclairés et responsables de leurs choix. Il prend bien évidemment appui sur les enseignements académiques, mais aussi sur les « éducations à », et sur tous les moments éducatifs rencontrés par le jeune, y compris hors temps scolaire : l'implication dans des associations, la participation à des cérémonies, et toutes formes d'engagement et de prise de responsabilités sont consignées dans un « *outil de suivi… et de valorisation du parcours accompli* », FOLIOS, que le jeune renseigne pour garder trace de toutes ses actions citoyennes. « *Le parcours citoyen concourt à la transmission des valeurs et principes de la République et de la vie dans les sociétés démocratiques* », et à ce titre, il s'intègre parfaitement à l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, dans la mesure où il permet d'approfondir de manière concrète deux des trois vocables de la devise nationale, les notions d'égalité et de fraternité, ici ou là-bas, abordées en classe à travers l'Enseignement Moral et Civique.

1.3.2. L'Enseignement Moral et Civique, un cadre de travail progressif pour l'ECSI ?

L'Enseignement Moral et Civique est né en 2015, et s'inscrit dans la volonté de non seulement transmettre, mais aussi d'ancrer les valeurs de la République, dans le contexte douloureux des attentats de cette année-là. Il succède à l'Instruction Civique enseignée à l'école primaire, à l'Éducation Civique du collège et à l'Éducation Civique Juridique et Sociale au lycée. Une seule dénomination est donc retenue, avec un corpus de 300 heures sur

l'ensemble de la scolarité, de l'école au lycée, afin d'aborder les notions et valeurs républicaines progressivement, suivant le degré de maturité des élèves.

Les grands principes définissant l'Enseignement Moral et Civique ont été inscrits dans le Code de l'Éducation, article L312-15, et mis en place par la Loi n°2018-1202 du 22 décembre 2018 :

> *« L'enseignement moral et civique vise notamment à amener les élèves à devenir des citoyens responsables et libres, à se forger un sens critique et à adopter un comportement réfléchi, y compris dans leur usage de l'internet et des services de communication au public en ligne. Cet enseignement comporte, à tous les stades de la scolarité, une formation aux valeurs de la République, à la connaissance et au respect des droits de l'enfant consacrés par la loi ou par un engagement international et à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte »* (Code de l'Éducation).

Cette présentation des objectifs de l'EMC rappelle donc les principes de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale et de l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale par l'idée de la responsabilité des actes et du comportement à terme des élèves, devenus alors citoyens. La notion d' « engagement international » permet d'aller en classe vers la Solidarité Internationale, en prenant en considération les inégalités sociales à travers le monde et la manière d'y remédier, chacun à son échelle. Cet article présente aussi un exemple de sensibilisation, qui peut s'avérer efficace auprès des plus jeunes et permet ensuite d'approfondir la thématique : « *Lors de la présentation de la liste des fournitures scolaires, les élèves reçoivent une information sur la nécessité d'éviter l'achat de produits fabriqués par des enfants dans des conditions contraires aux conventions internationalement reconnues* » (Code de l'Éducation). Partir d'un exemple concret, ici la liste des fournitures scolaires, permet en effet d'aborder la question du travail des enfants, des raisons de cet état de fait, et surtout des alternatives possibles : développer un comportement citoyen, ce n'est pas seulement s'apitoyer, c'est dépasser le stade de la compassion, nécessaire, pour provoquer un questionnement, une prise de conscience, puis une action. Ainsi, là où les plus jeunes seront sensibilisés à l'existence des inégalités économiques et sociales sur la planète et d'une forme de mondialisation (d'où vient mon cartable ? où se trouve ce pays ? qui a pu le fabriquer ? pourquoi cette situation ?

comment faire si je ne suis pas d'accord ?), les collégiens et surtout lycéens pourront approfondir leurs connaissances sur le commerce, les matières premières et leurs impacts sociaux et environnementaux, et réfléchir à des modes de production, de commercialisation et de consommation plus durables.

Les programmes scolaires d'Enseignement Moral et Civique sont ainsi conçus de manière progressive pour aborder des thématiques en les approfondissant, cycle après cycle. Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°30 du 26 juillet 2018 fixe les programmes officiels pour le cycle 2 (CP-CE1-CE2), le cycle 3 (CM1-CM2-6ème) et le cycle 4 (5ème-4ème-3ème) : on peut alors observer une continuité forte pour cet enseignement, avec trois mêmes axes thématiques, « Respecter autrui », « Acquérir et partager les valeurs de la République », et « Construire une culture civique ». Ce dernier axe de travail est celui par lequel on peut introduire l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, dans le sens où il introduit la notion d'engagement comme l'une des quatre composantes de cette culture civique : *« La culture de l'engagement favorise l'action collective, la prise de responsabilités et l'initiative. Elle développe chez l'élève le sens de la responsabilité par rapport à lui-même et par rapport aux autres et à la nation »* (BOEN n°30 du 26 juillet 2018). Le tableau ci-dessous présente pour chaque cycle l'évolution des connaissances et compétences attendues, ainsi que des pistes pédagogiques possibles, autour de la notion d'engagement.

Cycle	**Connaissances et compétences**	**Objets d'enseignement**
Cycle 2	Coopérer en vue d'un objectif commun.	Réalisation d'un projet collectif.
	S'impliquer dans la vie scolaire (actions, projets, instances)	Le rôle et le fonctionnement du conseil d'élèves.
Cycle 3	S'engager dans la réalisation d'un projet collectif (projet de classe, d'école, communal, national…)	L'engagement moral : la confiance, la promesse, la loyauté, l'entraide, la solidarité
	Pouvoir expliquer des choix et ses actes	Prendre des initiatives, élaborer et présenter des propositions dans les instances de l'école ou de l'établissement
	Savoir participer et prendre sa place dans un groupe	La participation démocratique, le vote, les acteurs locaux et la citoyenneté
	Coopérer dans le cadre des projets et des travaux de groupe	Savoir travailler en respectant les règles de la coopération

Cycle 4	Définir l'engagement, avoir conscience des formes de l'engagement	Les formes d'engagement : politique, social, associatif. Penser l'engagement comme acte individuel et collectif.
	Expliquer le lien entre l'engagement et la responsabilité	Les responsabilités individuelles et collectives face aux risques, et notamment face aux risques majeurs.
	Expliquer le sens et l'importance de l'engagement individuel ou collectif des citoyens dans une démocratie	Le rôle des médias, des réseaux dans l'information et la vie démocratique. Les lanceurs d'alerte. L'évolution des droits des femmes dans l'histoire et dans le monde. L'engagement politique, syndical, associatif, humanitaire : ses motivations, ses modalités, ses problèmes.

Tableau 2 réalisé par S. Plichon, 2019, d'après le BOEN n°30 du 26 juillet 2018.

Concrètement, la mise en œuvre pédagogique en classe autour de la notion d'engagement peut prendre la forme d'une participation à des concours organisés par l'Éducation Nationale et ses partenaires (« Eau défi ! » par exemple, avec les Agences de l'Eau) en partant du local pour ensuite s'ouvrir à l'international et aux inégalités d'accès à la ressource, puis à la recherche de solutions individuelles et collectives, aux problèmes constatés, ici et là-bas. L'intervention de partenaires associatifs engagés dans la Solidarité Internationale est aussi envisageable, ponctuellement comme sur un travail plus global et de plus longue haleine. C'est tout le sens des « Tandems Solidaires » développés dans l'Académie de Besançon depuis 2008, en partenariat avec le Réseau Régional Multi-Acteurs CERCOOP-FC, devenu Bourgogne-Franche Comté International (BFCI) : l'un des exemples présentés dans l'ouvrage d'Educasol, *Mobiliser le lien social pour renforcer le pouvoir d'agir. Trente expériences d'ECSI*, met en avant le travail réalisé par l'association Y a de l'électricité dans l'air et le collège André-Malraux de Pontarlier, aboutissant à la construction de deux éoliennes dans un village du Sénégal (Educasol, 2017, p 33-34).

On peut également concevoir des échanges entre élèves de même âge, dans le cadre de l'axe de travail « Respecter autrui », afin de faire prendre conscience des différences culturelles mais aussi de la nécessaire solidarité entre êtres humains habitants d'une même planète. Se présenter, dire bonjour et saluer partout dans le monde, peut aussi être un type de travail envisageable à différents niveaux de la scolarité.

Les programmes d'Enseignement Moral et Civique pour le lycée ont été réécrits à l'occasion de la dernière réforme, et sont publiés au Bulletin Officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019 pour les classes de seconde et de première, et au Bulletin Officiel spécial n°8 du 25 juillet 2019 pour la classe de terminale. Cet enseignement s'inscrit dans la continuité de celui développé à l'école et au collège, et a « *offre ainsi un temps d'apprentissage et de réflexion sur ce qui fonde la relation à l'autre dans une société démocratique, à travers l'engagement et les choix que tout citoyen doit accomplir »* (BOEN n°1 du 22 janvier 2019). Trois thématiques sont définies, une pour chaque année, lesquelles se répondent et permettent d'éclairer le sens de la devise républicaine de la France. En classe de seconde, les élèves étudient ainsi la liberté, en première, la société et en terminale, la démocratie. Un « projet de l'année » est également préconisé afin de permettre aux élèves « *la possibilité d'expérimenter diverses formes d'engagement* » (BOEN). L'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale peut donc être introduite dans ces nouveaux programmes à diverses occasions : travailler en seconde sur le thème des libertés amène forcément à s'interroger sur ce qui existe ici, mais pas forcément là-bas, afin de faire prendre conscience aux élèves que les libertés ont été un combat, et non un acquis définitif, et que leur garantie nécessite une vigilance particulière. La liberté de la presse, les droits des femmes à disposer d'elles-mêmes, les formes modernes de l'esclavage… peuvent ainsi faire l'objet d'un travail de classe pour déboucher sur la notion d'engagement. On peut aussi s'interroger sur les conditions nécessaires aux libertés, et travailler en relation avec l'ODD4 « Éducation de qualité » sur la lutte contre l'analphabétisme, et notamment celui des filles dans le monde, et ses impacts.

La classe de première est certainement celle qui permet le mieux d'aborder l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, dans la mesure où le programme aborde la société et les sociétés. Une étude portant sur le lien social, ses fondements et surtout ses fragilités et ses recompositions, sous-tend le travail que l'on peut entreprendre avec les élèves, et permet d'aborder les tendances au repli sur soi et sa communauté observable dans un certain nombre de pays, mais aussi les nouvelles formes de solidarité à l'œuvre, en prenant par exemple pour appui des questions d'actualité (les migrations mondiales, par exemple).

Le programme de la classe de terminale est plus politique, puisqu'il porte sur la notion de démocratie, mais l'un des domaines de travail proposé permet là encore d'aborder les notions de l'ECSI : les « *formes et domaines de l'engagement* » sont abordés. Les jeunes sont alors à la fin de leur scolarité, et c'est probablement aussi le moment pour eux de passer à l'action,

en s'engageant à travers des associations, ou en leur présentant aussi les possibilités de Volontariat International ou de Service Civique.

L'Enseignement Moral et Civique permet donc d'approcher progressivement la notion d'engagement sous toutes ses formes, de la simple sensibilisation à la prise d'initiatives et à l'action concrète. L'impact de cet enseignement peut être d'autant plus fort qu'il s'agit aussi de développer des capacités individuelles de recherche, d'argumentation, et de créativité, dans un cadre de travail moins formel que les enseignements plus académiques. Cependant, ces derniers ont également indispensables afin d'apporter les connaissances nécessaires pour construire les raisonnements et favoriser la prise d'initiative des jeunes.

1.3.3. L'ECSI, une éducation mobilisable à travers les enseignements plus académiques : l'exemple de la Géographie.

Les programmes de Géographie tels qu'ils sont énoncés au travers des différents Bulletins Officiels ont pour but de comprendre le monde dans lequel ils vivent, et de prendre conscience des inégalités économiques et sociales entre les différentes parties qui le composent.

Dès le cycle 2 (CP-CE1-CES), l'un des enseignements dispensés propose de « questionner le monde », suivant la même démarche que pour l'Enseignement Moral et Civique : une sensibilisation pour les plus jeunes, qui sera progressivement complexifiée par l'introduction de concepts, préalables à une prise de conscience amenant l'action d'engagement. Les objectifs énoncés sont les suivants : « *d'une part (…) permettre aux élèves de construire des connaissances nécessaires pour décrire et comprendre le monde qui les entoure et développer leur capacité à raisonner, d'autre part (…) contribuer à leur formation de citoyen* ». Cet enseignement mêle les Sciences, l'Éducation à la Santé, au Développement Durable, l'Histoire et la Géographie, et parmi les axes du programme, l'un d'eux peut faire appel à l'ECSI, en invitant à « *Comparer les modes de vie (alimentation, habitat, vêtements, outils, guerre, déplacements…) à différentes époques ou de différentes cultures* ». (Eduscol, 2018). Une mise en œuvre pédagogique ouvrant à la Solidarité Internationale pourrait alors être la mise en relation d'enfants d'ici et d'ailleurs par le biais d'une correspondance numérique, permettant l'envoi rapide de textes de présentation individuelle et de

photographies ou petits films. Plusieurs écoles françaises et sénégalaises ont par ailleurs déjà mis en place ce type de correspondance, et ont permis aux élèves de dialoguer de manière horizontale sur ce qu'ils avaient en commun (les arbres, les jeux dans la cour…), par-delà leurs différences socio-économiques, apprennent à s'intéresser à la pensée de l'autre et ainsi, à casser les préjugés (Educasol, 2017, p28-30).

Le cycle 3 (CM1-CM2-6ème) introduit la Géographie comme discipline à part entière, autour de l'étude des « modes d'habiter » et suivant une approche multi-scalaire progressive :

> *« Les apprentissages commencent par une investigation des lieux de vie du quotidien et de proximité ; sont ensuite abordés d'autres échelles et d'autres « milieux » sociaux et culturels ; enfin, la dernière année du cycle s'ouvre à l'analyse de la diversité des « habiter » dans le monde. La nécessité de faire comprendre aux élèves l'impératif d'un développement durable et équitable de l'habitation humaine de la Terre et les enjeux liés structure l'enseignement de géographie des cycles 3 et 4. Ils introduisent un nouveau rapport au futur et permettent aux élèves d'apprendre à inscrire leur réflexion dans un temps long et à imaginer des alternatives à ce que l'on pense comme un futur inéluctable. »* (Educasol, 2018).

Plusieurs thèmes peuvent faire l'objet d'une approche ECSI, comme par exemple « Consommer en France » en CM1, qui peut déboucher sur une approche des lieux et conditions de production des objets du quotidien des élèves, ou encore « Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet » en CM2, propice à l'établissement d'une correspondance numérique entre enfants du monde. En classe de sixième, « Habiter un espace de faible densité. Habiter un espace de forte(s) contrainte(s) ou/et de grande biodiversité » peut là encore apporter les connaissances nécessaires à des actions de Solidarité Internationale et d'ouverture à l'autre.

Le cycle 4, correspondant aux années de collège allant de la cinquième à la troisième, représente une étape importante dans le processus d'engagement des jeunes : après la sensibilisation et l'acquisition de connaissances réalisées lors des cycles précédents, il invite à « *développer l'esprit de responsabilité et d'engagement de chacun, et celui d'entreprendre et de coopérer avec les autres. Un climat scolaire propice place l'élève dans les meilleures conditions pour développer son autonomie et sa capacité à penser par lui-même »* (Eduscol,

2018). Par ailleurs, le domaine 3 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, intitulé « La formation de la personne et du citoyen » permet aussi de mobiliser les démarches nécessaires à une approche ECSI de l'enseignement, car elle développe « *le sens critique, l'ouverture aux autres, le sens des responsabilités individuelles et collectives en mettant en jeu par le débat, par l'engagement et l'action les valeurs fondamentales inscrites dans la République et les diverses déclaration des droits »* (Educasol, 2018). La Géographie permet d'y contribuer pleinement à travers plusieurs chapitres étudiés en classe dans la mesure où elle reçoit comme objectif de *« sensibiliser les élèves à la question du développement, qui reste tout à fait essentielle, mais dont les termes sont modifiés par la montée en puissance des problèmes liés au changement global et à la surexploitation de certaines ressources. »* (Educasol, 2018). Tout le programme de cinquième peut être abordé dans une perspective d'ECSI, au travers des chapitres préconisant l'étude des inégalités de développement, de la gestion des ressources et de la prévention des risques, le tout dans la perspective des changements induits par le réchauffement climatique. Les conséquences humaines ne peuvent pas être alors passées sous silence, et leur évocation peut déboucher sur une invitation à une action collective de Solidarité Internationale. Le thème des migrations mondiales en classe de quatrième représente l'occasion d'aborder des questions d'actualité socialement vives, et aussi de déconstruire des préjugés tenaces tant qu'ils ne sont pas encore trop profondément ancrés dans la tête des adolescents.

Enfin, les nouveaux programmes de lycée général et technologique publiés en 2019 et applicables à la rentrée scolaire 2019-2020 inscrivent encore la Géographie comme une discipline apportant à l'ECSI une contribution essentielle. Histoire et Géographie *« confrontent (les élèves) à l'altérité par la connaissance d'expériences humaines antérieures et de territoires variés. Partant, elles leur donnent les moyens d'une compréhension éclairée du monde d'hier et d'aujourd'hui, qu'ils appréhendent ainsi de manière plus distanciée et réfléchie (…). (Elles) incitent les élèves à s'instruire de manière rigoureuse et, en développant une réflexion approfondie qui dépasse les évidences, les préparent à opérer des choix raisonnés. »* (BOEN spécial n°1 du 22 janvier 2019). La notion de transition, au cœur du programme de la classe de seconde, permet d'évoquer un large panorama mondial de situations qui interroge l'idée du développement, et met en lumière ses conséquences, ainsi que ses alternatives possibles *: « analyser la pluralité des trajectoires de développement, tout en interrogeant la durabilité*

des processus étudiés ». Cette perspective permet de faire prendre conscience aux élèves que notre modèle de développement, trop prédateur en ressources, n'est pas un modèle durable pour l'ensemble de l'Humanité, différents chapitres y invitent, comme l'étude des risques et des ressources sur Terre en tout début d'année, celle des inégalités de développement, et des migrations internationales. L'introduction systématique d'un chapitre sur la France permet aux élèves de remettre en perspective le territoire national, évidemment lui aussi concerné par les grandes questions mondiales, et que les programmes précédents avaient peut-être tendance à focaliser sur les pays des Suds. La dimension ECSI peut alors être mobilisée à l'occasion d'un travail d'approfondissement de ces questions, ou par la venue de personnes extérieures au lycée, associatifs ou professionnels de la Solidarité Internationale, afin de rencontrer les élèves et de dialoguer avec eux. En classe de première, les chapitres consacrés aux espaces productifs et aux espaces ruraux peuvent également faire l'objet d'une approche de Solidarité Internationale, en évoquant aussi les conditions de production là-bas et de transport des différents produits consommés ici, afin d'amener les futurs citoyens à y réfléchir et, s'ils ne sont pas d'accord avec cette organisation, à agir individuellement ou collectivement. La question de l'accaparement des terres peut aussi être l'occasion de projections-débats, ou de faire venir en classe des personnes qualifiées pour répondre à leurs interrogations. Ces personnes-ressource peuvent alors être déterminantes pour déclencher un acte d'engagement. En revanche, le programme et le rythme de l'année de terminale, structuré autour de la notion de mondialisation, permet difficilement de prendre le temps nécessaire pour développer une approche ECSI des questions, même si ces dernières peuvent s'y prêter, en particulier pour montrer les alternatives et résistances possibles au mouvement de mondialisation.

Plusieurs autres disciplines académiques enseignées tout au long de la scolarité des élèves, dans le cadre formel, peuvent faire l'objet d'une approche ECSI, notamment les Sciences Économiques et Sociales car elles adoptent une démarche systémique, mais également la Littérature car elle permet de renvoyer une vision de l'autre propice à une ouverture à la Solidarité Internationale. Pour ce qui est des Sciences Économiques et Sociales, le programme précédent de seconde avait été intégralement traité sous cet angle dans un guide pédagogique édité par Bourgogne Coopération, *ECSI en classe de seconde. Guide pédagogique à l'usage des enseignants de Sciences Économiques et Sociales dans le cadre d'un*

enseignement d'exploration en 2016. Ce guide est particulièrement riche d'expériences concrètes et de mises en œuvre des grands principes de l'ECSI. Quant à la Littérature, l'enseignement exploratoire Littérature et Société en vigueur jusqu'à la dernière réforme et aujourd'hui disparu proposait d'étudier un thème intitulé « Regards sur l'Autre et sur l'Ailleurs », lui aussi propice à porter un autre regard et à développer l'altérité, en mobilisant aussi les arts.

La première difficulté lorsque l'on aborde l'ECSI réside donc dans sa définition. Trois époques différentes apparaissent, chacune avec son vocable pour la désigner : Éducation au Développement dans les années 1960-80, puis Éducation au Développement et à la Solidarité Internationale à partir des années 1990-2000, et depuis 2010, Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, en lien avec l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale prônée par l'ONU et l'UNESCO. Les acteurs français, quant à eux, utilisent parfois encore indistinctement ces trois vocables, même si la tendance converge vers l'ECSI, ce qui est parfois source d'incompréhensions entre eux et retarde le financement et la mise en place de projets. L'Éducation nationale, parce qu'elle concerne une part importante de la population française, entre les élèves et leurs familles, représente un formidable levier pour la diffusion des notions relatives à la Solidarité Internationale, à travers les programmes d'enseignement, notamment par le biais de l'Enseignement Moral et Civique et de la Géographie. Les différentes académies qui structurent le territoire français se saisissent des instructions ministérielles pour impulser des projets : c'est le cas de l'Académie d'Orléans-Tours, active en la matière.

Deuxième partie : L'Académie d'Orléans-Tours, un laboratoire régional d'expériences d'ECSI.

Se superposant administrativement à la Région Centre-Val de Loire, l'Académie d'Orléans-Tour s'étend sur les six départements qui composent cette dernière, du Perche au sud du Berry, et de la Touraine au Gâtinais. On y trouve donc à la fois des métropoles régionales présentant une grande diversité socio-spatiale, des villes moyennes plus ou moins polarisées par les métropoles régionales mais aussi par Paris, des petites villes en proie à la disparition de leurs services, et des espaces ruraux aux densités parfois très faibles. Cette diversité de situations se retrouve au travers des établissements scolaires de l'académie, où les grands lycées prestigieux des centres-villes cohabitent avec des collèges difficiles dans une même agglomération, et où les écoles primaires rurales doivent parfois se regrouper pour ne pas disparaître. L'Académie d'Orléans-Tours accueillait à la rentrée 2018, selon les chiffres fournis par le Rectorat, 466 926 élèves et étudiants post-bac (en Sections de Techniciens Supérieurs et en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles), répartis à travers 2 557 écoles primaires et établissements du secondaire.

La stratégie suivie par l'Académie a été définie par le Projet académique 2018-2022, lancé en juin 2018 par Mme Katia BÉGUIN, Rectrice de l'Académie d'Orléans-Tours, lequel souligne en introduction que « *l'avenir de la jeune génération, sa capacité à comprendre le monde qui l'entoure et à agir de façon éclairée, son accomplissement d'adulte et de citoyen se forgent en grande partie sur les bancs de l'École de la République* » (Académie d'Orléans-Tours, 2018). Cette mission de l'enseignement rejoint donc les objectifs de l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, déclinaison française de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale. Au sein des services du Rectorat, la Délégation académique aux relations européennes et internationales et à la coopération (DAREIC) assure « *le développement qualitatif et quantitatif des activités internationales (…) dans une perspective qui ne se limite pas à l'amélioration des compétences linguistiques, mais contribue également à l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité* » (site académique www.ac-orleans-tours.fr). Les établissements scolaires sont par ailleurs invités à développer des projets de coopération et de Solidarité Internationale, et sont encouragés pour cela par l'existence de ressources régionales, institutionnelles ou associatives, afin de proposer à leurs élèves des projets

porteurs de sens. Après un panorama des établissements de l'Académie actuellement engagés dans les actions de Solidarité Internationale, les partenaires potentiels en région seront présentés, et l'intérêt de mettre en place une pédagogie de projet sera évoqué.

2.1. Du primaire au supérieur, une gamme étendue d'établissements engagés dans l'ECSI.

L'Académie d'Orléans-Tours, forte de ses 2 557 établissements d'enseignement primaire et secondaire, représente un potentiel assez important pour impulser dès le plus jeune âge des valeurs de citoyenneté et de solidarité : presque un demi-million d'élèves et d'étudiants sont alors être concernés, à travers des projets d'ouverture internationale, qui, sans forcément nécessiter un déplacement, marquent parfois fortement leur vie actuelle et future. Les établissements sont nombreux à s'engager dans ce type de projet, que ce soient des écoles ou des établissements relevant de l'Éducation nationale, de l'enseignement agricole ou de l'enseignement privé. Enfin, certains, plus engagés, ont rejoint le réSEAU des écoles associées à l'UNESCO et organisent leur projet d'établissement autour des grandes valeurs de paix et de Solidarité Internationale.

2.1.1. Radioscopie des établissements scolaires engagés dans des projets de Solidarité Internationale.

En l'absence de personnel référent à la DAREIC pour assurer la mission de coordination académique pour l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, c'est l'équipe académique pour l'Éducation au Développement Durable qui se charge de ce volet : le BOEN 2015-018 du 4 février 2015 rappelle par ailleurs que l'ECSI est pleinement intégrée à l'EDD. Ce groupe est composé de différents personnels de l'Éducation nationale, Inspecteurs d'Académie-Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IA-IPR) des disciplines concernées par le développement durable, mais aussi Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) pour le premier degré, professeurs de collèges et de lycées/lycées professionnels, conseillers pédagogiques du primaire, et également diverses personnes ressources comme les référent Sciences, CARDIE pour l'innovation … On rencontre dans chaque comité de pilotage départemental un IA-IPR, un IEN, deux ou trois professeurs-ressource, un conseiller pédagogique… Ils se

réunissent plusieurs fois par an pour organiser des formations de personnels ou d'établissement, conseillent les chefs d'établissements et les professeurs qui leur en font la demande, et mettent en relation les équipes pédagogiques et les divers partenaires de l'Éducation nationale conventionnés pour créer des projets.

Le même Bulletin Officiel 2015-018 consacre la mise en place d'un label « E3D » pour Établissement en Démarche de Développement Durable, et confie aux comités académiques de pilotage le soin d'accorder ce label aux établissements primaires et secondaires :

> *« Peut être considéré comme « E3D - École/Établissement en démarche de développement durable » tout établissement scolaire ou toute école engagé dans un projet de développement durable fondé sur la mise en œuvre d'un projet établissant une continuité entre les enseignements, la vie scolaire, la gestion et la maintenance de la structure scolaire tout en s'ouvrant sur l'extérieur par le partenariat. (…)*
>
> *Les coordonnateurs académiques encouragent les écoles et les établissements à entrer dans une démarche E3D et à solliciter le label E3D, qui permet de valoriser les démarches d'éducation au développement durable mises en place au sein des écoles et des établissements. Ils informent chaque année les directeurs d'école et les chefs d'établissement des modalités d'obtention de ce label.*
>
> *Ils accompagnent les écoles et les établissements dans l'obtention du label. (…)*
>
> *Le label ministériel E3D, complémentaire d'autres labels portés par les collectivités et les associations, permet de valoriser le travail mené par la communauté éducative et ses partenaires, de le faire connaître et ainsi de le partager. Les académies, les écoles, les collèges et les lycées généraux, technologiques et professionnels sont invités à s'approprier largement ces démarches. » (BOEN 2015-018 du 4 février 2015)*

L'Académie d'Orléans-Tours a été assez novatrice en la matière, puisque les premiers établissements ont reçu un label dès 2013 : « sensibilisation » pour toute action menée dans l'établissement, puis « engagement », « approfondissement » et « déploiement-ambassadeur » en fonction de l'importance et de la richesse des actions Développement Durable dans l'établissement, du nombre de partenariats extérieurs, et de l'incidence sur l'organisation interne de l'établissement.

Au dernier trimestre de l'année scolaire, les chef.fe.s d'établissements sont invités par courrier de Mme la Rectrice à postuler pour obtenir le label E3D, ou à le renouveler au bout

de un an (pour la mention « sensibilisation » car il s'agit d'une entrée dans le réseau) ou de trois ans. Les dossiers sont envoyés à la Délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle, examinés par les coordonnateurs départementaux EDD, qui proposent les mentions, ensuite validées par le Comité de pilotage académique. Les représentants des écoles et établissements sont ensuite invités à une journée de remise des mentions lors du premier trimestre de l'année scolaire suivante, où ils sont informés de nouvelles pistes d'action possibles.

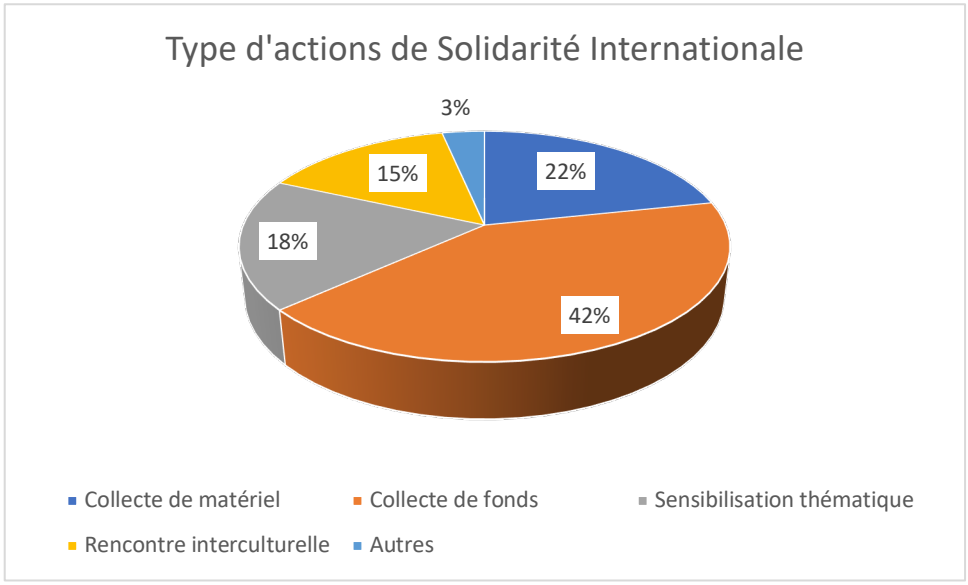
Pour l'année scolaire 2018-19, 195 dossiers de demande de labellisation ont été transmis par les écoles et établissements secondaires des six départements de l'académie, et pour beaucoup d'entre eux, surtout en primaire, il s'agissait d'une première demande. Ces établissements viennent s'ajouter à tous ceux qui, depuis 2013, ont postulé pour une mention, à tel point qu'à l'heure actuelle, 30% des établissements de notre académie sont ou ont été labellisés. Les demandes de labellisations 2019 ont servi de base de travail pour identifier les projets de Solidarité Internationale, sachant qu'il ne s'agit que d'une vue partielle, qui ne reflète pas la totalité des projets menés dans l'académie. Par ailleurs, certains établissements actifs en ce domaine n'ont pas encore demandé de labellisation, et d'autres ne tiennent pas compte des actions de Solidarité Internationale ou de rencontre interculturelle entre élèves de pays différents dans le recensement de leurs actions Développement Durable… Ainsi le lycée Claude de France à Romorantin (41), où a eu lieu un Dialogue climatique avec le Burkina Faso, n'en a-t-il pas fait mention dans son dossier de demande de labellisation !

Parmi les 195 dossiers de demande étudiés, 43 relevaient une ou plusieurs actions en faveur de la Solidarité Internationale, soit 22% du total, avec de grandes différences entre les départements : 18 dossiers dans le Loiret, mais aucun dans l'Indre cette année. Encore une fois, cela ne signifie pas que les établissements de ce département sont totalement réfractaires à la Solidarité Internationale, puis qu'il ne s'agit que d'une évaluation à un moment donné. Le tableau ci-dessous dresse par département une liste des établissements labellisés en 2019 et présentant des actions de Solidarité Internationale :

18	Bourges	École Auron
		École Camille-Claudel
		Lycée technique et professionnel Jacques Coeur
	Fussy	École Maxime-Duruthin
	St Amand-Montrond	Lycée Jean-Moulin
	Vierzon	Collège Albert-Camus
28	Auneau	Collège privé Saint-Joseph
	Brou	Collège Florimont-Robertet
	Chartres	Lycée Jehan de Beauce
		Lycée Marceau
	Dreux	École Marcelin-Berthelot
		Institut privé Saint-Pierre
		Lycée Saint-Pierre-Saint-Paul
	Illiers-Combray	Collège Marcel-Proust
	Saint-Maurice-Saint-Germain	Collège privé Saint-François
	Ver-lès-Chartres	École Corrancez
37	Amboise	Lycée Léonard-de-Vinci
	Chambray-les-Tours	Lycée privé Sainte-Marguerite
	Esvres sur Indre	Collège Georges-Brassens
	Joué-lès-Tours	Lycée Jean-Monnet
	Monts	École Pierre-et-Marie-Curie
41	Blois	Lycée privé La Providence
	Fresnes	École Jean-Marie-Lecomte
	Mer	Lycée privé Saint-Joseph
	Romorantin	Lycée Claude-de-France
45	Amilly	École des Goths
		École de Viroy
	Bazoches-les-Gallerandes	École élémentaire
		Collège Louis-Joseph-Soulas
	Briare	École Gustave-Eiffel
	Cravant	École élémentaire
	Dordives	École Victor-Hugo
	Fleury-les-Aubrais	Collège Condorcet
	Les Bordes	Collège Geneviève-De-Gaulle-Anthonioz
	Olivet	École du Plissay
	Orléans	Collège Jean-Pelletier
		Lycée Voltaire
	Outarville	École primaire
	Paucourt	École primaire
	Pressigny les Pins	École primaire
	Saint Denis en Val	École Les Bruyères
		Collège Val de Loire

Tableau 3 de synthèse réalisé par S. Plichon, 2019.

Sur les 43 dossiers retenus, 18 relevaient de l'école primaire, ce qui montre que l'on peut commencer très tôt les actions de Solidarité Internationale, 14 concernaient des collèges, 10 des lycées et on trouve également une section professionnelle pour le secondaire et le supérieur au lycée hôtelier de Bourges (18). Sept établissements privés ont également été distingués pour leurs actions ECSI, dont quatre dans l'Eure et Loir. Bien évidemment, les actions menées ne sont alors pas de la même ampleur et dépendent aussi de l'âge et de la maturité des élèves auxquels on s'adresse. Les principaux objectifs de l'ECSI peuvent donc être abordés de manière différenciée et progressive : si, à l'école primaire ou au collège, on déconstruit la vision, souvent misérabiliste de pays du Sud constituant aussi une menace, si l'on introduit l'idée que nous sommes tous acteurs d'un même monde, c'est en fin de collège et au lycée, ainsi que dans le supérieur, qu'émergent la prise de conscience de la nécessité d'un changement et le désir de s'engager concrètement dans des actions de Solidarité Internationale. L'analyse de l'éventail d'actions réalisées dans les établissements labellisés cette année reflète cette diversité, même si elles sont regroupées dans le graphique ci-dessous en plusieurs grands ensembles.



Graphique 1 réalisé par S. Plichon, 2019.

La majorité des actions correspondent à des collectes, pour les deux tiers d'entre elles, et s'apparentent donc encore à de l'aide Nord-Sud, ce qui montre que la conception traditionnelle et caritative de la Solidarité Internationale est encore très vivace. Les rencontres

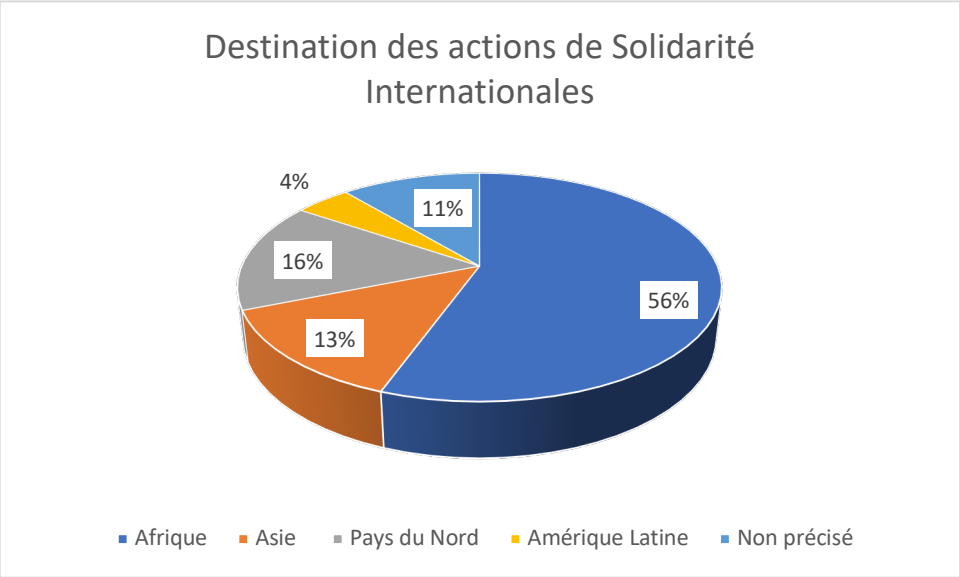
interculturelles sont encore peu développées, avec un sixième du total, et se font essentiellement avec des pays du Nord.

	Primaire	Collège	Lycée	Supérieur	Total
Collecte de matériel	7	4	2	0	13
Collecte de fonds	12	9	4	0	25
Sensibilisation thématique	5	1	4	1	11
Rencontre interculturelle	1	1	6	1	9
Autres	0	0	1	1	2

Tableau 4 réalisé par S. Plichon, 2019

Un glissement dans les actions peut être visible au cours de la scolarité : au primaire et au collège les collectes sont très majoritaires, qu'elles concernent le matériel scolaire (y compris, hélas, les manuels périmés) ou divers objets envoyés à une association pour financer un projet de Solidarité Internationale. La quasi-totalité des actions de collecte concernaient ici les piles et batteries, ou les instruments d'écriture, récoltés et envoyés à deux associations très actives en milieu scolaire : Batribox pour l'opération « Piles solidaires » finançant l'électrification de villages, centres de soins ou écoles, et Terracycle. 40% des actions au total concernent des collectes de fonds, par la vente d'objets ou de gâteaux, ou par des actions actives de la part des élèves, type « Course contre la Faim », « Opération Bol de riz », ou encore une « Étude solidaire ». Ces actions financent l'installation de bibliothèques ou l'accès à la cantine dans les pays ciblés. La sensibilisation des élèves sur une thématique précise est aussi pratiquée, elle prend alors la forme d'une rencontre avec une personne spécialisée suivie d'un travail des enfants en primaire ou au collège. Cette personne peut être membre d'une ONG, mais il s'agit bien souvent du correspondant local de l'UNICEF, formé à l'intervention en classe et doté de mallettes pédagogiques pertinentes. Sur les actions relevées, les élèves ont ainsi été sensibilisés au travail des enfants dans le monde, aux inégalités d'accès à l'eau potable ou à l'éducation. Au lycée et dans le supérieur, ces interventions prennent la forme de conférences sur des sujets plus complexes, comme les migrants ou encore les possibilités de service civique et de volontariat international. Les véritables rencontres interculturelles sont finalement les moins nombreuses, elles prennent souvent la forme d'échanges dans le cadre d'un projet

Erasmus ou de l'établissement d'une correspondance entre élèves lors d'appariements linguistiques, parfois suivis d'un voyage. Une seule école primaire, celle de Cravant (45), a cette année mis en place une correspondance scolaire entre enfants d'ici et du Burkina Faso. Enfin, il y a aussi des actions plus originales, comme l'organisation de stages professionnels en Inde pour les étudiants de BTS du lycée hôtelier de Bourges (18) ou la mise en place d'un outil linguistique en ligne pour faciliter la vie quotidienne des migrants au lycée privé La Providence de Blois (41).



Graphique 2 réalisé par S. Plichon, 2019.

Les actions de Solidarité Internationale recensées sont très nettement dirigées vers les pays du Sud, et l'Afrique francophone en premier lieu, avec 25 actions sur 60 relevées. Le Congo-Brazzaville est en tête des pays destinataires (8 mentions), devant le Burkina Faso (5) et le Sénégal (3). Les autres pays du continent africain n'apparaissent qu'une fois dans la liste et sont pour la plupart des pays francophones : Maroc, Bénin, Togo, Tchad, Mali, auxquels s'ajoutent le Rwanda et la Tanzanie. L'engouement pour les actions de Solidarité Internationale au Congo s'explique par la forte présence au sein des écoles et collèges de bacs de collecte de piles et batteries pour l'opération « Piles Solidaires », avec la promesse de l'association référente de contribuer à l'électrification de centres de soin ou d'écoles dans deux villages congolais, Enyellé et Epena. Cette opération avait été aussi menée au Népal, et deux actions s'y réfèrent. En Asie, le Népal et le Cambodge sont prisés, puis l'Inde et le Yemen,

pour un travail original de sensibilisation à un pays en guerre à l'école de Pressigny les Pins (45). Pour les pays du Nord, essentiellement européens, il s'agit de projets Erasmus menés avec une grande diversité de partenaires, Espagne, Grande Bretagne, Danemark, Italie et Islande, et un seul projet avec les États-Unis. Cuba et l'Argentine représentent enfin les deux pays avec lesquels il y a eu des actions de Solidarité Internationale en Amérique Latine.

2.1.2. La Solidarité Internationale, une des missions de l'enseignement agricole.

L'enseignement agricole en France relève du Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, à côté du système d'enseignement de l'Éducation nationale : il partage avec cette dernière les formations proposées aux élèves et étudiants, et les diplômes qui les sanctionnent, mais possède aussi des spécificités qui l'en distinguent. Parmi celles-ci se trouve la mise en avant de cinq missions spécifiques à l'enseignement agricole, définies par le Livre 8 du Code Rural et de la Pêche maritime, lesquelles devant se retrouver dans le Projet d'établissement :

> L'enseignement et la formation professionnelle agricole *« contribuent à l'éducation au développement durable, à la promotion de la santé et à la mise en œuvre de leurs principes, ainsi qu'à la promotion de la diversité des systèmes de production agricole et à la sensibilisation au bien-être animal. Ils contribuent au développement personnel des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires, à l'élévation et à l'adaptation de leurs qualifications et à leur insertion professionnelle et sociale.*
>
> *Ils remplissent les missions suivantes :*
>
> *1° Ils assurent une formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue ;*
>
> *2° Ils participent à l'animation et au développement des territoires ;*
>
> *3° Ils contribuent à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et à l'insertion sociale et professionnelle des adultes ;*
>
> *4° Ils contribuent aux activités de développement, d'expérimentation et d'innovation agricoles et agroalimentaires ;*

5° Ils participent à des actions de coopération internationale, notamment en favorisant les échanges et l'accueil d'élèves, apprentis, étudiants, stagiaires et enseignants. » (Code Rural, article L811-1)

La cinquième mission relève expressément de l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, puisqu'elle invite à développer des mobilités au sein des parcours de formation, dans le but de donner à chacun une conscience des interdépendances mondiales, majeures dans le domaine de l'agriculture à l'heure de la mondialisation des productions et des échanges. Ces actions doivent s'inscrire dans un processus de réciprocité, pour promouvoir un développement durable à la fois en France et dans les pays partenaires de l'établissement. L'idée est que chaque apprenant doit pouvoir faire l'expérience de la mobilité à l'étranger au cours de sa formation, dans le sens où partir à la rencontre de l'autre et d'autres pratiques agricoles doit permettre d'enrichir l'élève, l'étudiant ou même l'enseignant, au niveaux humain, professionnel, linguistique et culturel (Centraider, 2015).

Les Directions Régionales de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt (DRAAF) sont les représentations déconcentrées du Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, et ce sont elles qui animent particulièrement les réseaux des établissements de formation agricole qui s'impliquent dans les projets d'ECSI. La DRAAF Centre-Val de Loire est donc à la tête d'un vaste réseau qui couvre l'ensemble des territoires de la région, avec 36 établissements publics et privés référencés : 7 établissements publics relevant du Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation sur 12 sites différents ; 7 établissements privés relevant du Conseil Régional de l'Enseignement Agricole Privé, 18 Maisons Familiales et Rurales, 4 établissements privés affiliés à d'autres fédérations, le tout sur 31 sites ; et 10 Centres de Formation des Apprentis dont 6 publics et 4 privés, sur 15 sites.

Un exemple de politique scolaire de coopération et de Solidarité Internationale est fourni par le Lycée agricole Le Chesnoy à Amilly (45) : outre la possibilité offerte à chaque lycéen et étudiant de partir au moins une fois en stage à l'étranger, le club Solid', qui existe depuis une quinzaine d'années, organise des projets de chantiers solidaires et a été inscrit du fait ces actions et des valeurs véhiculées à la Fédération Nationale des Clubs UNESCO. Des actions de solidarité sont organisées toute l'année, que ce soit des actions de sensibilisation par le biais de conférences et de rencontres avec des acteurs de la Solidarité Internationale, mais aussi une « course contre la Faim » et des collectes de fonds par la vente d'objets divers. Plusieurs

chantiers solidaires ont été réalisés par les élèves membres du club Solid', dont quatre ont déjà eu lieu en Équateur, mais aussi en Inde, et au Sénégal pour 2020. Le lycée organise aussi des voyages d'étude pour les étudiants des Sections de Techniciens Supérieurs Agricoles, en Allemagne, en Roumanie, mais aussi au Cambodge, et prochainement au Bénin. Un projet d'échanges académiques avec la Colombie est aussi en cours (selon le site du lycée www.lechesnoy.fr).

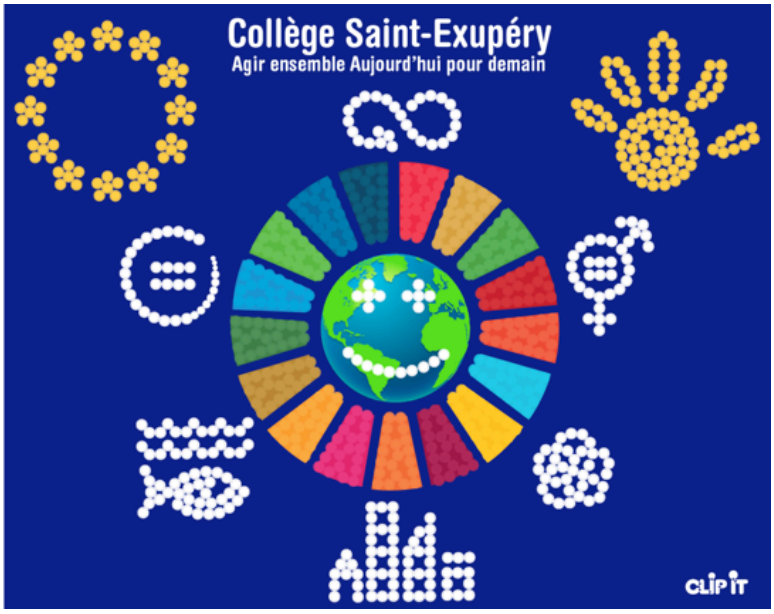
Enfin, la Région Centre-Val de Loire compte 18 Maisons Familiales et Rurales, plus quatre relevant de la Région Ile de France depuis leur fusion, dans lesquelles sont accueillis des élèves et apprentis, du niveau quatrième au BTS. Au sein de ces établissements privés, sous contrat avec l'État ou avec la Région, les jeunes reçoivent une formation professionnelle particulière, en alternance avec le monde du travail, et suivant une pédagogie de projet intégrant le monde associatif. Les actions de Solidarité Internationale sont généralement prisées, car elles permettent de donner davantage de sens aux enseignements plus académiques reçus par les élèves et apprentis qui les fréquentent. La revue du réseau Centraider présente ainsi un cas concret de partenariat avec Action Contre la Faim, permettant aux élèves de mieux comprendre les enjeux alimentaires en Afrique, mais aussi en France, de porter un regard plus critique sur l'inégale répartition des richesses, et d'entrer dans des actions collectives de solidarité. Les élèves ont conçu, construit un semoir tracté par des bœufs pour des paysans du Mali, puis ils sont allés sur place l'installer et en former les utilisateurs (Centraider, 2015, p 35). Cette démarche pédagogique s'inscrit totalement dans le cadre et les objectifs de l'Éducation à la Citoyenneté et la Solidarité Internationale dans le sens où les élèves sont ici totalement partie prenante des projets développés, et sont allés à la rencontre de leurs partenaires pour la réalisation de ceux-ci. Du fait de cette implication dans les actions de coopération et de Solidarité Internationale, et de la pédagogie de projet qui y est mise en avant, certains établissements agricoles à l'image du lycée du Chesnoy, sont entrés dans le réSEAU des écoles associées à l'UNESCO.

2.1.3. Les établissements UNESCO : une approche systémique de la Solidarité Internationale.

Le réseau des écoles associées à l'UNESCO (réSEAU : Système des Écoles Associées à l'UNESCO) a été créé en 1953 et se présente sur le site Internet de l'organisation comme « *un*

laboratoire d'innovations pédagogiques du dialogue interculturel, du patrimoine mondial, du développement durable, de la solidarité internationale et de la culture de la paix » (site www.fr.unesco.org). Il rassemble plus de 11 500 écoles réparties à travers 182 pays membres de l'organisation internationale, et œuvre à développer une culture de la paix dans l'esprit de enfants et des jeunes du monde entier. L'existence de ce réSEAU souligne l'importance de l'éducation pour parvenir à cet objectif, et dans le cadre de l'Agenda 2030 défini en 2015, l'enseignement et l'apprentissage, s'ils s'avèrent novateurs et collaboratifs, sont perçus comme l'outil le plus efficace pour atteindre la cible 4.7 des Objectifs de Développement Durable. Le réSEAU soutient la création, l'expérimentation et la diffusion de matériels éducatifs innovants selon une approche pédagogique beaucoup plus participative de la part des jeunes, afin qu'ils acquièrent mieux les valeurs et priorités de l'UNESCO. Il permet aussi à tous ses membres de se réunir afin d'échanger sur les expériences pédagogiques mises en œuvre, et d'interagir entre eux pour s'enrichir mutuellement et se nourrir d'une dynamique de projets.

Ainsi, au niveau académique, une réunion des écoles associées à l'UNESCO s'est tenue le 3 mai 2019 à Hanches (28), et a permis aux différents établissements associés de l'Académie d'Orléans Tours de se rencontrer et de réfléchir ensemble autour du thème de la citoyenneté mondiale. Mme AUSSOURD, professeur de SVT au collège Saint-Exupéry de Saint Jean de Braye (45), entré dans le réSEAU depuis 2017, évoque ce moment d'échanges comme particulièrement fécond, et propice à de nouveaux projets avec les éco-délégués qu'elle y a emmené : « *chaque établissement devait faire un drapeau avec ses valeurs. Nous, on a choisi de mettre la fresque en petit et tous les drapeaux des pays d'origine de nos éco-délégués avec des bouchons* ». Les deux photographies ci-dessous montrent, pour la première, la fresque réalisée par les élèves du collège Saint-Exupéry, réalisée en surcyclage avec des bouchons en plastique en partenariat avec l'entreprise Clip-In et financée par le GEZI (groupement d'entreprises abraysiennes). Cette fresque est placée dans le hall d'entrée du collège, et illustre le travail entrepris avec les partenaires, Erasmus+ et La Main à la Pâte, ainsi que les ODD, dont l'ODD13 (Lutter contre les changements climatiques) placé au centre.



Photographie 1 réalisée et aimablement transmise par Mme Aussourd, professeur au collège St Exupéry de Saint Jean de Braye, 2019.

La deuxième photographie montre le drapeau réalisé par les élèves lors de la rencontre académique UNESCO de Hanches (28) : la fresque est au centre, et autour sont disposés les drapeaux des pays d'origine des élèves éco-délégués venus en délégation.

Photographie 2 réalisée et aimablement transmise par Mme Aussourd, professeur au collège St Exupéry de Saint Jean de Braye, 2019.

Le réSEAU est ouvert à l'adhésion pour toutes les institutions publiques ou privées de l'enseignement pré-scolaire, primaire, secondaire, technique ou professionnel, aux organismes de formation des enseignants, qu'ils relèvent de l'éducation formelle ou non formelle. Jean-Marc SEPTSAULT, référent national du réSEAU pour le Développement Durable, précise les conditions dans lesquelles un établissement peut devenir école associée à l'UNESCO : une « déclaration d'intentions » est d'abord requise auprès de la coordinatrice nationale, Hélène MOUTY, à la Commission nationale française de l'UNESCO. Ensuite, lorsque la demande est validée, un échange a lieu avec un référent, dans le but de préciser les attentes de l'organisation et un dossier doit être rempli, avec la présentation de trois projets internationaux. « *Ce n'est pas un échange que l'on veut, il peut y en avoir, mais ce n'est pas ce qu'on attend. Ce qu'on attend, c'est un véritable projet tourné vers l'international, avec derrière les valeurs qui sont celles de l'UNESCO, des valeurs de paix, des valeurs de solidarité* ». Parmi les projets présentés par le collège St Exupéry pour leur entrée dans le réSEAU se trouvait ainsi un travail sur les jeunes réfugiés, accueillis à Saint Jean de Braye, dans une classe UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants). Actuellement au collège, à l'initiative d'élèves de sixième, un groupe mène un travail d'ECSI sur le Congo, afin de venir en aide aux enfants victimes de conflits : une association a été contactée par les jeunes filles porteuses du projet, SOS-Enfants, et un concert sera organisé afin de récolter de fonds en décembre 2019 pour un orphelinat.

L'une des préconisations du réSEAU est la recherche de l'innovation pédagogique, précise Jean Marc SEPTSAULT : « *Ce qu'on attend des enseignants, c'est une liberté pour créer, donc créer des outils, mais ça peut être aussi pour créer une pédagogie qui va favoriser l'émergence, pour l'élève, pour la famille, pour le groupe, de ces valeurs. Donc on n'a pas une pédagogie donnée, l'idée c'est de créer, d'inventer, d'innover. Et ça fonctionne.* » Il évoque le cas d'une école-musée à Nanterre, où « *c'est le drapeau de l'ONU qui est en façade (…), ce qui signifie qu'on entre dans une école du monde* », ou encore une autre dans laquelle les enseignements sont décloisonnés pour travailler sur les projets internationaux. Une fresque franco-japonaise a également été réalisée à l'initiative d'élèves sur la vision partagée du Développement Durable et des énergies : « *Elle a été exposée à l'UNESCO dans un premier temps, et ensuite elle est exposée au Japon. Le projet en question a grandi et aujourd'hui, le projet, c'est que les fresques (…) qui se font aujourd'hui dans le monde, ces fresques seront exposées à Tokyo 2020 pour les Jeux Olympiques. Pour essayer de montrer aux personnes, aux visiteurs, aux*

spectateurs, un cas concret de Solidarité Internationale ». La fresque en question a été réalisée par les élèves du groupe scolaire Carlepont (60) et de l'Hadanashi School.

Photographie 3, extraite du site www.unesco.delegfrance.org

En France, 193 établissements de différentes natures sont intégrés au réSEAU, et dans l'Académie d'Orléans-Tours, 17 établissements scolaires et une chaire universitaire en sont membres. Le département le plus engagé est l'Eure-et-Loir, avec neuf établissements, puis le Loiret (quatre), le Cher et le Loir-et-Cher (deux chacun). L'Indre-et-Loire est représentée par l'intermédiaire de la chaire UNESCO « Fleuve et patrimoine » partagée par les Universités de Tours et d'Angers et la Mission Val de Loire. Le tableau ci-dessous présente par département la liste des établissements entrés dans le réSEAU :

18	Bourges	Collège Jean Renoir
		Lycée technique et professionnel Jacques Coeur
28	Bonneval	Collège Albert Sidoisne
	Brou	École élémentaire Jules Verne
	Champhol	École maternelle Les Alouettes
	Chartres	Collège Sainte-Marie, Institution Guéry
	Dreux	Lycée Maurice Viollette
	Épernon	Collège Michel Chasles
	Hanches	Groupe scolaire Emmanuel Cheneau
	Mainvilliers	EREA François Truffeau
	Senonches	Collège La Loge des Bois
41	Blois	Lycée horticole
	Montoire sur Loir	Lycée d'Enseignement Agricole Sainte-Cécile
45	Amilly	Lycée agricole Le Chesnoy
	Beaugency	Collège Robert-Goupil
	Orléans	Collège Jean-Rostand
	St Jean de Braye	Collège Saint-Exupéry

Tableau de synthèse 5 réalisé par S. Plichon, 2019.

On compte trois écoles maternelle et primaire, huit collèges dont un privé, un lycée général, un lycée technique et professionnel, trois lycées agricoles dont un privé, et un EREA (Établissement Régional d'Enseignement Adapté). Par rapport aux établissements labellisés E3D présentant des projets de Solidarité Internationale, la liste apparait donc plus limitée, mais les conditions d'entrée et de maintien dans le réSEAU sont plus difficiles à réunir. La grande majorité de ces établissements sont aussi par ailleurs labellisés Développement Durable, et ce depuis les débuts, à l'image du collège Michel Chasles d'Épernon, pour lequel le Développement Durable et la Solidarité Internationale sont devenus l'identité même du collège.

La brochure du réSEAU des écoles associées à l'UNESCO précise que l'ambition est d'intégrer davantage d'établissements, et en particulier ceux des REP+ (Réseaux d'Éducation Prioritaire) en accentuant le travail réalisé autour de la Citoyenneté Mondiale, notamment les aspects de diversité linguistique, d'esprit critique et d'éducation aux médias. Cette préoccupation rejoint par ailleurs celle de Mme Katia BÉGUIN, Rectrice de l'Académie d'Orléans-Tours, à travers le Projet académique 2018-2022, qui soulignait l'existence de trois quartiers prioritaires, à Bourges Nord, Blois et Orléans-Sud. La pédagogie de projet autour de la Solidarité Internationale et la reconnaissance officielle de l'UNESCO, dans des établissements à la population cosmopolite, pourrait s'avérer être un élément important pour permettre aux

talents et à la créativité de s'exprimer, et ainsi de donner une image plus positive des établissements concernés. Pour ce faire, il existe en Région Centre-Val de Loire des relais susceptibles d'accompagner les équipes éducatives dans cette démarche.

2.2. Un fort potentiel de développement au niveau régional.

Pour soutenir des projets d'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, il existe de nombreuses structures, institutionnelles ou associatives, qui sont susceptibles d'apporter à la fois des conseils avisés et pistes de réflexion pour le projet, un financement bienvenu et aussi des contacts avec des personnes-relais sur place. Les partenaires institutionnels apparaissent de plus en plus incontournables dans le domaine de la coopération et de la Solidarité Internationale, mais il faut aussi prendre en compte l'efficacité des réseaux régionaux multi-acteurs, et des structures de l'éducation populaire pour mener à bien les projets.

2.2.1. Des partenaires institutionnels engagés dans la coopération et la Solidarité Internationale.

La coopération décentralisée désigne l'établissement de relations à long terme entre des collectivités territoriales françaises et étrangères, à l'aide de conventions signées entre les deux parties, qui définissent ainsi leurs modalités d'intervention et les moyens alloués à ces actions. La Loi d'Orientation et de Programmation relative à la Politique de Développement et de Solidarité Internationale, votée en 2014, précise le rôle des collectivités territoriales en la matière :

> « *Article 4 : La France reconnaît le rôle et la complémentarité de l'ensemble des acteurs impliqués dans la politique de développement et de solidarité internationale, notamment les collectivités territoriales, les organisations de la société civile et les entreprises.*
> *Il est créé, auprès du ministre chargé du développement, un Conseil national du développement et de la solidarité internationale qui a pour fonction de permettre une concertation régulière entre les différents acteurs du développement et de la solidarité internationale sur les objectifs,*

les orientations, la cohérence et les moyens de la politique française de développement. Lors de sa première installation, sa composition comprend autant de femmes que d'hommes. Les collectivités territoriales ont développé de nombreuses actions internationales, notamment fondées sur leur expertise dans la gestion des services publics locaux ou l'aménagement du territoire. Elles apportent une plus-value concrète en cohérence avec les priorités françaises. (…)

Article 14 : Les collectivités territoriales et leurs groupements peuvent, le cas échéant, conclure des conventions avec des autorités locales étrangères. Ces conventions précisent l'objet des actions envisagées et le montant prévisionnel des engagements financiers. Elles entrent en vigueur dès leur transmission au représentant de l'État (…). Des campagnes d'information sur la solidarité internationale des territoires sont mises en place conjointement par le ministère chargé de l'éducation nationale et les collectivités territoriales dans les écoles, les collèges et les lycées, afin de sensibiliser dès le plus jeune âge l'ensemble de la population sur les actions extérieures des collectivités territoriales ». (Loi n°2014-773 du 7 juillet 2014).

Fortes de ce soutien législatif, les collectivités territoriales françaises se sont engagées plus intensément dans des projets de coopération décentralisée et de Solidarité Internationale : le Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères a mis en ligne l'Atlas français de la coopération décentralisée et des autres actions extérieures, qui recense 4 727 collectivités françaises engagées dans ce processus. Souvent, il s'agit de jumelages, mais certaines collectivités vont beaucoup plus loin : l'Observatoire de l'ECSI d'Educasol relève tout de même une implication très différenciée des collectivités, dépendante de la volonté politique et du flux financier qui y est consacré (Educasol, 2018).

Selon les statistiques du Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères, en région Centre-Val de Loire, 235 collectivités sont engagées à l'étranger, à travers 126 projets de coopération décentralisée et 360 jumelages. 52 pays sont concernés et le montant consacré à l'aide publique au développement régionale s'élevait en 2018 à 875 079€. Une carte interactive permet de savoir quelle est l'implication de chaque collectivité : le tableau ci-dessous donne quelques indications sur les principales d'entre-elles, mais il est possible de trouver aussi des informations à une échelle très locale sur le site www.diplomatie.gouv.fr., dans l'onglet « Politique extérieure de la France, Actions extérieures des collectivités territoriales ».

Collectivité	Partenariats	Coopération décentralisée	Jumelages	Pays concernés	APD (2018)
Conseil Régional	21	20 projets	1	12	800 933 €
Conseil Départemental Cher	2	2 projets	0	3	Non communiquée
Conseil Départemental Eure-et-Loir	0	0	0	1	Non communiquée
Conseil Départemental Indre	0	0	0	0	0€
Conseil Départemental Indre-et-Loire	6	6 projets	0	2	0€
Conseil Départemental Loir-et-Cher	0	0	0	1	Non communiquée
Conseil Départemental Loiret	2	2 projets	0	1	16 000 €
Orléans	15	5 projets	10	11	42 046 €
Tours	12	6 projets	6	11	0€
Blois	6	2 projets	4	5	Non communiquée
Chartres	11	2 projets	9	15	Non communiquée
Bourges	10	6 projets	4	13	Non communiquée
Châteauroux	4	2 projets	2	3	9 610€

Tableau de synthèse 6 réalisé par S. Plichon, 2019, d'après le site www.diplomatie.gouv.fr.

L'implication est donc très variée selon les capacités financières de la collectivité, mais aussi suivant la volonté politique de ses dirigeants : les changements de majorité après les élections municipales de 2014 et départementales de 2015 ont eu parfois un impact préjudiciable sur le montant des subventions accordées aux projets de coopération décentralisée : ainsi pour le Conseil Départemental d'Indre-et-Loire, le budget consacré à la coopération décentralisée est-il passé de 10 000€ en 2014 à 2 000€ l'année suivante, et depuis à 0€. Les préfectures ont par ailleurs maintenu des actions de coopération, avec quelques projets mais surtout des

jumelages de longue date. Les villes moyennes de la région s'impliquent surtout dans les jumelages (ainsi Montargis avec Greven en Allemagne et Crowborough au Royaume Uni), et les intercommunalités n'ont pas investi ce champ. Mme AUSSOURD, professeure de SVT au collège Saint Exupéry de Saint Jean de Braye (45), souligne l'importance du soutien municipal aux actions menées par son établissement : la ville de Saint Jean de Braye et le collège ont ainsi travaillé de concert sur la révision du Plan Local d'Urbanisme et des architectes sont venus expliquer les projets dans une classe de sixième. De même, les actions du collège sont relayées dans la presse municipale afin de leur donner davantage de visibilité. La mairie finance aussi la participation à une émission de radio et a mis en place une expérience de démocratie participative : plusieurs projets ont été soumis au vote des citoyens, dont certains avaient été présentés par des collégiens. Un partenariat local fort semble donc un élément essentiel dans la concrétisation de projets, locaux ou internationaux.

Le Conseil Régional Centre-Val de Loire apparaît donc le plus dynamique en matière de coopération décentralisée et de Solidarité Internationale, avec un budget conséquent, de nombreux partenaires et des projets qu'il porte en lui-même, ou qu'il soutient financièrement. Les territoires partenaires pour les projets de coopération décentralisée sont soit européens (Pologne, République Tchèque, Allemagne), soit africains et asiatiques (Maroc, Mauritanie, Mali, Laos, Inde, Chine) et ces projets sont principalement d'ordre institutionnel : « *appui au développement des capacités de gestion d'une collectivité, ingénierie de la ville, gestion du patrimoine* » (site www.regioncentre-valdeloire.fr). Des échanges de collectivité à collectivité sont organisés dans les domaines économique, culturel, environnemental, touristique, mais aussi en direction de la jeunesse, de l'enseignement supérieur, du développement durable… En juillet 2018, la Région Centre-Val de Loire a également mis en place une Conférence Permanente des Relations Internationales, dans le but de mettre en réseau et développer les partenariats, avec la création d'un outil de partage, pour mieux coordonner les actions en mutualisant, et valoriser la coopération internationale sur le territoire de la région. L'intention affichée est de « *favoriser le décloisonnement entre les acteurs des relations internationales (collectivités, entreprises, Universités, ONG, centres de recherches, associations, lycées, acteurs culturels etc)* ». Quatre grands chantiers de travail ont été lancés, autour de la gouvernance et de l'animation de la Conférence permanente, de l'internationalisation des territoires, des défis planétaires et des mobilités plurielles.

L'illustration choisie sur la page dédiée du site Internet de la Région est assez révélatrice de cette volonté d'ouverture internationale, dans l'esprit de coopération et de Solidarité Internationale : la présence du sigle ECSI est ici à souligner, ainsi que des ODD, ce qui tendrait à inscrire aussi l'action régionale dans le cadre plus global d'une Éducation à la Citoyenneté Mondiale.

Figure 3 : Illustration Conférence Permanente des Relations Internationales, www.regioncentre-valdeloire.fr

Les lycées avaient été auparavant mentionnés comme acteurs de relations internationales, et la Région, en tant que collectivité référente, finance à ce titre des projets de solidarité internationale ou de mobilité des jeunes. Le dispositif « 100% Mobilité » finance ainsi en grande partie les déplacements de classes dans les pays de l'Union Européenne, et les projets internationaux, de préférence dans les pays partenaires de la Région, mais aussi dans tous les autres, pourvu qu'un volet solidarité y soit inclus. Pour les étudiants, le dispositif Parcours d'Europe - « MobiCentre » accompagne les projets internationaux des étudiants en finançant un « crédit-temps » qui leur permet d'étudier ou d'effectuer dans les zones internationales partenaires. Un autre dispositif Parcours d'Europe - « Euro-Métiers Centre » permet aux lycéens et apprentis d'effectuer un stage professionnel dans un pays de l'Union Européenne,

et, outre les objectifs de développement des compétences professionnelles et linguistiques, ce dispositif insiste aussi sur « *la construction d'une véritable citoyenneté européenne* » (Site www.regioncentre-valdeloire.fr). La Région soutient également les jumelages de villes et l'organisation d'événements relatifs à la Solidarité Internationale, à l'image du Festival des Solidarités, qui se tiendra du 15 novembre au 1er décembre 2019, et le Festival Plumes d'Afrique (lui aussi à l'automne) dont une des ambitions affichées est d'« éduquer à la citoyenneté et à la solidarité internationale ».

La Région Centre-Val de Loire, davantage que les autres collectivités territoriales, semble donc être la plus à même de soutenir des projets pédagogiques, du moins ceux qui mobilisent les lycéens et apprentis, en faveur de l'ECSI. Les équipes qui les organisent peuvent également trouver conseils et partenaires au travers du Réseau Régional Multi-Acteurs Centraider.

2.2.2. Un réseau multi-acteur ressource pour l'ECSI : Centraider.

Depuis les années 1990, dans plusieurs régions françaises, les différents acteurs intervenant dans le champ de la Solidarité Internationale ont décidé de se réunir, afin de mieux communiquer entre eux, et de mutualiser leurs forces pour rendre leurs actions plus efficaces et cohérentes. Les Réseaux Régionaux Multi-Acteurs (RRMA) sont ainsi nés, avec trois spécificités : une action inscrite dans le cadre régional, une démarche de qualité visant à développer les actions de coopération et de Solidarité Internationale et à davantage ouvrir les habitants de leur territoire à ces idées, et une dynamique d'échanges et de travail collaboratif entre membres du réseau. Les RRMA mettent en œuvre quatre types d'activités : identifier et recenser les acteurs régionaux à travers une base de données, produire de l'information pour les membres du réseau, appuyer les porteurs de projets, et organiser des moments d'échanges et de concertation entre les membres du réseau (Bourgogne Coopération, 2016). Ils interviennent dans un esprit de service public et une démarche multi-acteurs dans tous les chams de la coopération et de la Solidarité Internationale, et notamment celui de l'ECSI. En octobre 2018, la Conférence Inter-Régionale des RRMA (CIRRMA) a renforcé les synergies entre les différents réseaux régionaux.

Il existe à l'heure actuelle douze RRMA, dont Centraider en région Centre-Val de Loire, fondé en 2000 par la réunion d'une centaine d'associations, collectivités territoriales et

établissements publics. Centraider est une association Loi 1901 et est soutenue dans ses activités et leur financement par le Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères et par la Région Centre-Val de Loire. Son Conseil d'Administration est composé de 24 membres représentant la diversité des acteurs de la Solidarité Internationale en région Centre-Val de Loire, et son équipe technique réunit six personnes salariées de l'association.
Les six employés de Centraider mènent des actions en rapport avec les objectifs des RRMA définis auparavant, en animant des formations thématiques et/ou pratiques pour les porteurs de projets, en recensant les acteurs régionaux de la Solidarité Internationale à travers un annuaire disponible en ligne, et en diffusant de l'information, par le biais d'une revue semestrielle nommée *Centraider*, ou de publications thématiques.

La base de données identifiant les acteurs de la coopération et de la Solidarité Internationale en région Centre-Val de Loire recense 883 membres (en août 2019), associations, établissements publics, collectivités territoriales ou autres, et 146 d'entre eux sont adhérents au réseau. Cet annuaire des membres, présenté sur le site Internet de l'association sous forme d'une carte interactive, mentionne 46 établissements scolaires sur la région, relevant essentiellement de l'enseignement secondaire, et répartis sur l'ensemble du territoire régional : dix d'entre eux sont originaire d'Indre-et-Loire et du Loir-et-Cher, neuf du Loiret, huit viennent d'Eure-et-Loir, puis cinq du cher et quatre de l'Indre. Le tableau ci-dessous référence ces établissements, dont plusieurs sont déjà membres du réSEAU des écoles associées à l'UNESCO et/ou labellisés E3D par l'Académie d'Orléans-Tours :

18	Bourges	Collège Jean-Renoir	UNESCO
		Lycée technique et professionnel Jacques-Coeur	UNESCO, E3D 2019
		Lycée polyvalent Pierre-Émile-Martin	
	Saint Amand-Montrond	Collège Jean-Valette	
		Lycée Jean-Moulin	3ED 2019
28	Anet	Lycée Professionnel Adapté Privé Gabriel-Bridet	
	Bu	Collège Charles-De-Gaulle	
	Chartres	Lycée Agricole La Saussaye	
	Châteaudun	Collège Thomas-Divi	
		Lycée Jean-Félix-Paulsen	
	Dreux	Lycée Maurice-Viollette	UNESCO

	Mignières	Lycée Agricole Privé Franck-Stock	
	Vovres	Collège Gaston-Couté	
36	Châteauroux	Collège Colbert	
		Lycée des métiers Les Charmilles	
		Lycée Général et Technique Agricole Naturapolis	
	Issoudun	Lycée D'Alembert	
37	Amboise	Lycée Léonard-de-Vinci	E3D 2019
		Lycée Professionnel Agricole	
	Chambray-lès-Tours	Lycée Professionnel Agricole	
	Joué-lès-Tours	Lycée Jean-Monnet	E3D 2019
	Saint Pierre des Corps	Collège Stalingrad	
	Tours	Collège Jean-Philippe-Rameau	
		Collège Christ-Roi	
		Lycée Jacques-Vaucanson	
		Lycée Grandmont	
		Lycée Sainte-Marguerite	E3D 2019
41	Blois	Lycée Dessaignes	
		Lycée Horticole	UNESCO
		Lycée Hôtelier	
	Bracieux	Collège Hubert-Fillay	
	Lamotte-Beuvron	Collège Jean Rostand	
	Montoire-sur-Loir	Lycée Agricole Privé Sainte Cécile	UNESCO
	Romorantin	Lycée Professionnel Denis-Papin	
	St Laurent-Nouan	Collège Marie-Curie	
	Vendôme	Lycée Ronsard	
		Lycée Général et Technique Agricole	
45	Amilly	Lycée Agricole Le Chesnoy	UNESCO
	Beaugency	Collège Robert-Goupil	UNESCO
	Bellegarde	Lycée Professionnel Agricole de Beaune-Bellegarde	
	Cléry-Saint André	Collège Jacques-de-Tristan	
	Fleury-les-Aubrais	Lycée Professionnel Jean-Lurçat	
	Montargis	Lycée en Forêt	
	Orléans	Collège Jean-Rostand	UNESCO
	Saint Jean de Braye	Collège Saint-Exupéry	UNESCO
		Lycée Jacques-Monod	

Tableau de synthèse 7 réalisé par S. Plichon, 2019.

La lecture du tableau montre d'une part l'absence de toute école primaire, lesquelles relèvent des municipalités, or si certaines d'entre elles sont membres du réseau Centraider, à l'image d'Orléans, Tours ou Blois, cela ne signifie pas que les écoles mènent toutes des actions de Solidarité Internationale. Une étude plus fine, en croisant par exemple les bases de données comme celle de la labellisation académique, permettrait de mieux identifier les groupes scolaires engagés dans des projets de Solidarité Internationale, afin de les y accompagner. D'autre part, 16 collèges sont référencés sur toute l'académie, contre 14 pour la seule labellisation E3D 2019, et un dépouillement des dossiers des années précédentes permettrait d'en faire émerger davantage : là encore, croiser les informations permettrait d'accroitre leur nombre et de mieux faire connaître le réseau Centraider auprès des équipes pédagogiques. Enfin, au niveau des lycées, généraux, professionnels et agricoles, trente établissements figurent dans la base du RRMA, soit deux fois plus que de collèges, ce qui s'explique par la production d'outils et d'animations ciblant *a priori* davantage des élèves plus âgés, comme le festival Alimenterre, qui semble plus difficile d'accès pour les collégiens. Là encore, la communication envers ces établissements et leurs équipes s'avère utile.

Parmi les outils produits par le Réseau Régional Multi-Acteurs Centraider se trouvent un certain nombre de publications pédagogiques thématiques : fiches techniques pour accompagner une projection, animer une discussion en classe, ou encore expérimenter des situations d'apprentissage. Ces mises en situation très concrètes sont aisément transposables en cours, notamment dans le cadre de séances d'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale. C'est le sens de l'ouvrage publié par le réseau Centraider intitulé *Guide pratique. L'ECSI. Focus en région Centre-Val de Loire* en 2015, à destination des enseignants, lequel regorge de mises en œuvre très pratiques et faciles à installer en classe. Cet outil de sensibilisation pour les enfants et adolescents s'inspire largement, dans les méthodes employées, des principes et de la pédagogie mis en œuvre par les structures de l'éducation populaire.

2.2.3. Des relais potentiels par les structures de l'éducation populaire.

L'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale est mise en œuvre à partir de trois types d'apprentissage. La première forme relève de l'enseignement formel, à savoir un enseignement organisé, structuré, avec un programme officiel et des objectifs

pédagogiques clairs, à l'image de l'Enseignement Moral et Civique dispensé en classe. S'y ajoute l'apprentissage non-formel, lui aussi organisé, présentant des objectifs, mais pas dans le cadre classique d'un cours : il survient à l'occasion d'interventions de personnes extérieures à l'établissement, de conférences, de projections suivies d'une discussion, de la visite d'une exposition… Enfin, l'apprentissage informel se fait dans des structures qui peuvent être extérieures à l'école, sans qu'il y ait forcément des objectifs ni un programme de connaissances précises à transmettre, sous forme d'ateliers, de rencontres, et sont plutôt le fait des associations. Selon la fédération des ONG de développement CONCORD, la mise en œuvre de l'ECSI doit privilégier le cadre non-formel, mais pour ancrer ses concepts sur le long terme, l'éducation formelle est indispensable (CONCORD, 2018).

L'apprentissage non-formel trouve ses racines dans le mouvement d'éducation populaire inspiré des principes pédagogiques développés dans les années 1960 en Amérique du Sud, et s'est exprimé à travers une « pédagogie nouvelle » analysée par Adélie MIGUEL SIERRA et Claudine DRION dans un article de la revue *Antipodes* en 2010 : la pédagogie nouvelle vise à former des individus libres et autonomes, elle exclut l'obéissance passive des élèves et la répétition presque mot à mot de la pensée du maître, et ne se limite pas aux lieux d'enseignement traditionnels comme la salle de classe. Elle accompagne chronologiquement et didactiquement l'éducation au développement. L'éducation populaire a été développée au Brésil par Paolo Freire, à travers la « pédagogie de l'opprimé » : l'éducation a une visée profondément politique et contribue au changement social. « *Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde* » : cette citation souvent mise en exergue insiste d'abord sur la nécessité du groupe et de l'action collective pour parvenir à changer des situations d'injustice sociale. Pour cela, l'éducation est un moyen efficace car, par l'acquisition des connaissances et surtout la confrontation des idées, les individus parviennent à ce que Freire nomme « conscientisation », à savoir non seulement la prise de conscience, mais aussi la réflexion critique, préalable à l'action collective (Miguel Sierra et Drion, 2010). L'influence de Paolo Freire a été déterminante sur l'émergence des mouvements d'éducation populaire et d'éducation au développement : les principes de participation active des personnes, d'analyse des mécanismes de domination et de prise de conscience, puis d'action collective en sont largement inspirés. Éducation populaire et

Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale partagent actuellement les mêmes objectifs, la formation du citoyen, et donc d'une certaine manière une formation au politique :

> l'ECSI « *vise à développer la prise de conscience selon laquelle chacun, quel que soit son statut et son cadre de vie, peut à la fois être l'opprimé (manipulé de manière inconsciente par un système…) et l'oppresseur (en contribuant sans en avoir conscience à alimenter un système qui produit des injustices au niveau national et international). Cette prise de conscience en permet une autre : la capacité que chacun a de contribuer au changement, quelle que soit la complexité du système*. » (Anne Kaboré, dans Educasol, 2017, p 41).

Les structures de l'éducation populaire en France ont été organisées et rassemblées au sein de l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (INJEP), créé par le décret 2015-1771 du 24 décembre 2015. Il dépend du Ministère de la Jeunesse et des Sports, et se présente comme « *un observatoire producteur de connaissances et un centre de ressources et d'expertise sur les questions de jeunesse et les politiques qui lui sont dédiées, sur l'éducation populaire, la vie associative et le sport* » (Site www.injep.fr).
Selon la Charte de l'INJEP, l'éducation populaire doit contribuer à « *la modification des rapports sociaux en intervenant sur les représentations, les croyances et les opinions* » et vise à « *mettre en œuvre des alternatives éducatives, sociales, culturelles et économiques et à produire autrement des actions d'intérêt collectif, ici et maintenant* » (Kaboré, dans Educasol, 2017, p41). Éducation populaire et ECSI se rejoignent donc dans leurs objectifs de conscientisation et d'autonomisation des apprenants, d'où le rôle majeur joué lors des ateliers, rencontres, discussions… par les animateurs, dans le sens où, en favorisant la discussion, ils contribuent à la conscientisation, et à ouvrir le champ des possibles dans l'action collective. L'articulation éducation populaire-ECSI est donc un « *vecteur des intelligences citoyennes dans un monde fracturé* » (Educasol, 2017, p42).

Les mêmes préoccupations animent les membres de plusieurs associations, prêtes à intervenir au sein des classes avec des outils originaux et ludiques : la Ligue de l'Enseignement, confédération d'associations laïques d'éducation populaire, s'inscrit dans cette lignée et a fait de l'ECSI un champ d'investigation majeur. Selon Mickaël HUET, délégué régional adjoint à la Ligue de l'Enseignement en région Centre-Val de Loire, dans un témoignage publié par la revue

Centraider, la Ligue apporte une offre complémentaire de celle de l'école publique, dans la tradition de l'éducation populaire, elle favorise l'émergence d'actions de citoyenneté et de proximité en conduisant des projets à la fois sur le temps éducatif et sur le temps de loisirs des jeunes. Ainsi parmi les dernières actions relevées sur le site de la Ligue de l'Enseignement en région Centre-Val de Loire, trouve-t-on des actions propices au développement de la citoyenneté ou de rencontre interculturelle. La Ligue de l'Enseignement de l'Indre a mis en place une action nommée « Électeurs en herbe » autour des élections européennes de mai 2019, avec les enseignants de trois classes des collèges Jean-Moulin de Saint-Gaultier, Beaulieu de Châteauroux et du lycée Pasteur du Blanc : les élèves ont lu les professions de foi des candidats, débattu en présence d'un animateur, puis voté. Une autre action, visant la rencontre interculturelle a été organisée à Montlouis sur Loire, à l'occasion des 500 ans de la Renaissance en région, « Tours del Rinascimento » réunissant des jeunes tourangeaux et italiens.

D'autre part, l'association CCFD-Terre Solidaire développe elle aussi des outils d'animation pédagogiques inspirés des mêmes principes et à disposition des éducateurs, sur les thématiques de l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale. Son site internet www.ccfd-terresolidaire.org présente, outre des dossiers thématiques complets, de nombreux outils utilisables en classe. L'association est ainsi à l'origine de guides pratiques à destination des enseignants : trois *Dossiers Enseignants, éduquer au développement avec sa classe* ont été rédigés, pour chaque niveau d'enseignement (primaire, collège, lycée) et proposent des mises en situation sur des thèmes relatifs à l'alimentation, à la paix, aux migrations, aux inégalités économiques, à l'évasion fiscale, à l'égalité femmes-hommes… Même si ces ouvrages ne sont plus exactement en phase avec les programmes actuels d'enseignement, les mises en pratiques concrètes et ludiques qu'ils proposent peuvent toujours constituer une base de travail enrichissante pour l'enseignant dans ses cours, afin d'en augmenter la portée auprès des élèves.

2.3. L'ECSI, une démarche pédagogique efficace.

L'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Mondiale va bien au-delà de la simple sensibilisation des élèves aux grandes problématiques liées aux inégalités mondiales et au Développement Durable dans le simple cadre scolaire, car elle s'inscrit dans le long terme, et se poursuit finalement tout au long de la vie. Mais pour qu'elle soit efficace, il faut que des bases solides aient été élaborées à l'école, afin que plus tard, les jeunes soient en mesure de remobiliser les connaissances et les compétences acquises face à de nouvelles situations. L'ECSI agit donc en apportant aux élèves des connaissances, des représentations du monde (les savoirs), mais aussi des compétences, des aptitudes (les savoir-faire), et enfin des postures, des attitudes (les savoir-être) : le tout est nécessaire dans la formation citoyenne des jeunes. Globalement, la démarche pédagogique se divise en deux temps, une période d'appropriation des savoirs et des savoir-faire, pour laquelle l'enseignant ou l'animateur joue un rôle crucial, puis un temps de « restitution » sous forme de savoir-être, durant lequel l'élève est pleinement acteur, et atteint l'engagement. Cette démarche propre à l'ECSI, héritée de l'éducation populaire, s'inscrit dans une pédagogie de projet qui donne du sens aux savoirs appris à l'école, et permet dans certains cas de remobiliser des élèves en cours de décrochage. Enfin, puisque l'ECSI est aussi une démarche qui s'inscrit dans le temps long des apprentissages, elle décloisonne les différentes étapes de la scolarité et mettre en réseau les établissements géographiquement proches.

2.3.1. Une pédagogie porteuse de sens pour les élèves et pour la communauté scolaire.

Pour être la plus efficace possible, la démarche pédagogique la plus adaptée à l'ECSI repose en premier lieu sur le groupe. Adélie MIGUEL SIERRA et Claudine DRION s'appuient en cela sur les travaux de Philippe MEIRIEU, professeur en Sciences de l'Éducation, pour lequel le groupe est un lieu d'apprentissage dans lequel les échanges entre les participants facilitent l'acquisition des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir. Dans un article intitulé « Pourquoi le travail en groupe des élèves ? » publié en 1999 dans la revue *Repères pour enseigner aujourd'hui*, Philippe MEIRIEU insiste sur l'objectif de socialisation des élèves par le groupe : « *L'essentiel se situe au niveau des attitudes sociales des élèves : il s'agit d'apprendre*

à organiser un travail en commun, de planifier les étapes de celui-ci, de trouver à chacun une place lui permettant de s'intégrer dans le groupe, de faire preuve de compétences dont il dispose mais qui ne sont pas encore reconnues, de se dégager d'une image négative que les autres ont de lui » (Meirieu, 1999). Cette démarche a aussi pour impact de responsabiliser les apprenants. Dès lors, la pédagogie de projet est possible à mettre en œuvre, car elle est définie comme « *la mise en action de groupes autour d'un objectif commun ».* Le projet alors est une tâche définie qui résulte d'une volonté collective de le mener à bien, il aboutit à *« un résultat concret, matérialisable et communicable, qui présente une utilité sociale* » (Miguel Sierra et Drion, 2010). La pédagogie de projet facilite donc l'acquisition des connaissances, mais aussi des compétences comme la maîtrise des outils intellectuels, de la recherche, des modes d'expressions écrits et oraux, des techniques mobilisées pour réaliser ou communiquer sur le projet final. Elle est également formatrice en matière de savoir-être, car les élèves y gagnent confiance en soi, autonomie, et découvrent l'autogestion, la négociation entre pairs et la solidarité : collaborer est indispensable pour réussir le projet.

L'approche par projet est aussi l'occasion pour les élèves de changer de stature dans l'apprentissage : ils ne sont plus des récepteurs passifs de connaissances mais deviennent acteurs de leur savoir, développent leur créativité, et deviennent force de proposition. Cette pédagogie suscite beaucoup d'enthousiasme de leur part, du moins au lancement du projet, de la curiosité et, pour ceux qui sont restés mobilisés jusqu'au bout, une grande fierté devant le résultat final, surtout s'il est ensuite valorisé par l'équipe enseignante, présenté aux parents et reconnu par les autorités éducatives ou même politiques. Sandrine AUSSOURD, professeur de SVT au collège Saint-Exupéry de Saint Jean de Braye, évoque dans un entretien l'importance de cette reconnaissance pour développer la confiance en soi des enfants : « *Le projet de jardin, c'était les élèves de sixième qui l'ont proposé (…). À la fin, ce sont les citoyens qui ont voté (…) et le jardin a été parmi les treize projets qui ont été retenus* ». De plus, la reconnaissance officielle par l'obtention d'une labellisation introduit souvent une dynamique, « *les porteurs de projets se sentent à la fois dynamisés et obligés, entre guillemets, par les projets »*. De ce fait, ils sont entrainés dans une spirale positive, une sorte de cercle vertueux défini par Jean Marc SEPTSAULT, référent national du réSEAU des écoles associées UNESCO : « *C'est une spirale qui se met en place, vertueuse, c'est-à-dire que les élèves vont être en réussite parce qu'à un moment donné on leur offre une autre pédagogie, un autre système,*

une ouverture sur le monde. Et parce qu'ils sont intéressés, ils vont s'impliquer un peu plus, ils vont être en réussite et on va entraîner comme ça d'autres choses ».

Un des premiers bénéfices pour les élèves impliqués dans un projet est donc un gain en confiance, en estime de soi, et il y a ensuite dans un second temps un impact au niveau des compétences acquises, qui peut se répercuter sur les résultats scolaires. Mme AUSSOURD évoque le cas des deux élèves de sixième à l'origine du projet Congo : *« Au niveau des compétences orales, le fait de présenter devant un auditoire à Hanches, pour mes deux sixièmes, elles ont progressé dans le travail de ces compétences-là, et puis elles gagnent en confiance parce que c'est valorisant. (…) Et puis on se rend compte qu'on a du plaisir quand on est en groupe, à présenter devant les autres, et ça c'est hyper important.* »

Jean Marc SEPTSAULT souligne aussi le cas d'élèves pour lesquels la pédagogie de projet est très adaptée à leur mode de fonctionnement, les Élèves Intellectuellement Précoces (EIP) « *qui ont besoin de se nourrir intellectuellement, par des projets justement, une multitude de projets, donc des élèves qui ont besoin de s'impliquer autrement. Et pas seulement dans le club lambda* ».

Un autre point très important ressort de l'entretien : pour que le projet soit réussi, il faut laisser une certaine marge de manœuvre aux élèves afin qu'ils puissent s'y retrouver et se l'approprier. Peu de projets de solidarité internationale sont à l'origine proposés par des élèves (à l'image de la fresque UNESCO franco-japonaise ou du projet Congo déjà évoqués), mais ils doivent y trouver leur part, voire infléchir le projet initial vers quelque chose qui les intéresse : « *On a le cas dans les lycées professionnels, par exemple, ce qui va inciter l'élève à faire, c'est d'être une partie de la solution, d'être une réponse au problème. (…) Si l'élève se perçoit comme une partie de la solution, tout va bien* » (Jean Marc SEPTSAULT). Le projet doit donc absolument être co-construit avec les élèves, si ce n'est au départ, du moins en cours de route, pour aboutir à quelque chose de positif, ce qui suppose que les enseignants leur laissent parfois davantage de liberté et de marge de manœuvre. Il y a sur le papier parfois de magnifiques projets qui laissent un goût amer aux élèves et à l'équipe encadrante, celle-ci reprochant aux élèves de ne pas s'intéresser au projet, voire de le saboter, alors que tout avait été au préalable trop organisé et cadré. Jean Marc SEPTSAULT évoque ainsi un projet qui tenait fortement à cœur à l'une de ses collègues, et qui n'a pu fonctionner qu'à partir du moment où les élèves ont pu prendre la main sur l'organisation et la mise en œuvre : « *Quand on leur a laissé un peu plus de liberté, eux ont construit autre chose, et dans ma matière on a*

pu aller sur quelque chose où les élèves étaient plus enthousiastes. Et on a pu acquérir des compétences qu'on n'aurait pas acquises si on s'était contenté de lire le fil déjà tout tracé ». Les relations élèves-enseignants sont alors susceptibles d'évoluer dans un sens très positif, avec davantage de confiance et de communication réciproques : Mme JAMET, professeur d'Éducation Physique et Sportive au collège Saint Exupéry, souligne que les élèves « *ont vécu des choses importantes et ils sont contents de nous dire ce qu'ils ont vécu avec nous* ». Dès lors, le climat scolaire est plus apaisé.

Les impacts de cette pédagogie de projet sur les familles sont également à souligner : Jean Marc SEPTSAULT indique qu'au préalable, les parents d'élèves peuvent être surpris, voire désarçonnés par cette nouvelle façon de travailler, et que la communication autour du projet est capitale pour que les familles y voient un intérêt : « *On ne se précipite pas pour créer le projet, on prend le temps de le présenter aux parents, on prend le temps de le présenter à l'ensemble de l'équipe pour lever les doutes, lever les craintes. Et on prend le temps de le présenter à l'élève en lui montrant les enjeux, en lui parlant d'évaluation* ». Présenter en amont pour rassurer, réunir pour montrer l'évolution en cours si le projet se déroule sur un temps long, parfois supérieur à l'année scolaire, restituer aux familles le projet final lors d'une soirée qui peut aussi être festive, sont des moments de communication indispensables pour associer étroitement les élèves et leurs familles au projet. Et parfois, le souvenir de ce projet va perdurer bien au-delà de la scolarité, avec même une certaine gratitude vis-à-vis de l'équipe enseignante. Mme JAMET insiste aussi sur la communication avec les familles, d'autant plus si elles sont modestes ou *a priori* fermées aux projets internationaux : « *Si on a un semblant d'ouverture, nous on essaye de s'y engouffrer, on dialogue avec les familles, parce que les familles ne sont pas prêtes, mais si on leur parle, parfois on arrive un peu à les ouvrir* ». Et malgré les craintes, la participation d'un enfant à un projet comme un échange international a toujours été ensuite vécue comme très positive : « *Ils se rendent compte que leur enfant a évolué, il y a des choses qui se sont passées chez l'enfant. Et en plus, le regard de l'école a changé. Enfin, ils ont une image de l'école qui est un peu différente. Ils se rendent compte qu'on est là pour les aider, pour leur permettre de faire des choses.* »

D'autres impacts consécutifs à la mise en place d'une pédagogie de projets plus généralisée sont visibles, que ce soit au niveau de l'équipe des enseignants ou de l'établissement lui-

même. Pour qu'un projet fonctionne, il faut d'abord une équipe soudée et motivée, qui a envie de travailler ensemble et selon les mêmes conceptions. Parfois, un projet est construit à partir de l'intérêt particulier d'un enseignant pour une région du monde ou une problématique, et les autres s'y agrègent, avec cependant la difficulté pour l'enseignant « parent », porteur du projet initial, de laisser aussi les autres s'y exprimer et en faire quelque chose de parfois différent de l'idée de départ. Jean Marc SEPTSAULT évoque le cas d'un collègue qui a mené un projet sur la Russie :

> *« Le collègue en question a souhaité avoir un lien avec un petit village sibérien pour des raisons au départ personnelles, il avait rencontré quelqu'un sur place, un ami, et il s'était dit que ce serait peut-être l'occasion un jour de créer un projet avec cette partie-là du monde, et il a entraîné ses élèves jusque dans ce pays, jusque dans cette région qui est isolée, et la citoyenneté l'a ouvert à la politique. C'est-à-dire qu'au-delà de la partie échange classique que l'on peut avoir, de cette question de l'autre, s'est posée la question du pays lui-même, du régime politique. (…) Parce qu'elle possède quelques richesses, (la région) est pillée par le pouvoir central, donc il y a une mainmise à la fois du régime du gouvernement local, de l'État, et puis certains non-dits en termes de violence. Donc les élèves ont vécu ce huis-clos et ça a été extrêmement intéressant à suivre. »*

Un projet se construit donc en évoluant parfois de manière inattendue, en intégrant d'autres acteurs en cours de route, et cela doit être vécu comme un enrichissement et non comme une dépossession personnelle. Il faut donc fortement distinguer l'intérêt pour le projet de l'affect personnel : si l'affect est trop fort, le projet ne pourra pas s'épanouir et le porteur du projet en restera blessé.

La pédagogie de projet associe également les nouveaux collègues, jeunes enseignants souvent, dans l'équipe, et va faciliter leur intégration, particulièrement dans les zones difficiles où la mobilité des équipes est très forte. Pour Jean Marc SEPTSAULT, ces personnes qui arrivent avec l'idée de repartir rapidement, vers leur région d'origine ou s'en rapprocher, « *ne se permettent pas de créer un projet, elles ne se permettent pas d'aller vers l'autre, elles viennent au travail, elles ne viennent pas partager*. » Fonctionner en mode projet leur apporte aussi en matière de pédagogie puisqu'il s'agit de travailler autrement, avec d'autres méthodes et pratiques que lors des traditionnelles séances de cours, et les aide à construire une image

différente auprès des élèves, en dépassant le côté strict et un peu raide du professeur débutant.

D'autres personnels sont susceptibles intégrer les équipes autour d'un projet afin d'impliquer davantage la communauté scolaire et d'infléchir le projet d'établissement. La vie scolaire, le CDI, l'infirmerie, en fonction de la nature des projets, sont des pôles de travail intéressants à développer, avec des personnes-ressource sur lesquelles les élèves porteront un autre regard. Enfin, les agents sont très souvent les personnels les plus oubliés dans les projets, peu visibles des élèves et parfois des enseignants, et qui pourraient parfois apporter une plus-value au projet par leurs compétences personnelles, souvent méconnues de la communauté scolaire : ainsi un agent affecté à l'entretien des espaces verts du Lycée en Forêt à Montargis (45), M. Lépinay, est intervenu en classe devant des élèves de seconde pour ses connaissances ornithologiques pointues, et les a aidés à construire et à installer des nichoirs. Cette rencontre a été profitable pour les élèves comme pour lui-même et il a souligné qu'ensuite, pendant les deux années scolaires qui ont suivi, les jeunes impliqués dans le projet le reconnaissaient et le saluaient.

La généralisation des projets est donc porteuse de sens pour les élèves, pour les enseignants et les personnels impliqués, et va progressivement aussi impacter l'établissement : le climat scolaire est plus apaisé, car les élèves perçoivent mieux le sens du travail et des apprentissages, ont aussi envie de présenter et de défendre leurs projets, et ont une autre image des adultes encadrants. Si la communication extérieure autour des projets est efficace, la réputation de l'établissement peut alors basculer. La multiplication de projets innovants et d'actions originales renvoie une image plus dynamique de l'établissement, et il entre alors, lui aussi, dans une spirale positive : « *Lorsqu'on est en mode projet, cette perception va ouvrir d'autres possibles pour l'établissement. On va avoir à ce moment-là des partenariats qui vont pouvoir se nouer plus facilement, parce qu'on a eu une transformation* » selon Jean-Marc SEPTSAULT. Un projet réussi en amène d'autres, avec des partenaires associatifs, des institutions ou même des entreprises, qui répondent positivement aux sollicitations, et même parfois viennent chercher le partenariat scolaire ! Le recrutement des élèves se modifie alors sensiblement, car certains parents sont à la recherche d'un établissement dynamique, et la pédagogie de projet peut alors être associée à l'excellence. Les élèves qui s'impliquent dans les projets décrochent moins, travaillent différemment mais travaillent finalement davantage,

ont de meilleurs résultats scolaires et une autre image d'eux-mêmes, le climat scolaire est plus apaisé, et cela attire d'autres publics et introduit à la longue plus de mixité sociale dans l'établissement. La pédagogie de projet n'est certes pas la réponse unique à tous les maux de l'école, mais elle peut donc contribuer à les réduire, ce qui est déjà observable dans les établissements difficiles ou auprès d'élèves en situation de décrochage scolaire.

2.3.2. Une démarche pour la remédiation scolaire auprès d'élèves en difficulté ou décrocheurs.

Un des problèmes récurrents de l'Éducation nationale est celui du décrochage scolaire : fin 2016, la ministre de l'époque Najat VALLAUD-BELKACEM, évaluait à 98 000 le nombre de jeunes sortis sans diplômes du système scolaire (enquête DEPP, 2016, sur le site www.gouvernement.fr). Le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire travaille, entre autres, sur ce thème et présente quelques solutions de remédiation scolaire, afin de remotiver ces jeunes et de les maintenir dans le système scolaire, jusqu'à obtention d'un diplôme. Des politiques nationales ont donc été mises en place pour juguler ce problème, d'abord pour prévenir le décrochage, identifier les élèves susceptibles d'entrer dance cette spirale, puis leur proposer des dispositifs de remédiation, que ce soit au sein de l'établissement ou de dispositifs spécialisés type « micro-lycée » ou « école de la deuxième chance ». Le travail qui y est mené est à la fois individualisé et collectif, et la pédagogie de projet peut trouver sa place dans les actions pédagogiques entreprises.

Dans plusieurs entretiens réalisés auprès de collègues enseignants ou chefs d'établissement, la pédagogie de projet ressort comme un élément moteur pour éviter le décrochage d'élèves souvent difficiles : chacun peut citer au moins un exemple d'enfant pour lequel l'inclusion dans un projet, parfois de Solidarité Internationale, a été le moyen de remettre le pied à l'étrier. Alain PAYEN, ancien principal de collège, explique ainsi qu'un enfant, pour se construire et s'ouvrir à l'autre, a besoin de s'appuyer sur trois piliers : *« Les trois jambes dont on a besoin pour vivre sont l'éducation familiale, l'éducation amenée par l'école et le groupe social auquel on appartient, et puis une dimension spirituelle, (…) une conscience de soi* ». La plupart des enfants en difficultés ne sont pas en équilibre à ce niveau-là, d'où souvent leur mal-être qui peut s'exprimer avec violence, en rejetant l'institution, ou de manière plus

silencieuse, par l'absentéisme et le décrochage progressif. Si l'on veut développer des attitudes citoyennes et d'ouverture à l'autre au sein de l'établissement, il est donc nécessaire de bien analyser où en sont les élèves, et travailler à rééquilibrer ces enfants, avec divers partenaires :

> *« Pour certains gosses, ça va être plus compliqué parce que s'ils ont trop de choses à gérer, pour pouvoir simplement avancer dans leur vie, pour qu'ils puissent s'ouvrir aux autres, et que là, il va falloir faire un travail social, un travail médical, un travail psychologique, un travail psychiatrique, en fonction de la situation, et il ne faut pas embêter les gamins en leur demandant, en plus d'être citoyen, alors qu'ils ne sont pas déjà eux-mêmes, parce que le eux-mêmes, ils sont empêtrés dedans, c'est compliqué. Et donc il faut savoir préserver des enfants en disant que ils auront bien le temps. Ils auront bien le temps, quand ils auront retrouvé un peu d'équilibre pour avancer sur leurs trois pieds d'individus, de se poser toutes ces questions-là. D'autant plus que comme ils auront connu la souffrance et la douleur, ils auront une expérience qui leur fera gagner beaucoup d'années sur certains autres qui n'ont pas eu à dépasser des stades difficiles. (…) Quand il a réussi à dépasser tout ça, il sera beaucoup plus ouvert à la notion de citoyenneté et d'engagement, de partage, que les autres, parce que lui, il aura encore les cicatrices de ce qu'il aura vécu » (Alain PAYEN)*

C'est le sens des politiques de remédiation mises en place dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire, présentées par le CNESCO : après identification des élèves, un travail est entrepris à la fois individuellement, pour faire le point, et avec les familles, pour essayer de comprendre le contexte du jeune, et de lui permettre de regagner confiance et estime de lui-même. Puis, dans un deuxième temps, les pédagogies de projet sont mises en œuvre pour révéler les compétences de la personne, et lui en faire prendre conscience. C'est après une phase de retour sur soi que le jeune va entrer dans une réflexion sur son projet de vie, et comment le mener à bien : « *Il faut travailler à un moment. Ça c'est incontournable. Mais ça ne peut être incontournable qu'à partir du moment où on y a mis du sens, et on y a mis de la motivation.* » (Alain PAYEN).

Parmi les exemples d'élèves qui, sans entrer dans ces politiques extérieures aux établissements, ont fait l'objet de mesures de remédiation particulières et ont été intégrés à des projets, trois cas de jeunes adolescents ont été rapportés au cours des entretiens.

David, élève au collège Saint-Exupéry de Saint Jean de Braye, qualifié de « pénible en quatrième » a été choisi pour intégrer un atelier « Remotiv », et a fait son stage de troisième dans le cadre d'un échange avec l'Allemagne. Mme JAMET, responsable de cet atelier, ainsi que de l'échange, évoque les conditions dans lesquelles les élèves sont choisis et ce qui y est mis en place : « *Pour le groupe Remotiv, on choisit des élèves qui sont en difficulté ou en grande difficulté scolaire, ou en difficulté comportementale ou relationnelle avec les autres (…), souvent ces élèves, ils évoluent plutôt bien quand ils participent à des projets. Ça ne peut que leur donner une meilleure confiance en eux, ils se rendent compte qu'ils sont capables de faire des choses* ». Pour le jeune David, Remotiv a « *changé son rapport à l'école* », il est parti faire son stage professionnel en Allemagne avec l'appréhension de ne pas se faire comprendre, et a su se débrouiller sur place pour communiquer. Il est revenu très enthousiaste et s'est mis à participer davantage en classe. Mais une des difficultés de cet atelier réside dans le fait que les résultats en termes de progression scolaire ne sont pas immédiatement évaluables, d'où une remise en cause régulière du dispositif. Pour Mme JAMET, la pédagogie de projet qui y est pratiquée s'inscrit dans ces actions de remédiation : « *Je pars du principe qu'à partir du moment où ils ont envie, il y aura toujours un impact positif derrière. Il faut leur proposer des choses, plus ils vont participer à des choses différentes et plus on a de chances de les faire s'accrocher à différentes choses.* »

Dylan, évoqué par Jean Marc SEPTSAULT, présentait un profil plus complexe : jeune homme issu de la communauté de gens du voyage, exclu de son établissement précédent, il a été intégré dans un projet pédagogique, en tenant compte de certaines contraintes inhérentes à sa situation, et a ainsi pu se révéler.

> *« Lui qui se voyait, parce qu'il avait une image de lui qui lui était renvoyée comme une personne en dehors de la société, ou en échec obligatoirement, en incapacité de suivre dans l'école normale de la République, lorsqu'on lui a offert cette possibilité d'être au centre, on a été très très surpris de ses compétences. (…) On avait besoin à un moment donné d'éléments très concrets, de construire quelque chose au milieu d'un terrain herbeux, et c'est Dylan qui a pris le groupe en main parce qu'on a senti qu'il y avait quelque chose, et quand on le voyait sur le côté râler un petit peu, on voyait qu'il n'osait pas le dire, mais il avait la solution. Et les élèves censés être de « bons élèves » ne l'avaient pas, ou du moins ne percevaient pas. Lorsqu'on l'a mis au centre et qu'on lui a dit « Dylan, explique à tes camarades ce que tu as en tête », Dylan a pris son groupe en main. Il avait une compétence qu'on percevait mais qu'on n'était pas en*

mesure d'évaluer, d'être lié à l'engagement, d'être meneur, et puis Dylan nous a montré qu'il avait un savoir, qu'il n'était pas capable de formaliser comme on le demandait à l'école, mais qu'il avait acquis un savoir que l'école tentait de lui transmettre depuis quelques années. » (Jean Marc SEPTSAULT)

Le jeune Dylan a pris conscience lors de ce projet de ses capacités et le regard sur lui-même comme sur l'institution a radicalement changé : il a pu par la suite intégrer un lycée professionnel, réussir un CAP et entrer dans le monde du travail, puis fonder une famille : « *Ce projet-là, ce regard-là, cette pédagogie-là, lui a permis d'entrer dans le monde du travail. Sinon, ça n'aurait pas été le cas.* » La pédagogie de projet alors mise en œuvre et le regard des autres élèves et des professeurs sur ses capacités, cachées en salle de classe mais éclatantes sur le terrain, ont permis à Dylan de gagner en estime de soi, et en confiance, en lui-même et en l'école. La prise de conscience a entraîné un bouleversement dans son parcours de vie : Dylan a gagné en autonomie, a passé son permis, vit dans un appartement avec sa famille, et sert un peu d'exemple auprès des jeunes de sa communauté. Il donne des nouvelles aux enseignants du collège par l'intermédiaire de ses sœurs.

Le troisième témoignage sur un adolescent difficile est Sélim, jeune en rupture avec l'institution scolaire, fréquemment renvoyé de cours et déjà connu de la justice en cinquième. Alain PAYEN, alors principal de collège, lui a proposé un projet de Solidarité Internationale qui a changé totalement son comportement au collège, ses rapports aux autres, et sa vie professionnelle par la suite : « *On lui a proposé de faire un projet en Inde. De travailler dans une option en quatrième-troisième, qui le conduirait en troisième à mener un projet Découverte de l'Inde*. » Face à son incrédulité, le principal lui a montré les capacités qu'il a avait décelées en lui : « *Tu es sacrément malin, sacrément intelligent, et en plus tu es un meneur. (…) Donc moi j'ai besoin de toi dans ce projet parce que tu es quelqu'un de malin* ». C'était probablement la première fois que ces adjectifs lui étaient attribués de la part d'un représentant de l'institution scolaire, ce qui lui a donné de l'estime, et après qu'un contrat de vie scolaire a été passé avec lui, son attitude est devenue impeccable en classe : « *Pendant deux ans, il n'a pas été renvoyé de cours. Il n'a pas fait de bêtises. Il a doublé sa troisième parce qu'il avait quand même beaucoup de retard, donc il a accepté de doubler sa troisième à sa demande. Il est rentré en seconde et il a fait un BTS Force de Vente.* » Ce jeune homme a pu lui aussi s'insérer par la suite dans le monde du travail, et exerce des responsabilités dans une

entreprise. Son regard sur lui-même, sur l'institution scolaire et sur la société en général a donc basculé, et la pédagogie de projet mise en œuvre à l'occasion de ce travail a joué un rôle de révélateur de ses compétences cachées : « *Je lui ai juste donné la possibilité d'être ce qu'il était capable, tout simplement capable* » (Alain PAYEN).

À travers ces trois exemples, une pédagogie de projet ciblée et tenant compte du profil un peu singulier de ces trois garçons, leur a permis de changer de regard, de s'ouvrir aux autres, et de dissiper une certaine forme de mal-être qui s'exprimait par le refus de l'institution scolaire. Le regard des autres a changé, et leur propre regard sur eux-mêmes a aussi été modifié en profondeur, leur redonnant estime et confiance. Les conditions de réussite semblent dans les trois cas similaires : un jeune garçon qui présente des difficultés scolaires et relationnelles, repéré par l'équipe porteuse du projet, qui le met au centre d'un groupe d'élèves de meilleur niveau scolaire, mais qui l'aide à révéler aux autres comme à lui-même des capacités entrevues. L'encadrement doit alors être très fort pour soutenir ce jeune dans cette prise de conscience, qui peut aussi le déstabiliser, et l'accompagner en douceur vers la reprise d'une scolarité. Après le projet, ce jeune doit continuer à être soutenu, de préférence par les adultes avec lesquels il a pu nouer une relation de confiance, dans le but cette fois de combler les lacunes scolaires accumulées, avec cette fois son assentiment, et travailler ensemble un projet d'orientation réussie. Cette remédiation a aussi fonctionné parce que le jeune en difficulté était probablement le seul dans cette situation au sein d'un groupe, et donc bénéficiait d'un encadrement un peu particulier : il serait intéressant de voir si cette remédiation par le projet, et notamment le projet de solidarité internationale, est généralisable à l'ensemble d'un groupe de jeunes adolescents en situation de décrochage scolaire, à l'image d'une classe-relais par exemple.

Des Associations de Solidarité Internationale s'inscrivent parfois dans cette logique, en permettant à des jeunes connaissant des difficultés scolaires et/ou comportementales de participer à un chantier solidaire dans un pays lointain. L'association Fioretti Solidarité, installée près de Chinon (37) a ainsi pu emmener plusieurs jeunes scolarisés dans un Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique participer à des actions concrètes sur la commune de Tenkodogo au Burkina Faso, pour leur plus grand bénéfice en termes de nouvelle estime de soi et d'ouverture culturelle à l'autre.

Une autre expérience pédagogique, pourquoi pas couplée avec l'idée d'une remédiation scolaire, serait d'inscrire des projets de Solidarité Internationale sur le long terme scolaire, à savoir des projets qui transcenderaient les âges et les niveaux scolaires, et rapprocheraient les établissements géographiquement proches, afin d'ancrer ces concepts au plus tôt dans l'esprit des enfants.

2.3.3. Un vecteur de rapprochement entre établissements d'un même bassin : vers la constitution de réseaux autour de la Solidarité Internationale ?

Pour permettre un changement durable dans la vision de l'autre et s'engager dans des actions concrètes, l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale doit débuter le plus tôt possible : il est en effet possible d'en amorcer dès la maternelle les premiers éléments, en invitant doucement l'enfant à découvrir l'existence de similitudes entre son cadre de vie, ses préoccupations, et celle d'autres enfants ailleurs dans le monde. L'ECSI peut donc être conçue progressivement, en fonction de l'âge, en se complexifiant au fur et à mesure de l'avancée des enfants, et peut aussi et surtout être envisagée comme un lien transversal entre les différents moments de la scolarité.

La liaison école-collège est tout à fait propice au développement de projets de Solidarité Internationale entre établissements d'un même secteur géographique, d'autant plus que la dernière réforme des écoles et du collège réunit au sein du Cycle 3 les niveaux CM1, CM2 et sixième. Des liens existent donc déjà entre écoles et collège d'un même secteur, les enseignants de primaire assistent souvent aux conseils de classe de leurs anciens élèves passés en sixième, et des visites du collège avec intégration dans les classes de sixième sont régulièrement organisées pour accompagner l'enfant de l'école au collège. Ainsi au collège Saint Exupéry de Saint Jean de Braye (45), des projets communs sont mis en place dans le cadre de la liaison CM2-sixième, autour de travaux d'écriture ou mathématiques, mais pas sur des thématiques liées au Développement Durable ou à la Solidarité Internationale. Or, il existe une continuité dans les programmes scolaires de Géographie et d'Enseignement Moral et Civique qui pourrait se prêter à l'organisation de projets intégrés à la liaison école-collège.

La liaison la plus difficile à mettre en œuvre, mais qui s'avère certainement la plus riche, est celle qui réunit les collégiens et lycéens : les connaissances sont plus solides d'une part, et c'est d'autre part à cet âge que se forgent des convictions profondes vis-à-vis de l'autre. Engager un travail de Solidarité Internationale aiderait donc à déconstruire une image négative d'autrui, qui souvent circule très vite sur les réseaux sociaux dont les adolescents sont adeptes, et éviter que les préjugés ne s'installent. Les liaisons troisième-seconde ne sont pas toujours faciles à mettre en place, même au sein d'un bassin : tous les élèves de primaire vont au collège, mais tous les collégiens ne fréquentent pas le lycée général, et les choix stratégiques d'enseignements optionnels amènent parfois une proportion non négligeable de collégiens à se détourner de leur lycée de secteur. Pourtant, des projets de Solidarité Internationale pourraient être menés en y associant les collègues de Langues Vivantes, là encore dans le cadre d'une continuité pédagogique. Par exemple, les collègues du collège Pierre-Auguste Renoir de Ferrières en Gâtinais et du lycée en Forêt de Montargis (45) avaient projeté de travailler ensemble autour de l'Espagnol, sur le thème de l'Amérique Latine, car de nombreux élèves de la section européenne Espagnol du lycée sont originaires de ce collège. Des contacts ont été établis, sans aller plus loin, et il était prévu lors de l'année scolaire 2018-19 une réunion de bassin entre les collèges du secteur et le lycée en Forêt, dans le but de développer cette liaison. Les deux réunions prévues n'ont finalement pas pu avoir lieu, mais les enseignantes d'Euro Espagnol souhaitaient à cette occasion y amorcer un travail commun.

Travailler à plusieurs niveaux sur une même thématique relevant du Développement Durable ou de la Solidarité Internationale constituerait à coup sûr le meilleur moyen d'ouvrir les esprits des adolescents à cette idée, et enrichirait leurs connaissances d'années en années, en allant chaque fois vers la réalisation de tâches plus complexes : les élèves y gagneraient ainsi en savoirs, savoir-faire et savoir-être.

L'Académie d'Orléans-Tours se distingue par son activité en matière d'Éducation au Développement Durable, en ayant mis en place une labellisation des établissements deux ans avant sa généralisation par le Ministère de l'Éducation nationale. Les projets relatifs à la Solidarité Internationale font partie intégrante de l'EDD, mais cette perception par les équipes enseignantes n'est pas toujours claire, de même que les ressources locales dont elles disposent. Des relais efficaces existent pourtant en région Centre-Val de Loire, que ce soit par

l'intermédiaire des collectivités territoriales, du réseau CENTRAIDER et d'associations actives, lesquelles interviennent volontiers en milieu scolaire avec des mallettes pédagogiques inspirées des principes de l'éducation populaire. La pédagogie de projet qui est alors menée s'avère riche pour l'acquisition des connaissances, mais aussi de compétences et d'attitudes propices à susciter un engagement des jeunes vers des actions concrètes de Solidarité Internationale. C'est dans cette optique qu'a été mise en place une expérience pédagogique innovante, un « Dialogue climatique » en direct, entre lycéens de Montargis (45) et de Cochabamba en Bolivie.

Troisième partie : La construction d'un projet d'ECSI au Lycée en Forêt de Montargis (45).

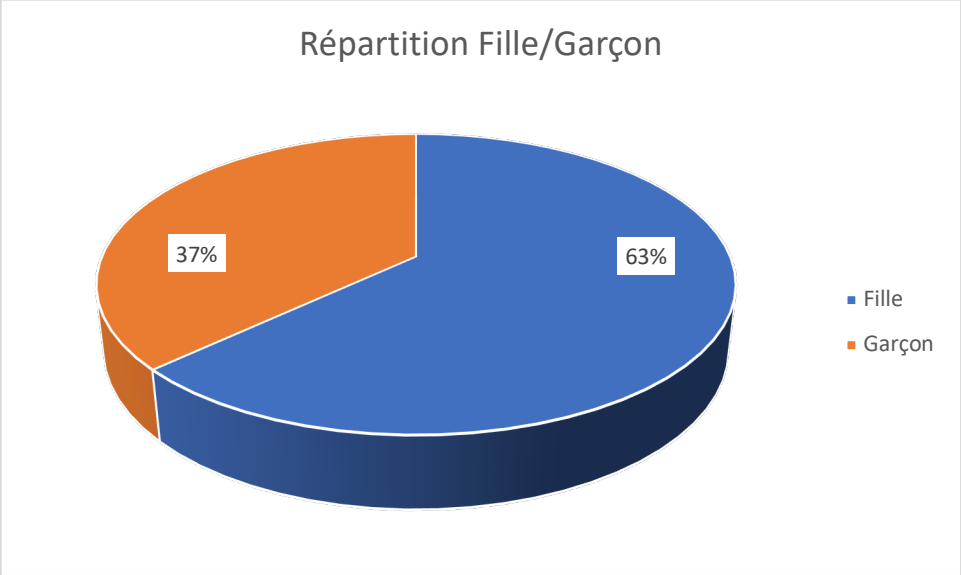
Bien souvent, lorsque l'on évoque l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale en milieu scolaire, la plupart des interlocuteurs auxquels on s'adresse la réduisent à la notion d'aide, presque humanitaire, de la part de jeunes du Nord, donc économiquement plus favorisés, envers leurs pairs venant de pays du Sud. Beaucoup ne conçoivent donc pas la Solidarité Internationale comme un bienfait réciproque entre les jeunes. C'est dans cette optique qu'une équipe de professeures du Lycée en Forêt de Montargis a mis en œuvre un projet d'ECSI entre leurs élèves et ceux d'une institution bolivienne, dans le but de susciter rencontres et dialogues sur le thème des changements climatiques, puis d'envisager et de construire ensemble des solutions pour un monde plus durable. Après une présentation globale de l'établissement et de ses élèves, le projet pédagogique « Dialogue climatique avec la Bolivie » sera détaillé, ainsi que ses conséquences.

3.1. Le LEF et ses élèves.

Le Lycée en Forêt est un établissement secondaire général et technologique, situé à Montargis, en lisière de forêt. Il a été construit en 1960 pour accueillir les élèves de l'ancien lycée de filles du Chinchon, en centre-ville, devenu trop exigu face à l'arrivée massive de jeunes issus du baby-boom dans l'enseignement secondaire, et présente donc un urbanisme typique de cette période, à savoir deux grandes « barres » où se trouvent les salles de cours, dans un parc arboré de sept hectares. D'autres bâtiments ont par la suite été construits : le CDI-salle des professeurs dans la cour principale de récréation, un amphithéâtre pour les réunions et manifestations diverses avec deux salles de réunions, et deux autres bâtiments pour l'internat.

Photographie 4, photographie aérienne du lycée en Forêt issue du site www.lyceeenforet.fr

Le Lycée en Forêt (appelé « LEF » par les Montargois) a accueilli à la rentrée scolaire 2018-19 1 586 élèves, dont 150 étudiants de BTS, ce qui en fait un pôle d'enseignement de taille non négligeable à l'Est du département du Loiret. Une grande majorité de ses élèves est composée de filles, selon les chiffres fournis par Mme Valérie VAILLANT, secrétaire du Proviseur adjoint : le lycée comptait à la rentrée 2018 990 filles, soit 62,4% de l'effectif total, pour 596 garçons, soit 37,6%. Cette répartition deux tiers-un tiers se retrouve dans l'échantillon d'élèves de première auprès desquels nous avons réalisé un sondage sur la perception de la Solidarité Internationale :



Graphique 3, réalisé par S. Plichon, 2019.

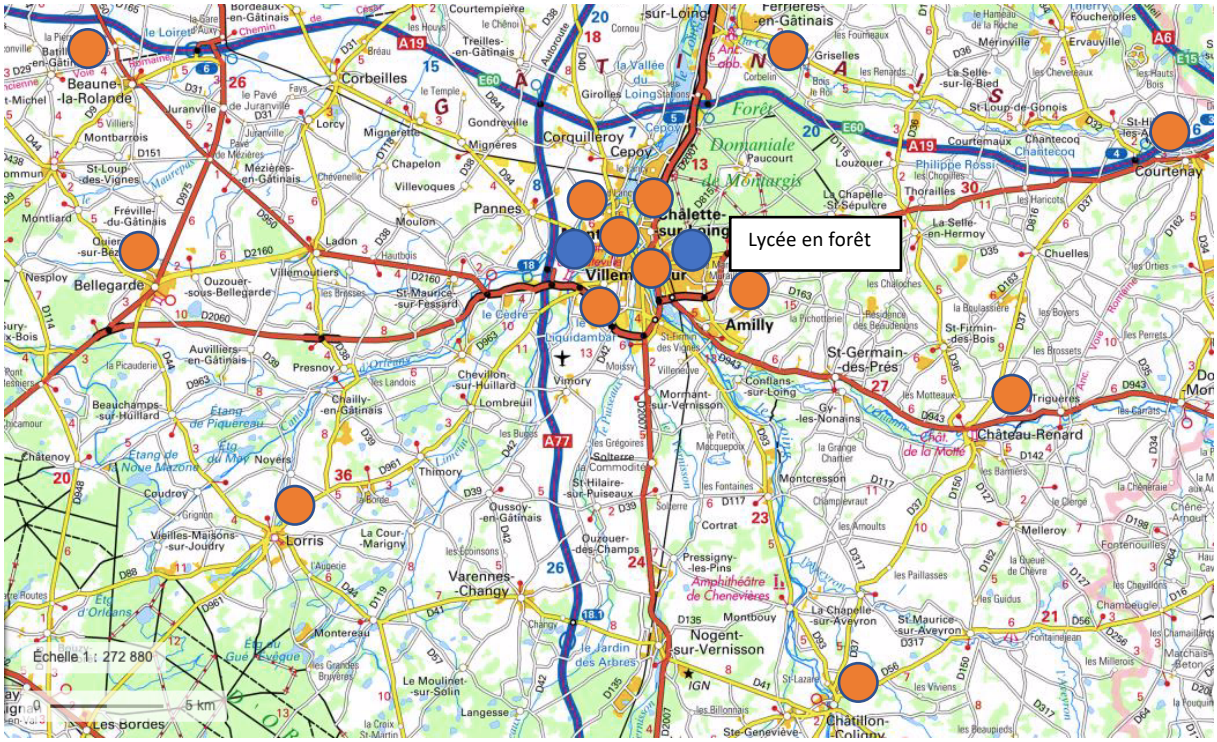
Cette dominante de filles s'explique par le profil plus littéraire et tertiaire des formations proposées par l'établissement : les séries L (Littéraire) et STMG (Sciences et Technologies du Management et de la Gestion) sont essentiellement composées de filles, qui restent également majoritaires en séries scientifiques, S (Scientifique) et STL (Sciences et Technologies de Laboratoire).

Les élèves du lycée présentent un profil sociologique à l'image des réalités du Montargois, territoire économiquement plutôt défavorisé et de plus en plus intégré à la grande couronne parisienne. Une de ses spécificités demeure son ouverture à l'international, cet atout constituant un facteur d'attractivité certain. L'analyse du sondage réalisé auprès d'élèves de première permettra de mesurer la perception de la Solidarité Internationale et de dégager des profils d'élèves.

3.1.1. Un « lycée de sous-préfecture » en position périphérique, et au public plutôt défavorisé.

L'Est du département du Loiret présente un territoire globalement plutôt rural, avec deux pôles urbains situés à Montargis au Nord et à Gien plus au Sud. Ces deux pôles ne sont pas très peuplés, avec selon l'INSEE, 61 353 habitants en 2016 pour la Communauté d'Agglomération du Montargois, l'Agglomération Montargoise Et Rives du Loing (AME), et

29 992 en 2014 pour celle du Giennois, la Communauté des Communes Giennoises. En plus d'être géographiquement excentré, le Montargois est faiblement relié aux autres pôles urbains du département : les liaisons avec Orléans sont peu aisées et seulement routières (par la RD 2060 et l'autoroute A19), celles avec Paris sont plus diversifiées (autoroute A77, RD 2007 et surtout liaison ferroviaire Paris-Nevers), et inscrivent clairement Montargis et son agglomération dans la zone d'attraction parisienne, à seulement une heure de train du centre de Paris. Le regain de population du Montargois ces dernières années, avec 5 000 habitants de plus depuis 2006, s'explique essentiellement par l'arrivée de personnes venues de région parisienne, en quête de terrains à bâtir moins onéreux, mais effectuant quotidiennement des migrations pendulaires par train pour le travail.



Carte 1, réalisée par S. Plichon, à partir du site www.geoportail.gouv.fr

Lycées généraux et technologiques publics du Montargois

Collèges publics du secteur de recrutement du Lycée en Forêt

Il n'y a donc que trois lycées généraux publics sur ce territoire, le Lycée en Forêt à Montargis, le Lycée Durzy à Villemandeur et le Lycée Bernard Palissy à Gien (hors carte), auxquels il faut ajouter deux établissements privés, le Lycée Saint-Louis à Montargis et le Lycée

Saint-François-de-Sales à Gien. Trois établissements professionnels viennent compléter l'offre d'enseignement au-delà de la classe de troisième, les Lycées Jeannette-Verdier et Château-Blanc sur le Montargois, et Marguerite-Audoux à Gien, ainsi que le Lycée Agricole Le Chesnoy, à Amilly. Le faible nombre de lycées dans une zone géographique assez vaste explique donc à la fois la taille de ces établissements, l'étendue spatiale du recrutement des lycéens, ainsi que le nombre important d'élèves internes (184 au Lycée en Forêt en 2016).

La zone de recrutement des élèves du secondaire accueillis au Lycée en Forêt recouvre le Nord-Est du Loiret, partagés avec le Lycée Durzy de manière plutôt spatiale par la carte scolaire. Une analyse de l'origine des lycéens de seconde réalisée en 2016 pour les besoins du Conseil d'Administration du Lycée en Forêt par Mme Patricia CONDRACQ, alors proviseure de l'établissement, faisait apparaître les résultats suivants :

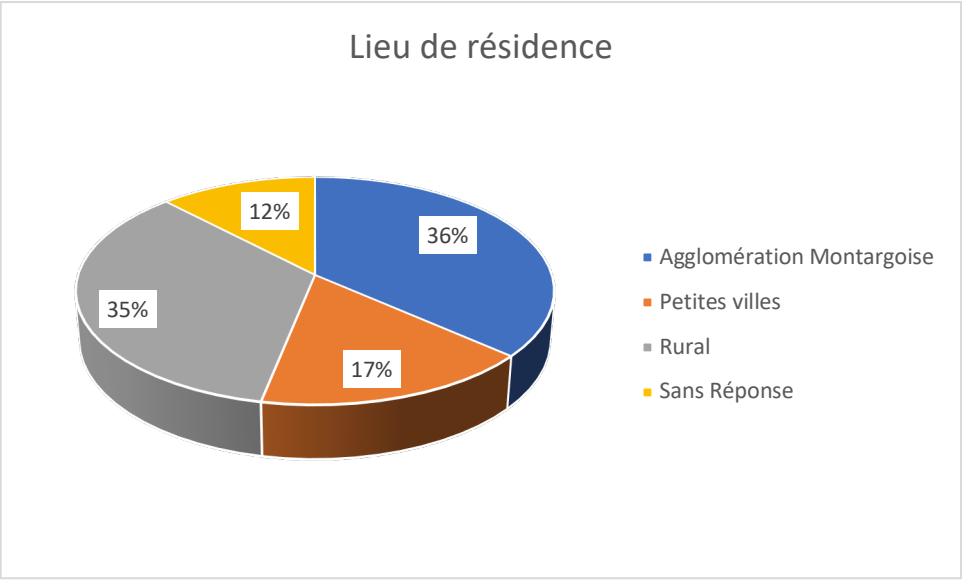
	Établissement d'origine	Nombre	Pourcentage
Agglomération Montargoise	Clg Chinchon-Montargis	22	4,2%
	Clg Grand Clos-Montargis	39	7,6%
	Clg Paul-Eluard- Châlette	10	1,9%%
	Clg Pablo-Picasso-Châlette	12	2,3%
	Clg Robert-Schuman- Amilly	102	19,8%
	Clg Lucie-Aubrac-Villemandeur	16	3,11%
	Lyc/Clg privé Saint-Louis-Montargis	6	1 ,1%
Total Agglomération		**207**	**40,3%**
Petites villes du bassin	Clg Henri-Becquerel-Châtillon-Coligny	47	9,16%
	Clg Vallée de l'Ouanne-Château-Renard	48	9,35%
	Clg Aristide-Bruant-Courtenay	42	8,18%
	Clg Pierre-Auguste-Renoir-Ferrières	33	6,4%
	Clg Guillaume-de-Lorris-Lorris	29	5,6%
Total petites villes		**199**	**38,7%**
Hors secteur	Clg Frédéric-Bazille-Beaune la Rolande	38	7,4%
	Clg Charles-Devergne-Bellegarde	20	3,8%
	Clg hors bassin	17	3,3%
	Clg hors région	32	6,2%

Total hors secteur		**107**	**20,8%**
Total		513	100%

Tableau de synthèse 8 réalisé par S. Plichon, 2019

Le recrutement des élèves du Lycée en Forêt est donc plutôt équilibré entre milieu urbain et rural, mais il est à noter tout de même une forte proportion d'élèves habitant dans de petites communes de moins de 2 000 habitants suivant le seuil défini par l'INSEE pour définir la ruralité. La résidence en milieu rural peut être ancienne et liée à des origines familiales gâtinaises, ou plus récente, en raison de déménagements depuis la région parisienne. Le recrutement hors secteur peut s'expliquer par l'attraction exercée par certains enseignements proposés aux élèves, comme la section technologique STL (Sciences et Technologies de Laboratoire) ou encore la possibilité d'apprendre le Chinois ou d'intégrer une section européenne en Anglais ou en Espagnol.

Cette proportion importante de lycéens venant de communes rurales a été confirmée par une étude menée par le biais d'un questionnaire auprès d'un échantillon d'élèves de huit classes de premières de l'établissement, que nous avons fait passer en début d'année 2019, sur la perception de la Solidarité Internationale :

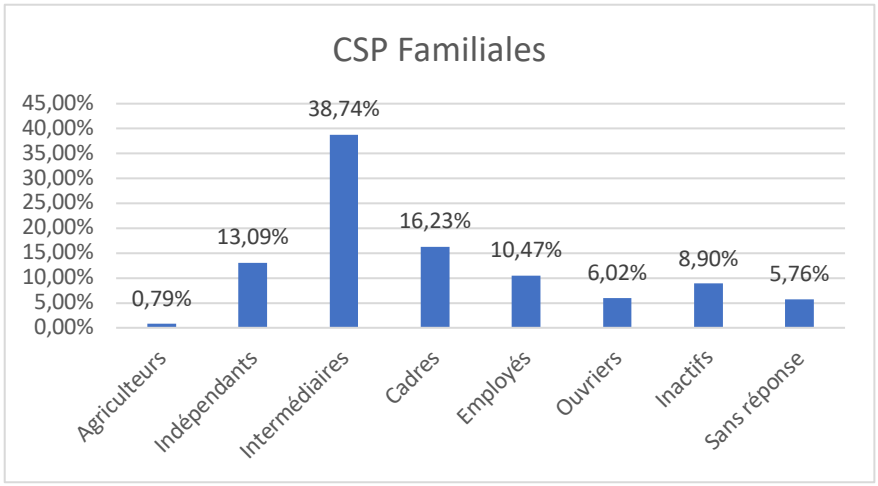


Graphique 4 réalisé par S. Plichon, 2019

Les élèves interrogés devaient indiquer leur commune de résidence après avoir répondu aux questions posées : un peu moins de la moitié des élèves interrogés vit dans un

milieu urbain, que ce soit l'agglomération montargoise ou les petites villes du bassin, et plus d'un tiers (35%) dans les communes rurales gâtinaises.

De plus, le Montargois est un des territoires les plus sensibles de la Région Centre-Val de Loire en termes de précarité et de chômage, lequel atteint 12,3% de la population active dans le Montargois au dernier trimestre 2017, et ces difficultés économiques et sociales globales se retrouvent parmi les élèves. Selon les chiffres fournis par Mme VAILLANT, à la rentrée 2018, le lycée comptait 380 boursiers sur critères sociaux, soit 23,9% des effectifs. Ce nombre très important, bien plus fort que les moyennes départementale (16,3% de boursiers en 2016), académique (16,2%) ou nationales (19,2%), cache cependant de fortes inégalités sociales.
Globalement, un tiers des élèves appartiennent à des familles qui se classent parmi les catégories dites supérieures (cadres supérieurs, professions intellectuelles, cadres moyens), un quart appartiennent aux catégories moyennes (employés, artisans, commerçants et agriculteurs), et 43,2% des élèves se classent dans les catégories défavorisées (ouvriers et inactifs) en y incluant aussi ceux qui n'ont pas renseigné cette demande, souvent par pudeur. Une grande misère sociale est donc perceptible, en témoigne l'utilisation signalée par Mme CONDRACQ dans son rapport en 2016, du Fonds Social Lycéen « *jusqu'au dernier euro* », souvent pour régler les frais de demi-pension ou d'internat.
Ce constat global est venu confirmer l'étude menée sur les huit classes de première du lycée : peu ou prou, les mêmes tendances et les mêmes disparités sociologiques ont été relevées.



Graphique 5 réalisé par S. Plichon, 2019

La difficulté principale a été ici d'identifier précisément les catégories socio-professionnelles à travers les métiers indiqués par les élèves : parmi les professions dites intermédiaires, se retrouvent beaucoup d'emplois faiblement qualifiés, souvent à temps partiel, et donc plus proches des catégories défavorisées que des cadres moyens.

Cette diversité socio-professionnelle s'explique par quelques spécificités locales : on trouve d'une part dans le bassin de Montargis un secteur urbain, dans lequel figure une certaine bourgeoisie locale, anciennement implantée et essentiellement composée de professions libérales ou de chefs d'entreprises, mais aussi des activités de type industriel générant une proportion importante d'ouvriers. Un exemple caractéristique est fourni par l'usine Hutchinson, implantée à Châlette-sur-Loing, qui emploie une main d'œuvre ouvrière nombreuse (1 882 salariés) et assez largement issue de l'immigration. Châlette-sur-Loing et Montargis figurent également parmi les communes de l'Agglomération Montargoise Et Rives du Loing possédant la plus forte proportion de logements sociaux (24,9% sur l'ensemble de l'AME). Enfin, l'agglomération est bordée de villages et de petites villes en cours de rurbanisation, où se multiplient les lotissements, dans lesquels les « néo-ruraux » sont en fait davantage des personnes venues de région parisienne, avec un mode de vie urbain, que des agriculteurs et cette cohabitation ne se fait pas sans problèmes au sein des villages et des communes.

Malgré tout, le Lycée en Forêt affiche de très bons résultats au Baccalauréat et aux BTS, parfois bien supérieurs aux taux attendus compte-tenu des difficultés économiques et sociales de son public : selon le dernier classement des lycées réalisé par le magazine *L'Express* en mars 2019, le Lycée en Forêt figure en tête des lycées publics du département, avec 94% de réussite au Baccalauréat. Comment dès lors expliquer ces résultats ? Le choix de l'ouverture internationale du lycée est alors certainement à prendre en compte comme facteur de réussite et d'attractivité.

Note L'Express	Établissement	Ville	Statut	Réussite au bac
15,6	Lycee Saint Charles	Orléans	Privé	97%
14,7	Lycee Ste Croix St Euverte	Orléans	Privé	100%
13,5	Lycee Charles Peguy	Orléans	Public	95%
13,4	Lycee Francois Villon	Beaugency	Public	94%
13,3	Lycee En Foret	Montargis	Public	94%
13,3	Lycee Saint Francois De Sales	Gien	Privé	96%
13,2	Lycee Durzy	Villemandeur	Public	94%
13,0	Lycee Bernard Palissy	Gien	Public	93%
12,8	Lycee Jean Zay	Orléans	Public	93%
12,8	Lycee Maurice Genevoix	Ingré	Public	92%

Figure 4 : Les dix premiers lycées du Loiret, palmarès issu du site www.lexpress.fr

3.1.2. Un lycée cependant ouvert à l'international.

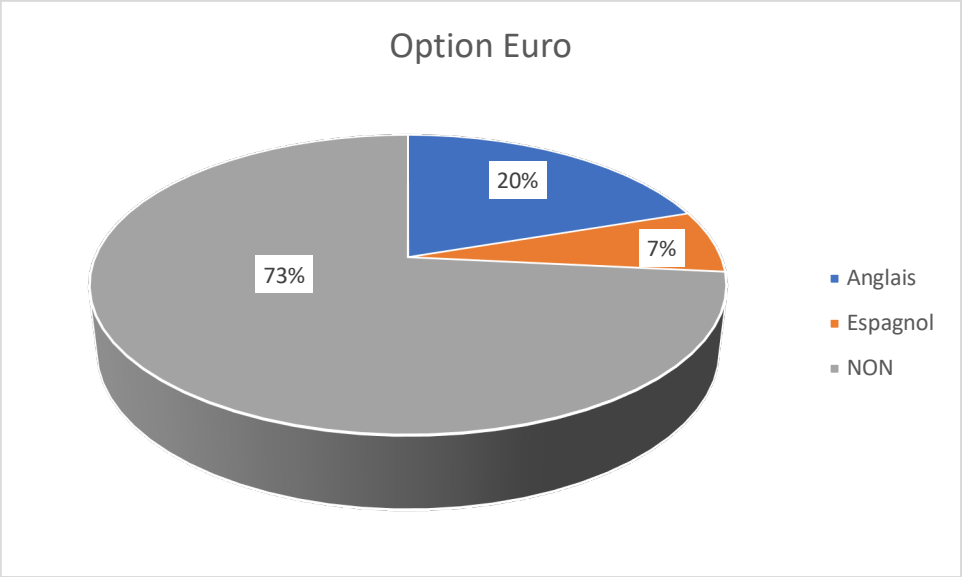
Dans le cadre de la contractualisation des établissements scolaires défini par la loi du 5 mai 2005, chaque établissement doit définir des objectifs de réussite et évaluer les résultats obtenus.

« Art. L. 401-1 - Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique.
Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints ». (BO n°18 du 5 mai 2005)

Le bilan effectué en 2016 pour le Lycée en Forêt et indiqué dans le rapport de Mme CONDRACQ, souligne les points forts de l'établissement. Parmi ces derniers, l'accent est mis sur la présence d'un éventail de formations très ouvert et d'une « *belle offre culturelle, enrichie pour des publics défavorisés* » : le lycée propose en effet une grande diversité de langues vivantes enseignées, et met l'accent sur les voyages linguistiques et culturels à l'étranger.

Parmi les langues vivantes que les élèves pratiquent au Lycée en Forêt se trouve le triptyque classique Anglais, Allemand, Espagnol, mais aussi l'Italien et surtout le Chinois, langue enseignée depuis 2004 et pour laquelle le lycée fut pionnier dans l'Académie d'Orléans-Tours. A ceci s'ajoutent d'autres langues, qui ne sont pas enseignées mais pour lesquels des élèves allophones passent des épreuves au Baccalauréat : chaque année, des élèves composent ainsi en Turc, en Russe, en Portugais…. Les élèves volontaires suivent également un enseignement complémentaire dit « européen », composé d'une heure supplémentaire en langue et d'une autre dans une Discipline Non Linguistique (DNL), à savoir l'Histoire Géographie ou les Sciences et Vie de la Terre en Anglais, ou les Sciences Économiques et Sociales en Espagnol. Pour les élèves de série STMG un enseignement « Anglais des affaires » est également proposé. Les sections européennes sont donc ouvertes dans toutes les séries, les élèves y décrochent la plupart du temps leur Baccalauréat assorti d'une « mention européenne », et ce choix constitue une plus-value certaine dans l'examen des dossiers d'orientation post-bac.

Parmi les élèves soumis au questionnaire sur la perception de la Solidarité Internationale se trouvent des lycéens qui ont choisi ce renforcement linguistique en Anglais, Anglais des affaires et Espagnol. Ces élèves ne sont plus actuellement regroupés dans des classes identifiées comme telles, afin d'obtenir une plus grande hétérogénéité.



Graphique 6 réalisé par S. Plichon, 2019.

Les trois quarts des élèves interrogés ne suivent pas d'enseignement européen, un cinquième suit les cours d'Anglais et seulement 7% l'Espagnol, mais ces élèves sont répartis dans toutes les séries, à l'exception de la STL, pour laquelle le volume horaire spécifique de la section, avec beaucoup de Travaux Pratiques longs, ne permet pas d'installer les enseignements européens. Quelques inquiétudes affectent la pérennité de cette ouverture linguistique, en raison de la réforme du lycée et du Baccalauréat en vigueur pour la rentrée 2019 : les volumes horaires réduisent le temps d'apprentissage des langues, et notamment les sections européennes apparaissent menacées. Ainsi, au Lycée en Forêt, les langues vivantes 3 disparaissent, à l'exception du Chinois, et les horaires de DNL sont réduits, avec à terme un maintien envisagé seulement sur le cycle terminal.

L'ouverture à l'international du Lycée en Forêt est également visible à travers les voyages culturels et linguistiques, et appariements, proposés aux élèves : chaque année, des élèves partent à l'étranger, mais aussi reçoivent d'autres jeunes en provenance de pays

européens ou plus lointains. Les échanges avec l'Allemagne existent de longue date en raison du jumelage de Montargis avec la ville de Greven, près de Münster en Rhénanie du Nord-Westphalie, depuis 1968, et chaque année les germanistes de seconde peuvent ainsi y partir une semaine, et recevoir leurs correspondants. Un autre appariement plus lointain concerne la Chine, et en particulier la province du Hunan avec laquelle la Région Centre-Val de Loire est liée : chaque année, lors du Nouvel An chinois, de jeunes lycéens de Changsha viennent à Montargis et sont logés dans les familles d'élèves sinisants de première et terminale, eux-mêmes ayant la possibilité d'effectuer un voyage durant leur scolarité dans l'Empire du milieu. L'un des élèves du Lycée en Forêt, Corentin LUCAS, a par ailleurs vécu une expérience assez extraordinaire, puisqu'il a eu la possibilité de passer son année de seconde au lycée n°1 de Changsha, tandis que sa famille hébergeait à l'année une jeune Chinoise. Dans l'entretien réalisé avec ce jeune homme, qui venait alors de terminer ses épreuves de Baccalauréat, celui-ci témoigne de cette opportunité, alors qu'il n'était âgé que de quinze ans. Ses motivations pour partir un an en Chine étaient certes scolaires (« *la seconde, pour moi c'était un peu l'année où je pouvais le faire* »), mais aussi personnelles, et constituaient parfois un véritable défi : il emploie pour désigner cette expérience les termes de « *challenge de l'éloignement* », mais aussi d'« *aventure* », dans laquelle il faut « *s'adapter à toutes les situations* ». Corentin avait étudié le Chinois dans une classe bilangue Anglais-Chinois depuis la sixième au collège de Châtillon-Coligny, et au départ, la proposition d'aller en Chine s'adressait à sa sœur, qui l'a déclinée. Lui-même était intéressé par cette opportunité et est parti seul à Changsha début septembre 2016, a été logé par la famille de la jeune Chinoise Wenjin, et a fréquenté le Lycée n°1 dans une classe équivalente à celle de seconde. Parallèlement, il suivait le programme français par le CNED afin d'intégrer une classe de première à la rentrée suivante. Il va de soi que Corentin apparaît comme un élève un peu atypique, un peu caméléon, capable de manier quatre langues (Français, Anglais, Mandarin et dialecte, dans lequel s'exprimait sa famille d'accueil), d'accepter de se perdre dans une métropole de sept millions d'habitants, et d'aller à la découverte d'autres cultures sans la moindre appréhension. Il a par ailleurs baigné très tôt dans un univers assez cosmopolite, ayant vécu enfant en Afrique, où travaille toujours son père, lequel est remarié avec une Ethiopienne. En plus du lycée de Changsha, Corentin a aussi fréquenté le lycée français d'Addis Abeba et il porte un regard assez intéressant sur le système scolaire et le mode de vie français : « *découvrir une autre culture, ça valorise aussi notre propre façon de vivre. Et aussi voir la chance qu'on a* ». Une grande tolérance et une maturité assez

exceptionnelle transparaissent chez ce jeune homme, qui pour lui découlent à la fois de son expérience chinoise et de l'ouverture de son milieu familial. Il avoue toutefois se sentir un peu en décalage par rapport aux jeunes de son âge, pour lesquels il rapporte qu'« *il faudrait les encourager à essayer autre chose* ». Corentin est également très engagé dans les instances du Lycée en Forêt, élu au Conseil d'Administration, vice-Président du Conseil de Vie Lycéenne, il a eu envie de s'investir dans la vie de l'établissement à son retour de Chine, inspiré par les pratiques locales des jeunes Chinois. Vivre en Chine une année scolaire complète est donc une expérience bénéfique à tous points de vue, mais qui malheureusement bien souvent est perçue négativement de prime abord : Corentin lui-même a évoqué une réticence fréquente, que l'on retrouve aussi chez des étudiants, la crainte de « perdre une année » dans un cursus scolaire ou universitaire !

D'autres voyages à l'étranger sont également organisés par différents professeurs, souvent dans le cadre des programmes TransEurope Centre subventionnés par le Conseil régional Centre-Val de Loire. Ainsi les lycéens ont-ils pu ces dernières années découvrir Cracovie et Prague pour les élèves de DNL Histoire Géographie, Amsterdam pour les sections STL, différentes destinations en Espagne pour les élèves d'euro Espagnol, Rome et l'Italie (Naples, Venise, la Sicile…) pour les italianisants, les latinistes et les hellénistes, la Belgique pour les élèves suivant le cursus Histoire des Arts… Et des destinations plus lointaines sont même proposées aux élèves comme la Chine une fois tous les deux ans, ou encore New York ! Ce voyage a été organisé à deux reprises par une enseignante d'Anglais du lycée, Mme Dominique BARBAGLI, pour des élèves de STMG. Lors d'un entretien réalisé avec cette collègue, elle a évoqué l'importance pour elle de proposer aussi à ces élèves des voyages susceptibles de les faire rêver : « *Il n'y a pas mal d'élèves de notre lycée qui ne sont jamais allés à Paris, alors New York, c'est le Graal !* ». C'est pour elle aussi une manière de rétablir une certaine justice vis-à-vis d'un public « *plus défavorisé et plus en difficulté… c'est une question de valeurs, et du coup, de vision du monde* », « *ils se sont sentis privilégiés, ce qui à mon avis est un sentiment qu'ils expérimentent très peu* ». Elle est partie avec au final douze élèves seulement, toutes des filles appartenant à la section Anglais des affaires d'une classe de terminale STMG, mais a noté durant les deux années de préparation du voyage une motivation hors norme, y compris de la part des élèves qui ne partaient pas. L'impact a été très fort sur plusieurs jeunes filles, qui reviennent régulièrement au lycée pour rencontrer

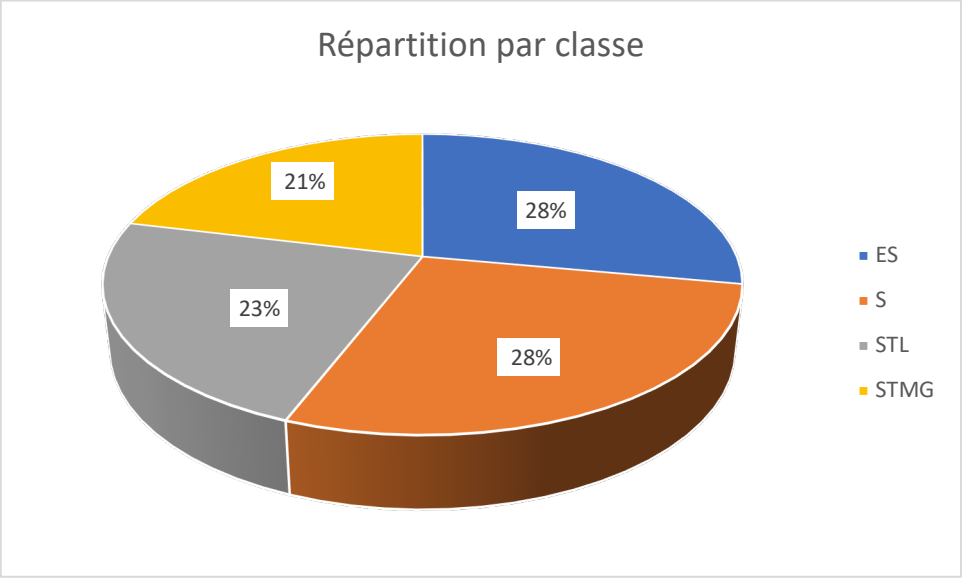
Mme BARBAGLI, pratiquent toujours l'Anglais à la maison (même avec son bébé pour l'une d'entre elles !), et pour lesquelles cette expérience internationale semble avoir été un déclencheur dans leur relation aux autres. Sur place, les élèves partis à New York devaient interroger sur leurs habitudes de vie des personnes dans la rue, les gares, à Central Park… deux à trois heures par jour étaient dévolues à cette rencontre interculturelle, et ils se sont pliés de bonne grâce à l'exercice, malgré des appréhensions au départ : « *Pour nous, c'est un petit peu particulier, parce qu'on pense toujours que les gens ne vont pas nous répondre. Parce que les Français sont des gens très froids. Mais les Américains, on peut les déranger quand on veut, à partir du moment où on respecte leurs limites, ils nous le font gentiment comprendre* ». Puis les élèves ont dépassé cette crainte d'aller vers l'autre « *parce qu'ils avaient compris qu'ils n'allaient pas être rejetés* ». Les jeunes ont beaucoup échangé avec leur enseignante sur les relations entre les personnes, et ont pu en tirer quelques leçons de vie : « *ils en sont revenus avec l'idée qu'on vivait mieux dans un monde où les gens sont accueillants* »

Pour ces jeunes qui ont pu vivre une expérience de rencontre interculturelle un peu exceptionnelle, l'impact semble avoir été très fort sur leur personne, et peut-être aussi sur leur parcours de vie. Anne-Sophie SÉJOURNÉ, jeune fille du lycée agricole Le Chesnoy à Amilly (45) revenue d'un chantier solidaire en Équateur et rencontrée en 2018, résumait par ces quelques mots son expérience de Solidarité Internationale : « *ça fait grandir* ». Mais tous les jeunes lycéens sont-ils *a priori* ouverts à cette perspective ?

3.1.3. La Solidarité Internationale, une notion à cultiver au sein des élèves du Lycée en Forêt.

L'évaluation de la perception de la notion de Solidarité Internationale a été faite par le biais d'un sondage, réalisé à partir d'une enquête de l'IPSOS pour le compte de l'Agence Française de Développement (AFD) en mars 2018, aimablement transmise par M. Bertrand SAJALOLI. Cette enquête de l'IPSOS s'intitulait *Les Français, la jeunesse française et la politique d'aide au développement de la France*, et a été effectuée par Amandine LAMA et Frédérico VACAS auprès d'un panel de 1003 Français Grand Public de 15 ans et plus, et de 445 jeunes de 15 à 25 ans, dont 143 issus de l'échantillon de base. Un questionnaire a été réalisé à partir cette enquête, en ne sélectionnant que les questions les plus à même de nourrir la présente

étude, et en tenant compte de certaines contraintes matérielles (une feuille recto-verso maximum) et de temps : il ne fallait pas que le questionnaire soit trop long, afin d'empiéter au minimum sur le temps de cours des élèves. Huit classes de première ont ainsi été sélectionnées, en fonction des collègues du lycée acceptant de bonne grâce de consacrer un peu de temps à ce sondage : les questionnaires ont été remplis la semaine avant les vacances d'hiver, début février 2019, et dans chaque classe, entre trois et six élèves étaient absents pour cause d'épidémie de grippe. Un seul questionnaire a été rejeté car les réponses étaient totalement fantaisistes, et au final, 222 exemplaires ont été remplis et analysés. Le codage des réponses a été fait sur Excel et a permis de réaliser les graphiques ici présentés.
La répartition des élèves par série a été la suivante :



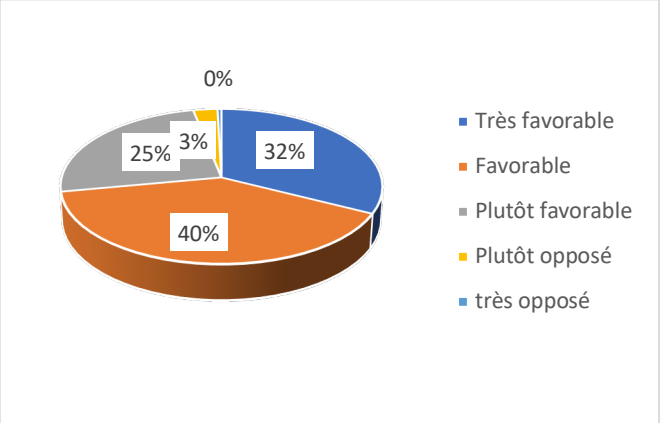
Graphique 7 réalisé par S. Plichon, 2019

Deux classes par série ont été sélectionnées en fonction de nombre d'élèves, pour que la répartition soit à peu près équilibrée, à l'exception des classes de L qui n'ont pas été retenues pour cette étude, car l'écrasante majorité de filles en aurait peut-être déséquilibré les résultats. La présentation du panel a en partie déjà été réalisée dans les paragraphes précédents, en particulier la répartition fille/garçon, l'origine géographique et sociale, et le choix de l'enseignement européen. Les autres éléments seront analysés plus loin.

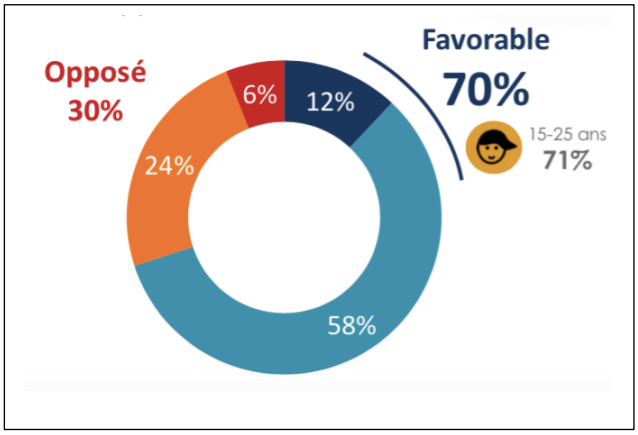
Il est à présent possible de comparer les réponses données par les lycéens de Montargis et celles de l'étude IPSOS-AFD, afin de voir si, à l'échelle d'un territoire un peu

périphérique, les tendances concernant la Solidarité Internationale sont confirmées, ou s'il existe des spécificités locales.

Question 1 : Certaines personnes sont favorables à ce que l'on soutienne les pays en développement, et d'autres sont contre. Personnellement, y êtes-vous :

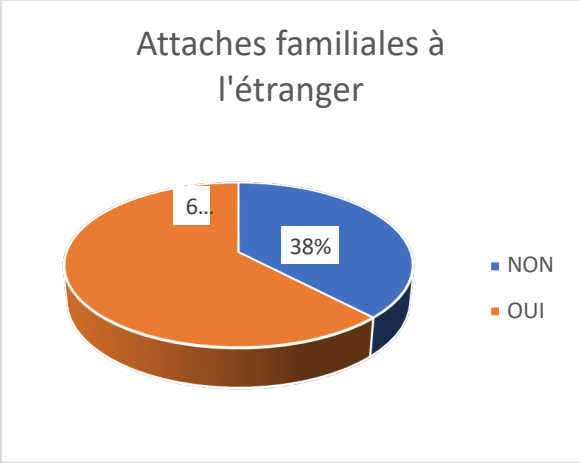


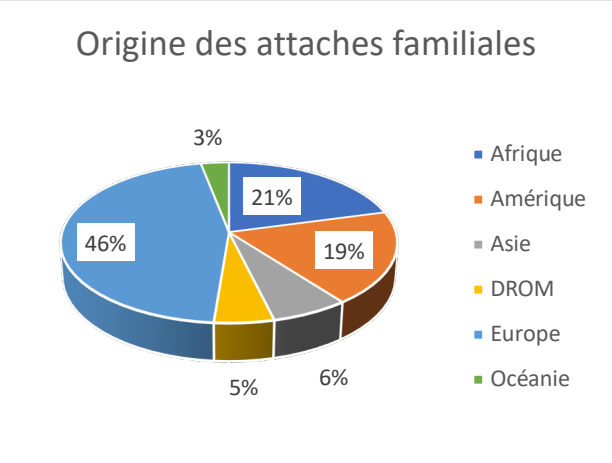
Graphique 8 réalisé par S. Plichon, 2019



Graphique 8bis IPSOS-AFD, 2018

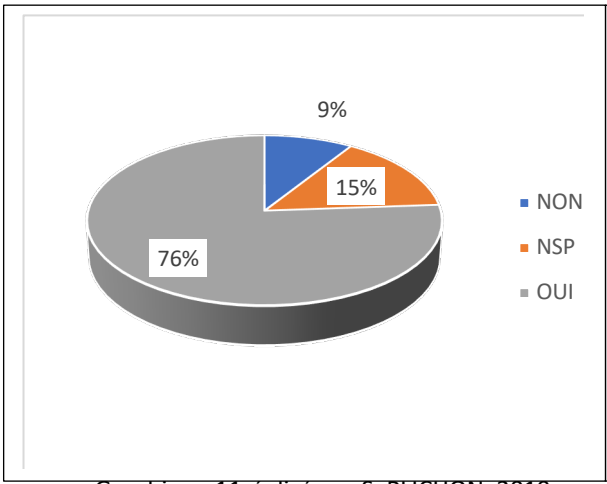
La comparaison des deux graphiques montre que les jeunes du Montargois semblent adhérer davantage à l'aide au développement qu'à l'échelle nationale : en effet, très peu d'élèves sont opposés à cette idée, et le seul questionnaire présentant une réponse « très opposé » affichait par ailleurs ouvertement des idées politiques hostiles à cette vision du monde. Une des explications à ce constat est peut-être à rechercher dans les origines familiales très cosmopolites des élèves du lycée en Forêt : les deux tiers d'entre eux possèdent des attaches familiales à l'étranger, et pour beaucoup, le lien avec le pays d'origine, souvent plus pauvre, peut constituer un facteur d'explication. Il est à noter cependant que tous les élèves n'ont pas bien compris cette dernière question, et la lecture des réponses semblait indiquer que la présence d'un membre de la famille, même éloigné, dans un autre pays, était considérée comme une attache familiale : l'oncle d'Amérique ou le cousin étudiant Erasmus ont ainsi été mentionnés, d'où le nombre élevé de réponses concernant les États-Unis ou même les pays d'Océanie !



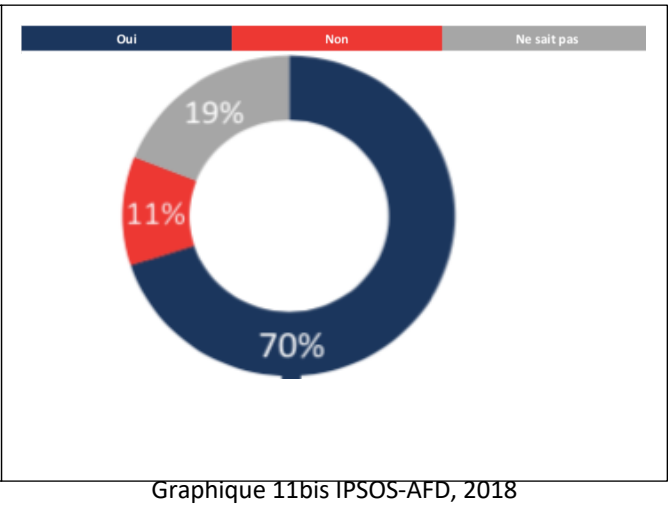


Graphiques 9 et 10 réalisés par S. Plichon, 2019.

Question 2 : Avez-vous le sentiment que dans les dix années à venir, ce qui se passera dans les pays en développement peut avoir un impact sur votre vie en France ?



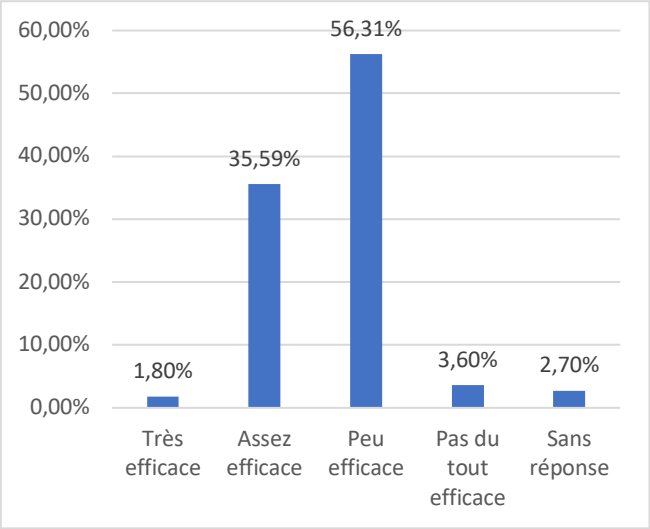
Graphique 11réalisé par S. PLICHON, 2019



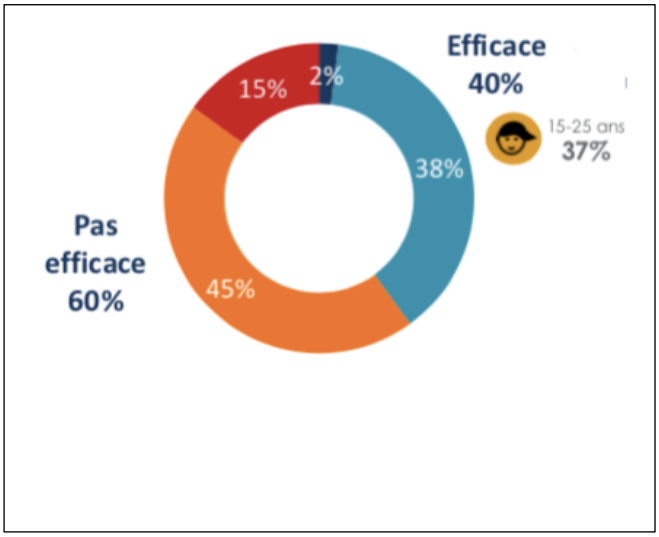
Graphique 11bis IPSOS-AFD, 2018

Pour cette question, les lycéens du Montargois là encore sont sur la même longueur d'onde que l'opinion publique nationale, à savoir que les événements survenus là-bas, dans les pays du Sud, auront une influence sur leur vie ici, en France. Les liens familiaux maintenus avec des régions situées dans les pays en développement, mais aussi la médiatisation des phénomènes, à l'image des réfugiés, la connexion quasi-totale de cette génération de lycéens, et peut être aussi les contenus des enseignements dispensés, pourraient là encore expliquer cette prise de conscience d'un monde devenu interdépendant.

Question 3 : Pensez-vous personnellement que l'aide de la France aux pays en développement est :



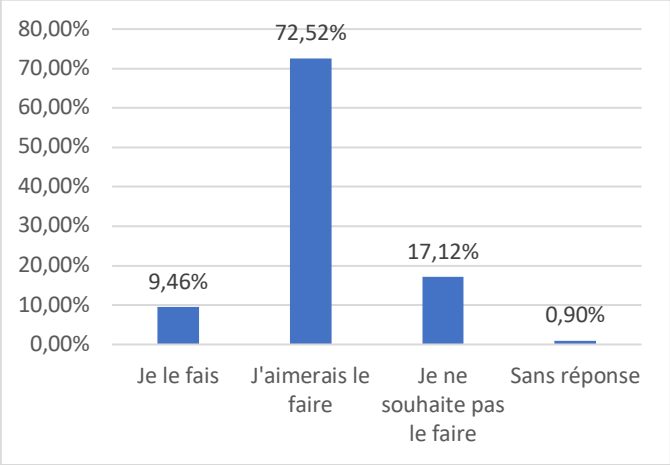
Graphique 12 réalisé par S. Plichon, 2019



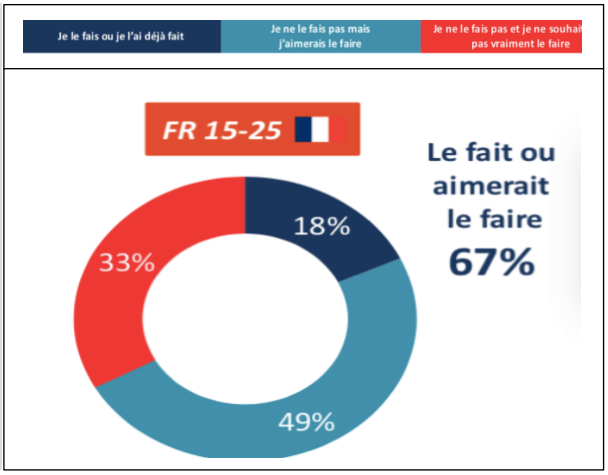
Graphique 12bis IPSOS-AFD, 2018

Sur cette question encore, les résultats coïncident presque parfaitement entre l'enquête réalisée au Lycée en Forêt et celle d'IPSOS : une minorité considère l'aide au développement comme efficace, souvent par manque d'informations sur le sujet. Les médias et les contenus d'enseignements sont probablement à l'origine de ce constat, car ils véhiculent bien souvent des images un peu misérabilistes ou réductrices des pays du Sud, et ne permettent donc pas d'approfondir les situations afin d'apporter de la nuance. L'étude IPSOS révèle en outre que plus les Français sont informés, plus ils considèrent l'aide au développement comme efficace. En ce qui concerne les lycéens, ce constat peut aussi s'expliquer par le fait que l'Agence Française de Développement leur est totalement méconnue, à l'exception de quelques personnes engagées individuellement dans des actions de Solidarité Internationale, par le biais d'ONG.

Question 4 : Auriez-vous envie de vous impliquer personnellement pour une cause ou un projet destiné à aider les jeunes ici ou ailleurs dans le monde ?

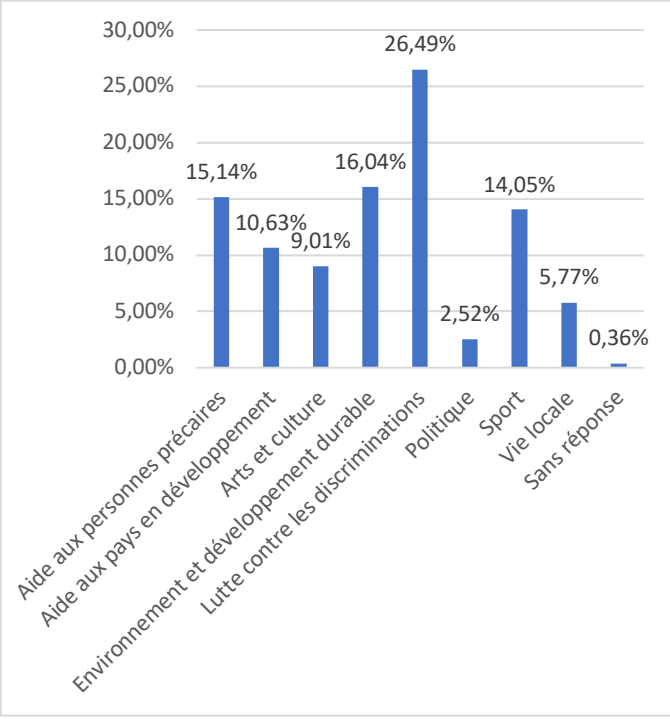


Graphique 13 réalisé par S. Plichon, 2019



Graphique 13bis IPSOS-AFD, 2018

Question 5 : Dans quels domaines parmi les suivants auriez-vous le plus envie de vous engager ou êtes-vous déjà engagé ?



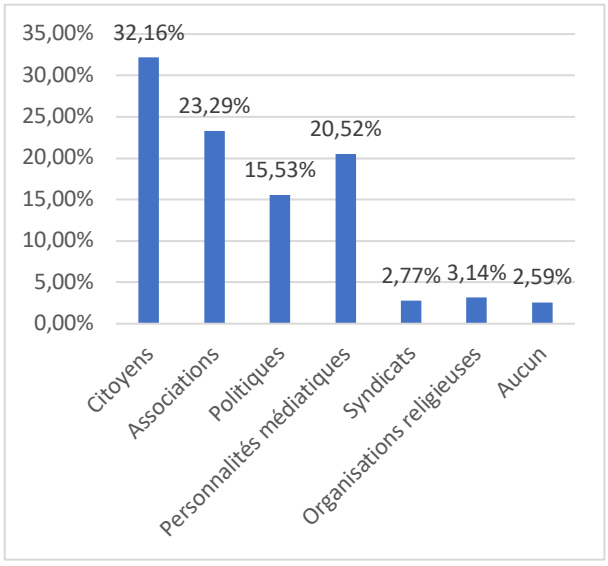
Graphique 14 réalisé par S. Plichon, 2019

Graphique 14bis IPSOS-AFD, 2018

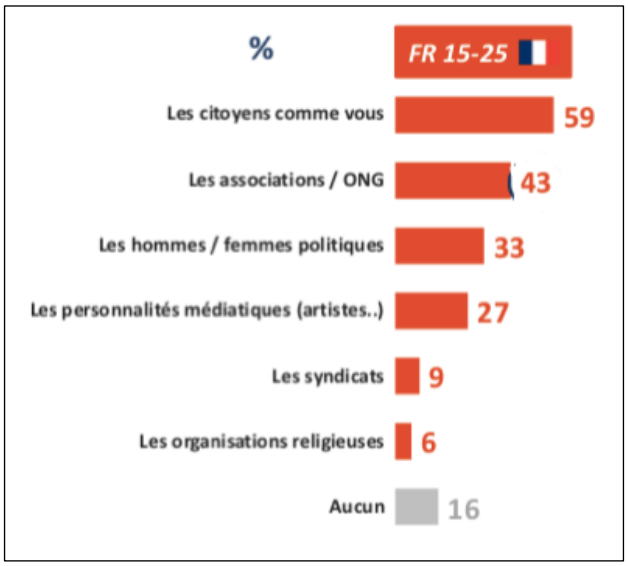
Sur les questions relatives à l'engagement, quelques différences sont visibles entre les jeunes du Montargois et l'échantillon national des 15-25 ans : les élèves de première du Lycée en Forêt sont deux fois moins à s'être déjà engagés dans une cause particulière que la moyenne nationale, mais sont davantage à désirer le faire. En revanche, ils sont moitié moins nombreux

à rejeter cette idée : 17,12% sont réfractaires à un quelconque engagement, contre 33% à l'échelle nationale. Ceci semble assez encourageant dans la mesure où il est possible d'imaginer que les lycéens de Montargis présentent un terreau favorable à l'engagement, lequel trouvera peut-être un écho lorsque ceux-ci auront, plus tard, dans leur vie universitaire ou de jeunes adultes, rencontré les structures leur permettant de mettre à profit cette sensibilité et de passer à l'acte. Les causes pour lesquelles ils souhaiteraient s'engager sont un peu différentes des éléments relevés à l'échelle nationale, dans la mesure où prédomine la lutte contre les discriminations avec plus du quart des réponses, sujet ultra-sensible parmi des lycéens venant d'horizons divers, qui ont souvent tendance à assimiler discriminations et racisme, sans voir qu'il en existe d'autres formes, et en particulier l'homophobie. L'environnement et le développement durable viennent ensuite, mais assez loin finalement comparé aux préoccupations nationales, puis l'aide aux personnes précaires (15%) et le sport. L'aide aux pays en développement figure en meilleure place sur le Montargois, avec 10% des réponses, qu'au niveau national, où elle se situe à l'avant-dernière position. Enfin, l'engagement dans la vie locale et la vie politique rencontrent peu d'écho, ce qui est confirmé par les résultats de la question suivante.

Question 6 : Selon vous, quels sont les acteurs les plus susceptibles de changer le monde positivement ?



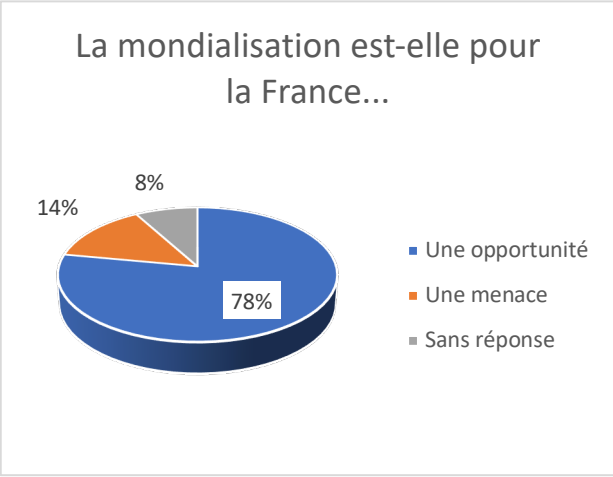
Graphique 15 réalisé par S. Plichon, 2019



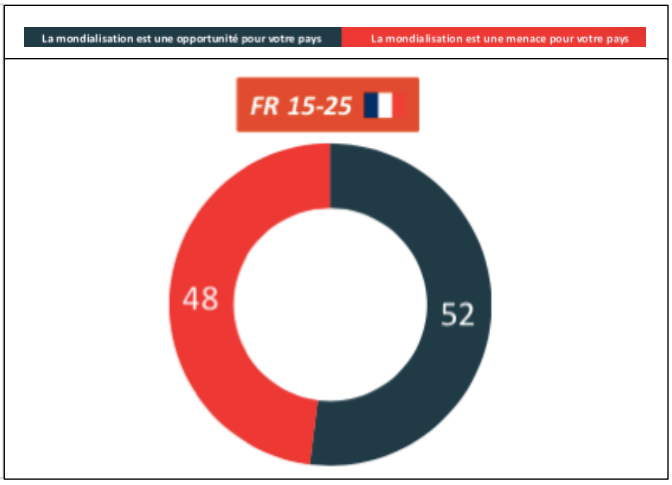
Graphique 15bis IPSOS-AFD, 2018

Les réponses à cette question sont sensiblement les mêmes entre les lycéens du Montargois et le panel national, les jeunes pensent que l'action individuelle de citoyens ou au sein d'associations et d'ONG est plus efficace pour changer le monde. Ils se fient également davantage aux personnalités médiatiques pour influencer les prises de décisions (artistes, mais aussi youtubeurs et autres « influenceurs » dont l'audience est forte sur la jeunesse), qu'aux politiques, généralement déconsidérés par les jeunes. Enfin, les grandes organisations collectives, à l'image des syndicats ou des organisations religieuses, n'ont plus qu'une faible audience. Ceci est assez révélateur d'un changement profond de mentalités de la jeunesse, plus individualiste mais aussi plus prompte à s'émouvoir et à vouloir agir, sans avoir conscience de la force et de l'impact de l'action collective pour changer des situations qu'elle peut par ailleurs dénoncer.

Question 7 : La mondialisation est-elle pour la France selon vous…



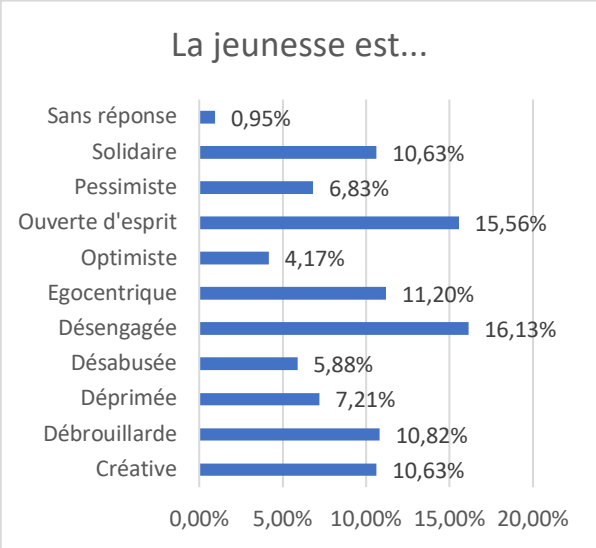
Graphique 16 réalisé par S. Plichon, 2019



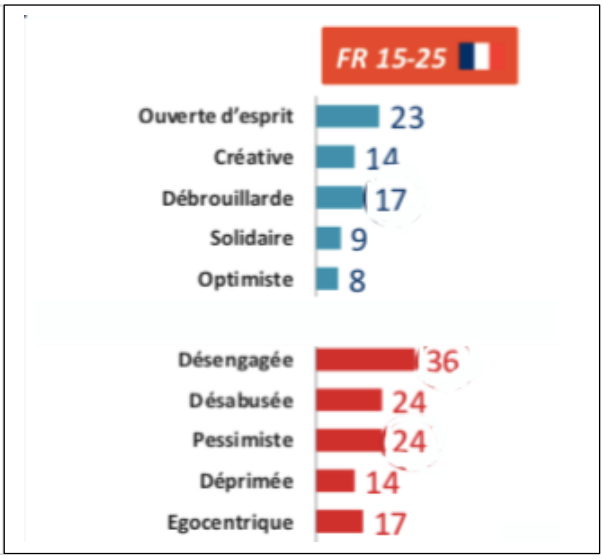
Graphique 16bis IPSOS-AFD, 2018

Cette question montre une réelle différence entre les jeunes Montargois et les jeunes Français, car à l'échelle locale, les trois quarts des lycéens considèrent la mondialisation comme une opportunité, contre à peine la moitié pour les jeunes Français. Ceci peut apparaître de prime abord comme surprenant, étant donné l'enclavement relatif du Montargois et la forte proportion de catégories défavorisées parmi les élèves du lycée, mais on peut penser également que ces jeunes ont la volonté de saisir toutes les opportunités possibles pour s'extraire de leur milieu, et s'ouvrir au monde. Une fois encore, la forte connexion de cette génération peut jouer un rôle positif à ce niveau.

Question 8 : Quels sont selon vous les adjectifs qui décrivent le mieux d'état d'esprit de la jeunesse en France ?



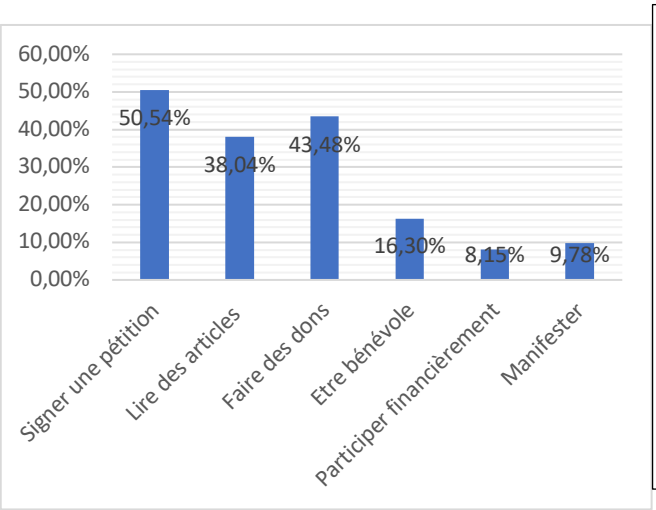
Graphique 17 réalisé par S. Plichon, 2019



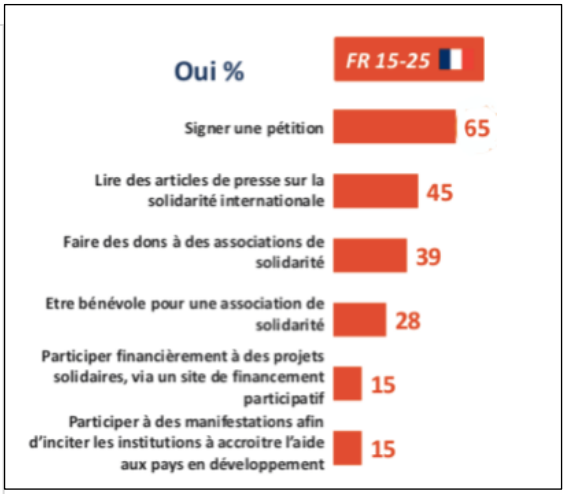
Graphique 17bis IPSOS-AFD, 2018

Le regard que les jeunes lycéens de Montargis portent sur leurs pairs rejoint le constat national : la jeunesse française semble se chercher un idéal, tant les adjectifs négatifs sont mis en avant. Dans les deux cas, « désengagée » et « égocentrique » arrivent en tête, ce qui rejoint l'idée du développement de comportements très individualistes déjà évoquée. Cependant, si l'on regarde le côté plus positif des choses, la tolérance l'emporte grâce à l'adjectif « ouverte d'esprit », et dans le Montargois, créativité et solidarité font jeu égal. Il est intéressant, mais aussi inquiétant, de noter la dernière place dans les deux cas de l'adjectif « optimiste », comme si les jeunes avaient déjà intégré, avant même la fin de leurs études, l'idée que leurs conditions de vie ne s'amélioreraient pas et que l'avenir serait moins satisfaisant que pour les générations passées. L'abandon ou le rejet d'une certaine forme d'action collective peut aussi contribuer au développement de ce sentiment, dans la mesure où, seul, on ne peut pas grand-chose face aux désordres du monde.

Question 9 : Personnellement, avez-vous déjà fait une des choses suivantes :



Graphique 18 réalisé par S. Plichon, 2019



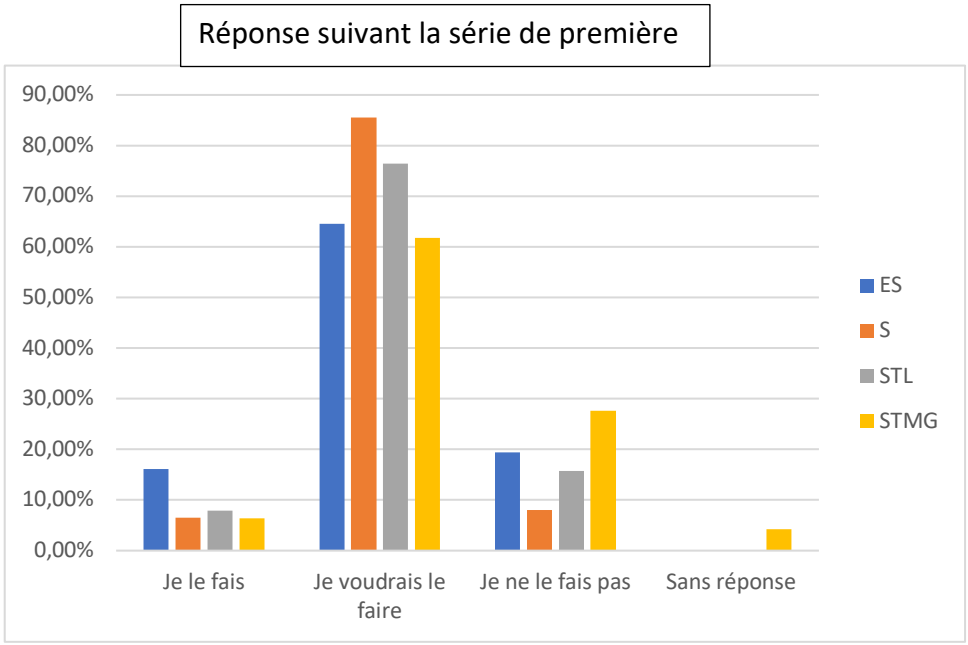
Graphique 18bis IPSOS-AFD, 2018

Pour cette question, mal comprise de beaucoup d'élèves, les résultats enregistrent une forte proportion sans réponse, avec 17% des questionnaires concernés. Pour les élèves ayant correctement suivi la consigne, seules les réponses positives ont été relevées dans le graphique présenté ci-dessus. Là encore, nous pouvons remarquer que dans les deux cas, l'action individuelle prime sur le collectif : signer une pétition, parfois en ligne, lire des articles ou faire des dons sont les modes d'action les plus répandus, mais seule une petite minorité s'engage vraiment, que ce soit à travers une association, pour soutenir des projets participatifs ou pour manifester.

La question 4 du questionnaire (« Auriez-vous envie de vous impliquer personnellement pour une cause ou un projet destiné à aider les jeunes ici ou ailleurs dans le monde ? ») a ensuite été retenue pour essayer de définir des profils d'élèves suivant les hypothèses énoncées *a priori* :

- Les choix de la série de première influence le degré d'engagement des élèves, notamment la série ES
- L'enseignement européen permet un intérêt plus marqué pour les questions internationales
- Les facteurs personnels entrent en compte dans la volonté d'engagement, dont l'origine géographique et sociale des élèves.

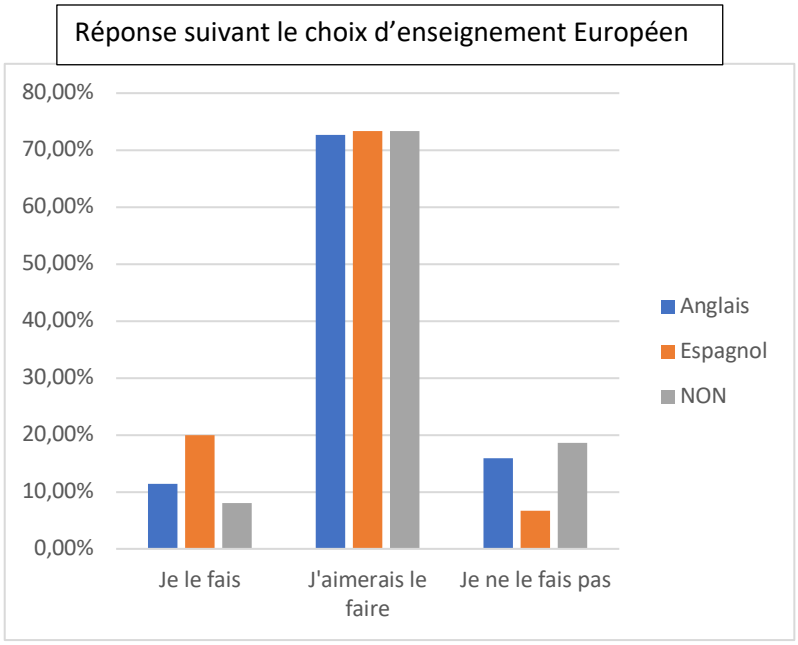
La première hypothèse semble en partie vérifiée par les résultats du sondage :



Graphique 19 réalisé par S. Plichon, 2019.

Parmi les élèves qui sont déjà engagés dans des actions de Solidarité, locale ou internationale, la plus forte proportion se retrouve en série ES, ce qui pourrait s'expliquer par une sensibilité déjà forte et un intérêt plus marqué des élèves pour les questions internationales. Les problématiques liées à la mondialisation et aux inégalités sont traitées de manière assez développées à la fois dans les enseignements de Sciences Économiques et Sociales et d'Histoire Géographie, il y aurait donc un terrain favorable à l'engagement sur cette série. Les élèves de série Scientifique, quant à eux, s'ils sont les moins nombreux à s'engager en classe de première, sont intéressés pour le faire par la suite. Beaucoup d'élèves de cette série souhaitent entreprendre des études qui peuvent en effet s'avérer compatibles avec une forme d'engagement, que ce soit dans le secteur de la santé ou à travers des écoles d'ingénieur. Quant aux élèves qui ne souhaitent ouvertement pas s'engager dans des actions de solidarité, ils sont les plus nombreux en série STMG, avec plus de 27%. Ce sont souvent les élèves les plus en difficulté au niveau scolaire, mais aussi ceux qui rencontrent les situations économiques et sociales les plus délicates, et qui ne parviennent pas à les dépasser pour s'ouvrir à l'autre. La place des disciplines susceptible de les sensibiliser à ces questions n'est pas non plus très développée dans cette série.

La deuxième hypothèse portait sur le choix de l'enseignement complémentaire européen, à savoir une heure de langue vivante et une heure de Discipline Non Linguistique supplémentaires par semaine, avec l'idée que faire le choix d'un renforcement linguistique permettait de davantage être sensibilisé aux questions internationales.

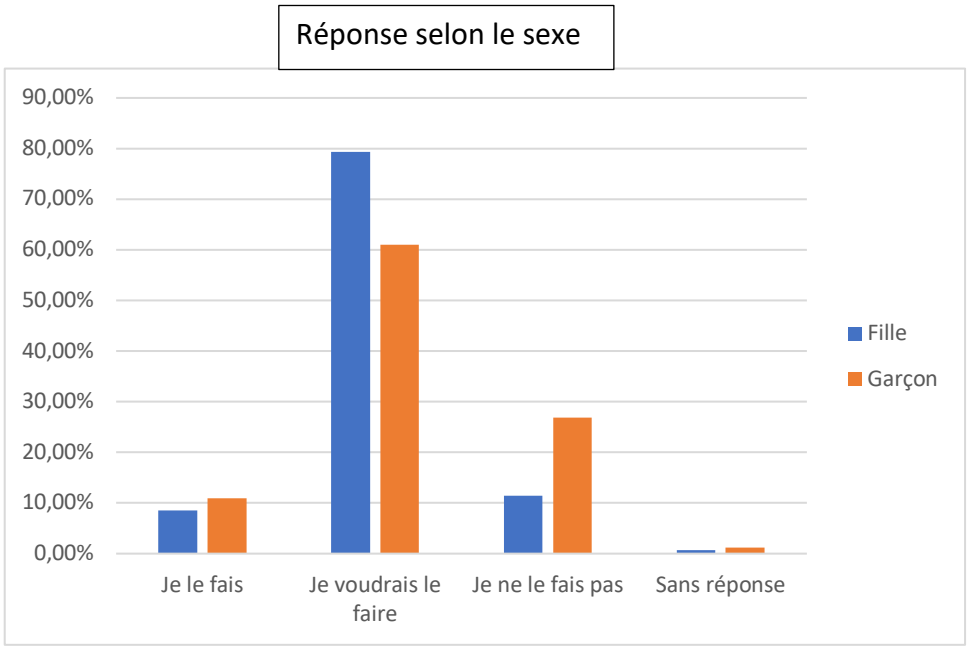


Graphique 20 réalisé par S. Plichon, 2019.

Les résultats de l'enquête confirment l'hypothèse de départ, ce sont les élèves qui suivent l'enseignement européen qui sont les plus engagés dans les actions de Solidarité, et ceci est particulièrement vrai pour les élèves de la section euro Espagnol : 20% d'entre eux sont déjà engagés, et seulement 6% ne souhaitent pas le faire. Ce constat peut peut-être s'expliquer par le fait que les pays latino-américains apparaissent aux yeux des élèves comme économiquement plus défavorisés que les pays anglo-saxons. À l'inverse, les élèves ne suivant pas cet enseignement sont les moins nombreux à être déjà engagés (8%) et les plus réfractaires à cette idée (18%). Il n'y a cependant pas de différences notables pour les élèves désireux de s'engager mais qui ne le font pas encore, la même proportion est observable qu'ils suivent l'enseignement européen ou pas.

La troisième hypothèse sur la sensibilité à la Solidarité portait sur des critères non plus strictement scolaires, mais dépendant des conditions de vie des élèves, et sur la manière dont les facteurs personnels peuvent plus ou moins influer sur l'ouverture à l'autre. Le premier

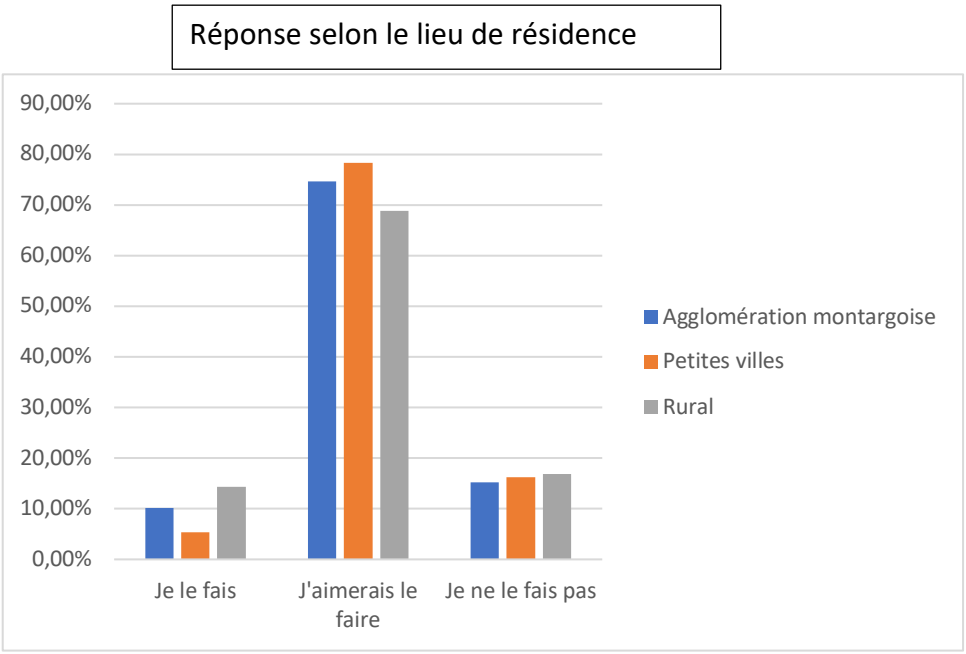
élément est la répartition fille/garçon : une des idées reçues les plus courantes est que les filles seraient davantage sensibles à la notion de Solidarité.



Graphique 21 réalisé par S. Plichon, 2019.

Or, nous remarquons que parmi les élèves déjà engagés dans des actions, les garçons (11%) sont plus nombreux que les filles (8,5%). En revanche, ils sont plus nombreux à être réfractaires à cette idée (26,8%). Parmi ceux qui voudraient un jour s'engager dans des actions de Solidarité, les filles sont nettement plus nombreuses, avec presque 80% d'entre elles dans cette catégorie, contre 60% des garçons.

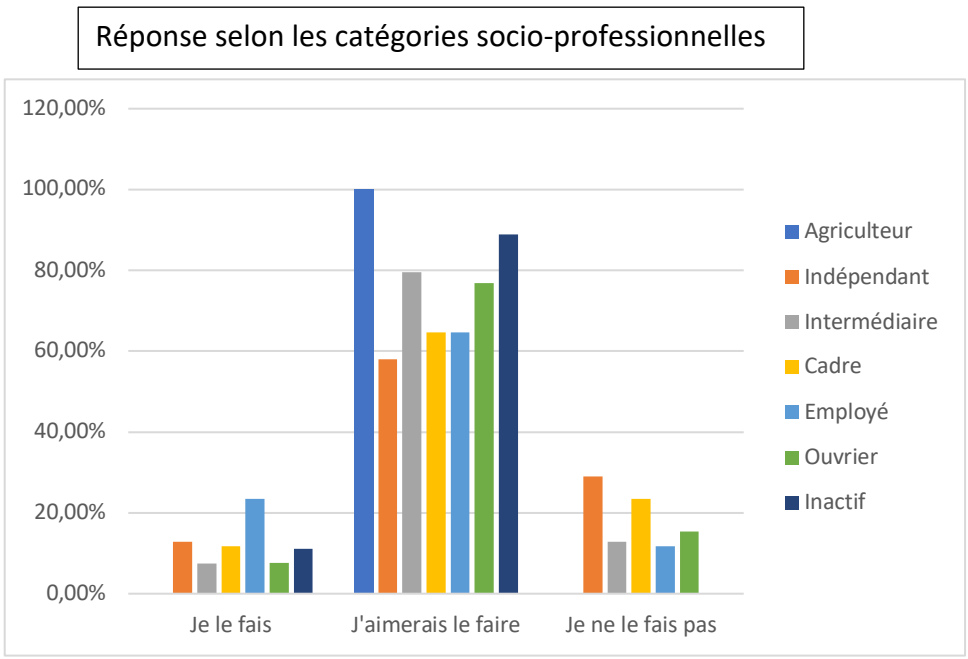
Le lieu d'habitation peut également influer sur la sensibilité aux questions et aux inégalités internationales : le public fréquentant le Lycée en Forêt est un peu particulier, car issu pour presque la moitié de communes rurales. Or, on peut penser que plus on s'éloigne des grandes métropoles connectées au reste du monde et moins on s'intéresse aux questions internationales.



Graphique 22 réalisé par S. Plichon, 2019.

L'étude menée là encore auprès des élèves de première révèle des surprises à ce niveau, car parmi les élèves engagés se trouvent d'abord des ruraux (14%), avant les habitants de l'agglomération montargoise (10%), et ceux des petites communes urbaines du bassin (5%). Les pourcentages sont cependant proches pour les réfractaires, entre 15 et 17%, et pour ceux qui souhaiteraient s'engager plus tard. Les ruraux sont alors un peu moins nombreux que les autres dans cette catégorie, mais en représentent tout de même plus des deux tiers.

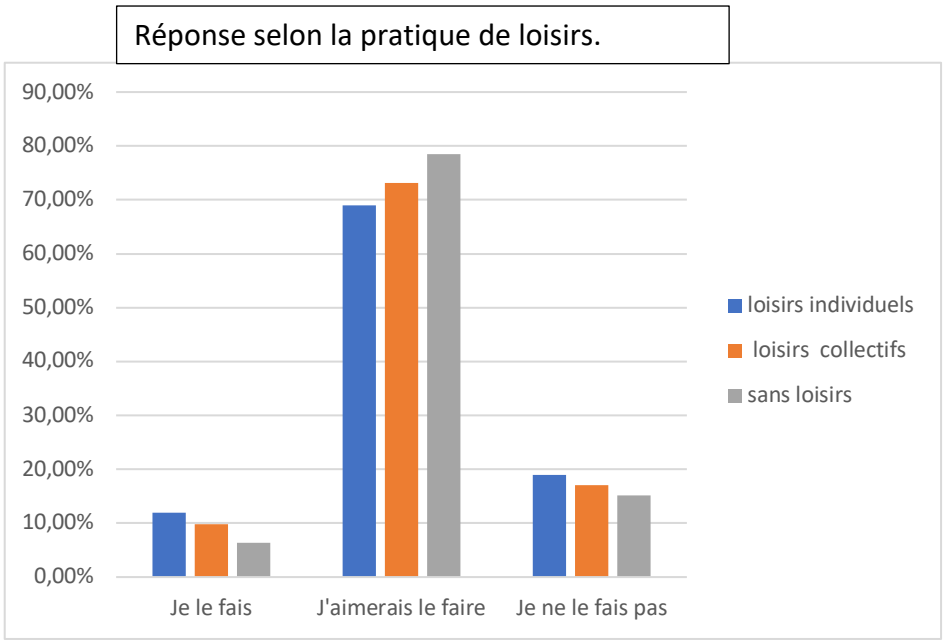
La catégorie socio-professionnelle à laquelle appartiennent les élèves semblerait *a priori* un des facteurs de distinction les plus nets entre ceux qui s'engagent et ceux qui ne souhaitent pas le faire.



Graphique 23 réalisé par S. Plichon, 2019.

Les enfants d'employés sont ceux qui sont les plus engagés, avec 23% de leur catégorie, suivis des indépendants et des cadres (autour de 11% de leur catégorie). Globalement, ceux qui apparaissent les plus distants face à la Solidarité sont les enfants des indépendants, ils sont ceux qui ne souhaitent pas s'engager en plus grand nombre (presque 30%) et sont les moins tentés pour le faire plus tard (58%). Les enfants de cadres supérieurs ne semblent pas non plus être les plus ouverts à cet engagement, avec 23% de réfractaires et 64% seulement d'intéressés, et ce ne sont pas ceux qui peuvent le plus être freinés par des difficultés économiques et sociales. Ce sont les catégories qui semblent les plus défavorisées de notre étude, les enfants des professions intermédiaires à faible qualification, des ouvriers et des inactifs, qui, s'ils sont les moins actifs actuellement, semblent les plus à même de vouloir s'engager plus tard : c'est dans ces catégories que l'on trouve le moins de réfractaires. Quant aux enfants d'agriculteurs, leur trop faible nombre, deux seulement, tend à fausser les résultats obtenus.

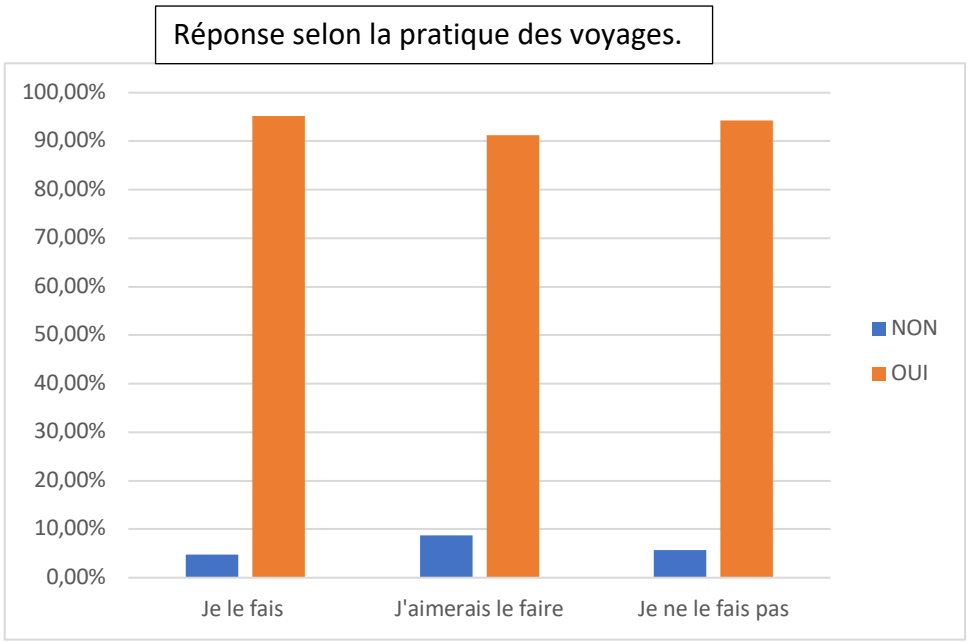
La pratique des loisirs a semblé aussi intéressante à relever, afin de savoir si leur nature pouvait avoir une influence sur la sensibilité à la Solidarité.



Graphique 24 réalisé par S. Plichon, 2019.

Là encore, il pouvait sembler *a priori* que la pratique de loisirs collectifs pouvait présenter une influence sur l'engagement dans des actions de solidarité, mais il n'en est rien : ceux des lycéens qui ont des pratiques collectives, essentiellement sportives, ne se détachent pas des autres groupes. Il est cependant à noter que les lycéens qui n'ont pas de loisirs, finalement assez nombreux et représentant le tiers de l'échantillon, sont les plus à même de vouloir s'engager plus tard. Ces derniers, souvent d'origine modeste, n'ont souvent pas de loisirs pour des raisons économiques, ce qui rejoint plus ou moins l'appartenance à des catégories socio-professionnelles défavorisées. Ces élèves portent certainement beaucoup d'espoirs en l'avenir, outre celui de s'extraire de leur milieu et de progresser socialement, et ensuite de s'engager. La barrière économique et sociale n'apparaît donc pas comme un frein à la volonté d'engagement, du moins lorsque l'on a seize ans.

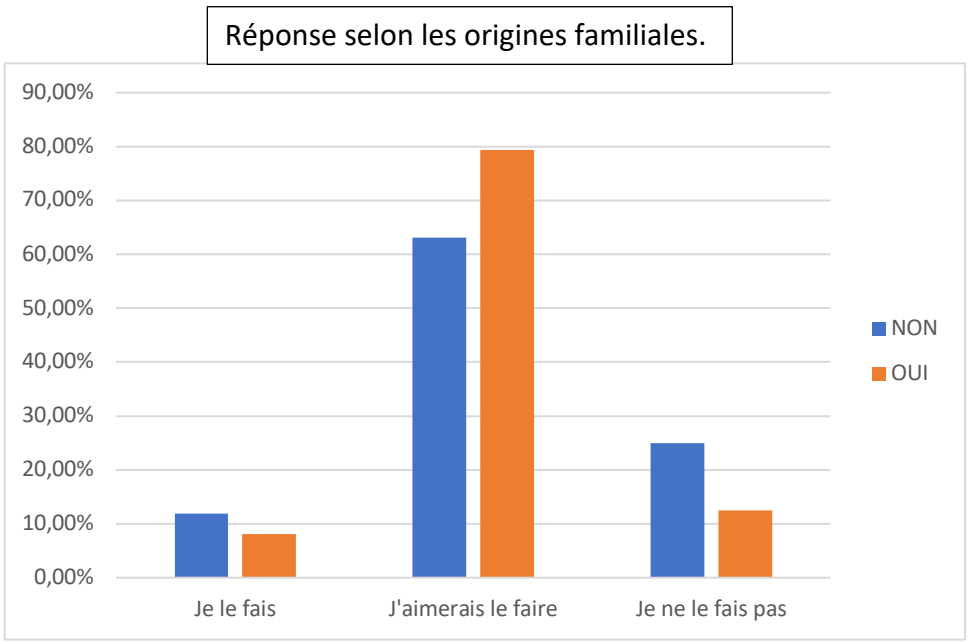
Parmi les loisirs figurent aussi les voyages à l'étranger, pratique qui peut apparaitre à la fois discriminante sur le plan économique et social, mais aussi facteur d'ouverture à l'autre.



Graphique 25 réalisé par S. Plichon, 2019.

L'analyse des résultats semble peu significative : 90% des élèves du panel ont déjà voyagé hors de France, essentiellement en Europe pour les deux tiers, mais aussi au Maghreb et sur le reste du continent africain (18%), que ce soit en club de vacances ou dans la famille. Il n'apparaît ici pas de grandes différences entre les trois groupes, à ceci près que parmi ceux qui n'ont jamais voyagé hors de France, les lycéens sont deux fois plus nombreux à souhaiter s'engager plus tard qu'à refuser cette idée.

Enfin, la présence d'attaches familiales à l'étranger pouvait paraître un critère pertinent afin de susciter l'engagement vers des actions de Solidarité Internationale. Le Lycée en Forêt accueille une population très cosmopolite, les deux tiers des élèves ayant de la famille dans un autre pays, en Europe pour 31% d'entre eux, puis sur le continent africain (14%) et en Amérique (13%).



Graphique 26 réalisé par S. Plichon, 2019.

Or, là encore, les lycéens possédant des attaches familiales à l'étranger, s'ils sont plus nombreux à avoir envie de s'engager plus tard (presque 80% de l'échantillon), ne figurent pas forcément parmi ceux qui le sont déjà, et surtout sont assez nombreux à refuser cette idée (12,5%). Les lycéens d'origine gâtinaise, eux, sont deux fois plus nombreux que les autres à ne pas souhaiter s'impliquer un jour, pour un quart d'entre eux au final.

Est-il donc possible d'établir des « profils type » de lycéens engagés, désireux de le faire ou totalement réfractaires ? L'étude menée sur cet échantillon de jeunes issus de huit classes de première du Lycée en Forêt révèle la difficulté de la tâche…

Les déterminants scolaires sont les plus faciles à identifier, parmi les élèves engagés ou désireux de le faire se trouvent plus d'élèves des séries générales ES ou S que d'élèves issus de séries technologiques. La pratique plus soutenue des langues vivantes révèle aussi une certaine ouverture d'esprit, car bien parler une langue étrangère est un élément facilitant la rencontre avec l'autre.

Les déterminants économiques et sociaux sont moins évidents à mettre en avant : certes les filles sont plus nombreuses à être intéressées, mais les garçons sont plus nombreux à avoir déjà franchi le pas de l'engagement. Le lieu de vie, urbain ou rural, n'est pas non plus un élément net de détermination, car parmi les élèves vivant en milieu rural se trouvent peu d'enfants d'agriculteurs, et beaucoup viennent des villes, en particulier de la métropole

parisienne, et tous ont un mode de vie finalement assez urbain. Un bémol pourrait concerner les élèves habitant les petites villes du bassin montargois, à l'image de Châtillon-Coligny, Château-Renard, Courtenay ou Ferrières-en-Gâtinais, qui sont peut-être moins enclins que les autres à avoir l'envie de s'engager. L'appartenance sociale des groupes d'élèves révèle que finalement que les plus favorisés ne sont pas ceux qui sont les plus ouverts à la Solidarité, locale ou internationale. Ce sont souvent les jeunes issus des classes moyennes inférieures (employés et catégories intermédiaires), et des catégories populaires comme le milieu ouvrier, qui sont les plus sensibles à cette idée. La présence d'attaches familiales à l'étranger, et souvent dans un pays du Sud, peut être aussi un élément déclencheur dans l'engagement vers des actions de Solidarité, mais il peut apparaitre aussi *a contrario* comme un critère de refus d'engagement pour certains.

Cette étude établit une sorte d'état des lieux de la jeunesse montargoise face à l'engagement vers la Solidarité Internationale. Bien sûr, l'échantillon choisi reste un peu limité, mais des tendances apparaissent, et d'abord l'idée encourageante que les lycéens d'une petite ville périphérique du Loiret sont assez sensibles à cette idée. Le terreau semble présent et fertile, probablement entretenu par la politique menée au Lycée en Forêt depuis une trentaine d'année en faveur de l'ouverture internationale, que ce soit par la diversité des langues enseignées et l'ouverture de sections européennes, que par les nombreux voyages linguistiques et culturels. Mais quelques éléments d'entraves existent également. Le premier frein aisément identifiable est celui de l'âge et de l'autonomie : à seize ans, beaucoup de lycéens aspirent à s'engager dans des actions de Solidarité, mais peu le font réellement, essentiellement parce que le Montargois n'est pas aussi bien pourvu au niveau de son tissu associatif qu'une métropole plus développée, même si celui-ci existe, essentiellement nourri par des associations plus ou moins communautaires. De plus, le paradoxe de cette génération d'élèves à la fois ouverts et repliés sur eux, est lié à sa totale connexion à l'Internet et aux réseaux sociaux : les lycéens ont tous dans leurs poches des outils pour s'ouvrir au monde, mais adoptent des réflexes et des postures très individualistes et ne croient plus en l'action collective pour améliorer les choses. Ils assistent ainsi impuissants aux désordres du monde, ce qui renforce une vision un peu noire de l'avenir. Pourtant, ces nouveaux médias sont aussi de formidables véhicules de mobilisation et devraient leur permettre de franchir le pas vers des formes d'engagement. Toutefois, le sondage a été réalisé en début d'année 2019, donc

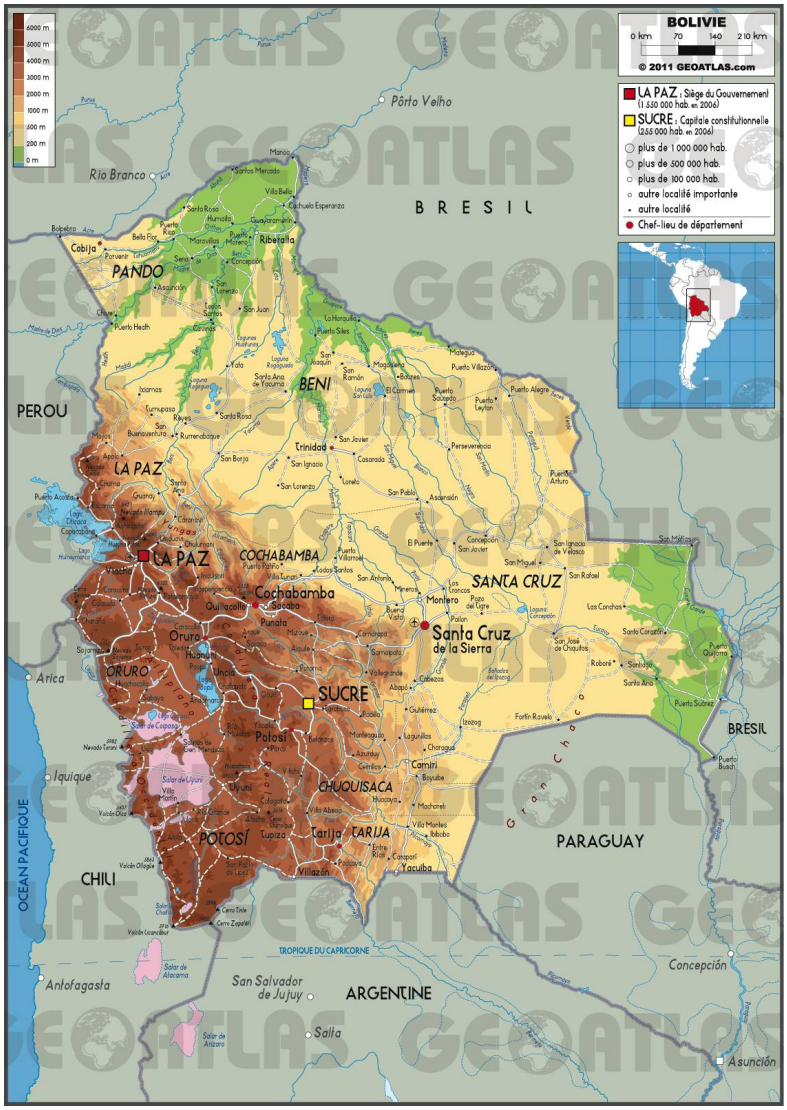
avant le mouvement mondial de la jeunesse enclenché par la jeune Greta Thunberg pour lutter contre l'inaction climatique des pouvoirs publics, il n'a donc pas été possible de mesurer l'écho de cette protestation auprès de la jeunesse montargoise.

Partant du constat que les notions relatives à la Solidarité Internationales sont en germe parmi les élèves du Lycée en Forêt de Montargis, une équipe d'enseignantes de cet établissement a mis sur pied un projet original afin de faire dialoguer jeunes Français et jeunes Boliviens sur le thème des changements climatiques.

3.2. Le Dialogue avec la Bolivie, un projet d'ampleur pour le Lycée en Forêt.

3.2.1. Un projet un peu fou, qui a mobilisé au-delà du lycée.

L'idée de « faire quelque chose » est venue d'un groupe d'élèves de seconde qui partageaient tous l'enseignement européen Espagnol, en fin d'année scolaire 2017-18. Ce groupe, remarqué au demeurant comme particulièrement sympathique et dynamique par leurs enseignantes de section européenne, souhaitait se mobiliser autour d'un projet sur l'Amérique Latine, et l'une d'entre eux, Valentina, possédait la double culture française et colombienne. De plus, l'une des enseignantes de la section européenne, Mme Anne-Lise TOMASSONE, était allée rejoindre sa fille en Bolivie quelques semaines auparavant, et en était revenue marquée par l'accueil et la tranquillité de ce pays. Exempte de troubles politiques et de violences liées aux différents trafics, la Bolivie parait appropriée pour mener une action pédagogique, davantage que la Colombie, que le voisin vénézuelien inquiète. Qui plus est, les Boliviens parlent un Espagnol très peu accentué, et articulent bien, ce qui présente un avantage pour la compréhension linguistique d'élèves hispanisants seulement depuis trois années scolaires. Enfin, la Bolivie figure parmi les pays les plus pauvres d'Amérique Latine, et possède la particularité d'être totalement enclavée. L'altitude joue également un rôle déterminant sur les conditions de vie des Boliviens, les rendant particulièrement sensibles au changement climatique.



Carte 2 de la Bolivie issue du site actualitix.com

Le pays partenaire choisi, il restait à déterminer le type de projet à mener avec les élèves. Depuis quelques années, Météo France relaie en Région Centre-Val-de-Loire une action internationale initiée par l'UNITAR-UNESCO intitulée « *Youth Climate Dialogue* ». Le principe est de faire dialoguer en direct entre eux des jeunes d'horizons différents, sur leurs conditions de vie et sur l'impact déjà mesuré des changements climatiques au quotidien. Cette action avait été présentée au groupe de professeurs ressources pour l'Éducation au Développement Durable de l'Académie d'Orléans-Tours par M. Philippe BOISSEL, directeur régional de Météo France, et deux actions « Dialogue climatique » avaient par la suite été organisées par des collègues, l'une mettant en relation le collège Anatole-France de Tours (37) et un collège de Cotonou au Bénin, et l'autre le lycée Claude-de-France de Romorantin (41) avec un lycée de Ouagadougou au Burkina Faso. Ces deux dialogues s'étaient tenus en langue

française. Il s'agissait donc pour les élèves du Lycée en Forêt de relever aussi un défi linguistique, car il allait de soi que le Dialogue se tiendrait en langue espagnole. Le contact a été pris avec Mme Lovena APPASAMI à l'UNITAR (Institut des Nations Unies pour la Formation et la Recherche : *United Nations Institute for Training and Research*) pour trouver un établissement partenaire en Bolivie, de préférence dans la ville de Cochabamba, par le biais de Philippe BOISSEL, au mois de juin 2018. Parallèlement, le projet pédagogique a été présenté au Conseil d'Administration du Lycée en Forêt par les trois enseignantes impliquées, Mme Anne-Lise TOMASSONE (professeure de Sciences Économiques et Sociales et de DNL), Mme Fabienne GOUCHON (professeure d'Espagnol Européen), et Mme Stéphanie PLICHON (professeure d'Histoire-Géographie pour les élèves de ES). Une des difficultés pour la rentrée était que les élèves concernés allaient être répartis sur quatre séries de première et qu'il serait peu aisé de les regrouper en dehors des heures d'Espagnol et de DNL.

À la rentrée scolaire 2018-19, le projet de Dialogue climatique avec la Bolivie a été présenté aux élèves, suscitant immédiatement leur enthousiasme, et ce d'autant plus que nous avions alors un établissement partenaire à Cochabamba, *l'Unidad Educativa Nuestra Senora del Pilar*, ainsi qu'une correspondante, Yumy Velasquez, employée par l'ONG bolivienne *Ciudadania Bolivia*. Une planification des tâches a été mise en place, avec plusieurs volets :

- Un volet pédagogique à proprement parler : les élèves devaient acquérir des notions scientifiques sur le réchauffement global et le vocabulaire nécessaire pour dialoguer en Espagnol sur ce thème
- Un volet communication : avec les lycéens de Bolivie en amont du Dialogue par les réseaux sociaux, mais aussi localement, afin de mettre en avant le projet sur le Montargois
- Un volet partenariat : nous avons recherché une ONG intervenant sur place pour apporter son expertise, et des partenariats techniques pour la faisabilité du Dialogue le jour J, sans oublier le financement du projet
- Le retour du projet aux familles, en fin d'année scolaire

Étapes du projet	Tâches à réaliser	09/ 18	10/ 18	11/ 18	12/ 18	01/ 19	02/ 19	03/ 19	04/ 19
1.Lancement	Présentation du projet aux élèves								
	Rencontre avec Météo France								
2.Pédagogie	Travail sur les changements climatiques, sur le vocabulaire espagnol								
	Conférence Météo France			15					
	Réalisation de documents et de diaporamas par les élèves								
	Répétitions								
	Dialogue climatique avec la Bolivie							21	
3.Communication	Création d'une page sur les réseaux sociaux pour amorcer la communication								
	Présentation et communication entre élèves français et boliviens								
	Communication dans la presse locale après les événements organisés								
	Lancement des invitations pour le Dialogue								
	Réalisation d'un film promotionnel par Canopé								
4.Partenariats	Partenariat scientifique : Météo France								
	Partenariat associatif : Bolivia Inti (non abouti)								
	Partenariat financier et technique : Conseil régional Centre-Val de Loire								
	Partenariat technique : Canopé								
5.Retours	Focus group avec les élèves et analyse de leurs ressentis								02
	Restitution aux familles de l'action								

Chronogramme 1 réalisé par S. Plichon, 2019.

Le travail pédagogique entrepris par les collègues de la section européenne pour ce projet a été colossal, la quasi-totalité des heures de cours d'Espagnol européen et de DNL Sciences Économiques et Sociales en Espagnol a été consacrée au projet. Les élèves devaient s'approprier à la fois des connaissances scientifiques sur le réchauffement, linguistiques pour acquérir le vocabulaire spécifique, géographiques, économiques et sociales sur la situation en Bolivie, et sur tous ces domaines, ils partaient quasiment de zéro ! La partie scientifique pure a été assurée grâce à M. Alain LAMBERT, ingénieur à Météo France Bourges, qui a assuré une conférence de deux heures au lycée le jeudi 15 novembre 2018, sur les changements climatiques et le réchauffement actuel face aux lycéens, et leur a permis d'utiliser certains

documents alors présentés pour réaliser leurs propres travaux. Bien que motivés par la perspective du Dialogue, les élèves se sont un peu essoufflés en fin d'année 2018, le projet était alors porté uniquement par Mme TOMASSONE, en raison de l'absence de Mme GOUCHON pour des raisons médicales sérieuses. Les élèves et l'équipe enseignante au complet, ont retrouvé un nouveau souffle en début d'année 2019.

Le travail de communication sur le projet a été partagé entre plusieurs enseignantes : Mme TOMASSONE s'est occupée de la partie réseaux sociaux en créant une page FaceBook « *Cambio Climatico* » qu'elle a administrée, mais les élèves assez rapidement se sont emparés de l'outil. Après s'être tous officiellement présentés en Espagnol, avec une photographie, jeunes Français et Boliviens ont créé un groupe fermé pour dialoguer entre eux, qu'ils administraient et modéraient eux-mêmes. Mme Laurence VILLENEUVE, professeure documentaliste du lycée, a contacté et invité la presse locale, à savoir les journalistes de *La République du Centre* et de *L'Éclaireur du Gâtinais* lors de chaque événement lié au projet. Les articles rédigés après la conférence de M. LAMBERT, du Dialogue climatique et de la restitution aux familles figurent en annexe. Mme Stéphanie PLICHON a rédigé les invitations officielles adressées aux autorités administratives et politiques, mais aussi aux personnes ayant contribué à l'élaboration du projet, pour le Dialogue climatique du 21 mars et pour la restitution finale (textes en annexe). Enfin, M. Patrice LENAIN et son équipe ont réalisé un petit film promotionnel sur le projet Dialogue Climatique, pour les besoins du réseau Canopé et la communication du lycée. Canopé, anciennement Centre National pour la Documentation Pédagogique, se présente comme un « *réseau de création transmédia et d'accompagnement pédagogique de la communauté éducative* », il édite des ressources pédagogiques et des mises au point utiles pour développer des pratiques en classe, et se trouve intéressé par la mise en place de pratiques un peu inédites, afin de communiquer et d'en diffuser l'usage.

Pour finir, le travail de recherche de partenariats fut le plus ardu. Météo France et l'UNITAR-UNESCO ont immédiatement répondu à notre demande de partenariat, et nous ont fourni les informations et prestations nécessaires au projet, mais la communication avec la correspondante bolivienne fut parfois un peu compliquée. Le partenariat d'établissement n'a jamais pu être vraiment établi entre les deux lycées, les enseignants boliviens n'ayant pas du tout répondu à nos sollicitations, et il n'a donc pas été possible de co-construire un travail préparatoire au Dialogue. L'ONG Bolivia Inti – Sud Soleil, établie à Nantes et dont les coordonnées avaient été transmises par M. Cyril BOUTROU, directeur de Centraider, a été

contactée à plusieurs reprises pour intervenir auprès des lycéens sur les problématiques liées au mode de cuisson par fours solaires, qu'elle expérimente dans les Andes et particulièrement en Bolivie, mais n'a pas non plus accédé à nos demandes. Le projet n'aurait enfin certainement pas abouti sans l'intervention décisive de Mme Jalila GABORET, Conseillère régionale siégeant au Conseil d'Administration du Lycée en Forêt. Mme GABORET est intervenue à plusieurs reprises pour lever divers blocages techniques et financiers liés à la réalisation matérielle du Dialogue, et elle a permis également de trouver les fonds nécessaires pour financer la prestation technique des équipes de Canopé. M. Patrice LENAIN est ainsi venu à plusieurs reprises au lycée pour s'assurer d'une part de la faisabilité technique du Dialogue sur place, pour filmer les élèves et leurs enseignantes en situation de classe et en interview, et pour monter un véritable studio d'enregistrement dans l'amphithéâtre du lycée. Cette prise en charge technique de la part du réseau Canopé a permis aux enseignantes de se consacrer à la partie pédagogique, en laissant les professionnels intervenir à leur place sur le volet technique. M. LENAIN a par la suite réalisé un petit film promotionnel sur le projet Dialogue climatique, utilisable à la fois par le réseau Canopé et par le lycée pour les besoins de chacun.

Enfin, le jeudi 21 mars 2019, tout était prêt pour l'aboutissement du projet pédagogique.

3.2.2. 21 mars 2019, un Dialogue Climatique entre les lycéens de Montargis et de Cochabamba.

La journée du 21 mars fut assez mémorable pour tous ceux qui étaient présents ce jour dans l'amphithéâtre du Lycée en Forêt. Tôt le matin, les techniciens de Canopé sont arrivés avec une camionnette chargée de matériel audio-visuel et ont entrepris de transformer la salle en un véritable studio d'enregistrement : tout était prêt en moins de deux heures, et les lycéens ont pu s'exercer à travers une nouvelle répétition générale, en tenant compte cette fois-ci des paramètres techniques relatifs au son et à la lumière. La simultanéité de projection entre les diaporamas sur grand écran et les discours des élèves a été établie, mais compte tenu du décalage horaire avec la Bolivie, aucune liaison n'a pu être testée le matin. Toutes les autorisations parentales concernant le droit à l'image ont été signées et relevées par les enseignantes, l'utilisation des photographies contenues dans cette partie du mémoire est donc autorisée par les familles des élèves mineurs, ainsi que par mes collègues.

A 14h30, les personnes invitées représentant les institutions impliquées dans le Dialogue sont arrivées et ont été accueillies par les enseignantes chargées du projet et par l'équipe de direction du lycée : Mme Jalila GABORET représentait le Conseil régional Centre-Val de Loire ; Mme Cristhine LÉCUREUX, IA-IPR d'Histoire-Géographie, le Rectorat d'Orléans-Tours ; M. Bertrand SAJALOLI l'Université d'Orléans ; Ms Philippe BOISSEL et Alain LAMBERT Météo France. La presse locale était également conviée, et certains élèves membres du Conseil d'Administration, ainsi que quelques collègues enseignants du lycée, étaient venus pour l'occasion. Les élèves ont été assez impressionnés par la présence des invités et ont peut-être alors pris conscience de l'originalité du projet, ils ont également commencé à ressentir un peu de trac…

Photographie 5 prise par Laurence VILLENEUVE, 21 mars 2019. Juste avant la liaison avec la Bolivie, Mmes GOUCHON et TOMASSONE et une partie des élèves d'euro Espagnol..

La liaison avec la Bolivie était prévue par Skype pour 15h, et après quarante longues minutes d'incertitude sur la tenue de l'événement ce jour étant donné l'absence de retour de son à Cochabamba, les techniciens de Canopé ont pu résoudre à distance le problème là-bas, et le Dialogue a pu commencer ! Nos élèves ont tous participé et s'étaient répartis le travail en groupe thématiques. Le scénario complet du Dialogue avait été au préalable rédigé par les enseignantes et par Yumy Velasquez, de sorte que chacun savait à quel moment il devait parler, et sur quel thème.

Un groupe a commencé par présenter à leurs camarades boliviens la région Centre-Val de Loire, Montargis et le Lycée en Forêt, et les Boliviens ont ensuite fait de même pour leur pays et pour Cochabamba. Puis les Français ont enchaîné sur le réchauffement climatique et ses conséquences déjà mesurables dans le Montargois. Un diaporama a insisté en particulier sur les inondations catastrophiques de mai-juin 2016, avec des photographies de lieux avant et pendant la crue du Loing. Un autre groupe a évoqué les tempêtes de décembre 2017, et la destruction presque complète du toit du collège de Courtenay, ce qui a beaucoup impressionné les jeunes Boliviens. Ils ont ensuite présenté les difficultés que connaissait leur pays face au réchauffement, et en particulier l'aridité croissante, amplifiée par l'altitude. Les solutions ont été ensuite présentées, mais souvent limitées à des éco-gestes individuels : recycler, manger local, économiser l'eau… La prise de conscience des solutions les plus efficaces et collectives a été finalement peu présente à travers les exposés des élèves, et il y a eu quelques brèves allusions au mouvement de manifestations pour le climat organisé la semaine précédente, le vendredi 15 mars.

Photographie 6 prise par Laurence VILLENEUVE, 21 mars 2019.

Photographie 7 prise par Laurence VILLENEUVE, 21 mars 2019.

Plusieurs séries de questions-réponses en direct ont été ensuite menées par des élèves plus à l'aise en langue espagnole, et en particulier, notre jeune franco-colombienne Valentina a été longuement sollicitée pour ce faire !

Questions-réponses. Photographies 8 et 9 prises par Laurence VILLENEUVE, 21 mars 2019.

Questions-réponses. Photographies 10 et 11 prises par Laurence VILLENEUVE, 21 mars 2019.

Pour conclure, Aurore, l'une de nos lycéens, a entonné un chant sur la Terre, *Quiebraplata*, de Salvador Cardenal, qui a suscité une grande émotion ici et là-bas.

Photographie 12 prise par Laurence VILLENEUVE, 21 mars 2019.

Au final, l'expérience de Dialogue climatique a duré une bonne heure et demie, et après les remerciements d'usage, il a été un peu difficile de couper la liaison qui nous avait reliés à la Bolivie : tout le monde souhaitait prolonger un peu plus ce moment unique et émouvant. Un sentiment de satisfaction et de joie intense régnait alors dans l'amphithéâtre du Lycée en Forêt, prolongé par un moment de convivialité autour de boissons et de gâteaux préparés par les élèves.

Après le Dialogue, des élèves soulagés et souriants ! Photographie 13 prise par Laurence VILLENEUVE, 21 mars 2019.

Le lendemain même, les élèves nous ont raconté avoir repris contact avec leurs homologues boliviens pour continuer à échanger sur les réseaux sociaux !

3.2.3. Une expérience marquante pour les lycéens.

Une dizaine de jours après le Dialogue climatique, seize élèves de première ES euro espagnol ont été réunis pour un Focus Group, au cours duquel ils ont pu exprimer leurs ressentis et les impacts de cette expérience. Les élèves s'étaient installés dans une salle de cours et les tables avaient été disposées en cercle, afin que faciliter la discussion entre eux. Le texte de restitution mot à mot du Focus Group se trouve en annexe.

Un des premiers thèmes évoqués dans la discussion a été relatif aux appréhensions de départ face au projet. Certains élèves ont mentionné tout de suite la barrière de la langue, la peur de ne pas comprendre face à des personnes qui parlent Espagnol trop vite ou avec un accent très prononcé. Mais cette crainte a été évacuée dès les premières minutes, ils ont été rassurés très rapidement, ce qui leur a aussi donné confiance, et envie de poursuivre l'aventure : « *ça nous encourage à parler avec des personnes vraiment venues d'ailleurs* ». Les situations réelles de dialogue dans une autre langue leur ont donc semblé non seulement faisables, mais aussi désirables, puisqu'ils en ont senti l'intérêt pour progresser. Par ailleurs, le sujet retenu pour le Dialogue, les changements climatiques ici et là-bas, pouvait lui aussi représenter une source d'appréhension, dans la mesure où il ne figure pas en tête des préoccupations et sujets d'intérêts des adolescents du Lycée en Forêt : le sondage réalisé avant le Dialogue montrait que seuls un cinquième des élèves de première interrogés citaient l'environnement et le développement durable comme cause pour laquelle ils pourraient s'engager. Cette constatation de départ est étayée par la réflexion d'une élève lors du Focus Group : « « *on ne l'aurait pas fait scolairement, peut-être que je ne me serais jamais intéressée au changement climatique, et j'aurais peut-être jamais vraiment cherché à comprendre ce qui se passe, et à prendre conscience que là, on est en train de passer un cap* ». Ceci est quand même rassurant pour l'institution scolaire, car on pourrait penser que nos lycéens sont surinformés étant donné leur connexion quasi permanente, or le travail réalisé en classe leur permet justement de trier ces informations et de prendre du recul, et finalement d'accéder à une certaine conscientisation des phénomènes actuels. Cette même jeune fille évoquait aussi la crainte de « *ne pas dire de bêtises (sur) un sujet important quand même* » et d' « *avoir des données véridiques, vérifiées* », elle semblait ainsi prendre conscience aussi de l'importance

de vérifier ses sources, en l'ayant expérimenté par elle-même à travers la préparation du Dialogue. Enfin, une autre série d'appréhensions ou de doutes plutôt, se rapportait aux aspects techniques : « *savoir si ça allait réellement marcher… et puis aboutir à quelque chose au final* ». L'équipement en matériel de vidéo-conférence n'existant pas au Lycée en Forêt, il pouvait y avoir lieu de douter de la réussite du projet. De plus, dans le sondage préliminaire, 6% des lycéens jugeaient la jeunesse « pessimiste », et autant d'entre eux « désabusée » ! Une des participantes a par ailleurs signalé que *« jusqu'au jour de la conférence je trouvais ça vraiment flou, et je n'étais pas sûre que ça allait vraiment fonctionner, et aboutir* ». La perspective de l'échec du projet pour des raisons techniques semblait aussi une possibilité inscrite dans les esprits de beaucoup, ce qui explique peut-être aussi le calme dont ils ont fait preuve durant le temps d'attente avant l'établissement de la connexion. Ce temps d'attente a été finalement vécu positivement pour eux, « *bizarrement, on n'a pas plus stressé que ça au moment où on a attendu. On s'est tous détendus parce qu'on a vu que de l'autre côté ils étaient pas plus stressés que ça … Les profs, elles étaient plus stressées que nous !* ». Là encore, les élèves ont pu expérimenter les bienfaits de l'attente, par rapport à l'immédiateté à laquelle ils sont habitués, et de la persévérance !

Un des thèmes qui a rapidement émergé dans la discussion était celui des *a priori* et des représentations préconçues de l'autre. L'une des sources de ces préjugés, notamment ceux qui concernent la Bolivie et ses habitants, semble malheureusement provenir de ce qui est véhiculé en cours. Cette remarque revient à deux reprises dans la discussion et l'une des participantes s'est ainsi exprimée :

> « *Avant, en cours, on avait travaillé pendant X temps sur la Bolivie (rires derrière), sur le mode de vie en Bolivie, sur le quinoa, donc on avait, on était déjà guidés sur l'image de la Bolivie (…). On a bien vu quand on a étudié la Bolivie, les images qu'on avait c'était des dames habillées avec des robes typiques, en train de cuire le quinoa. Enfin, ils sont pas tous comme ça là-bas, ils peuvent aussi s'habiller comme nous, pas forcément avec leurs chapeaux melons et leurs robes, ils mangent pas que du quinoa ! Alors que c'est quasiment que cet aspect-là qu'on a vu en cours, finalement. Oui, les vieilles traditions, quoi. On a vu l'aspect traditionnel, pas la modernité du pays* »

Les présentations des pays du Sud sont souvent très brèves en cours, que ce soit en Géographie ou lors des cours de langues vivantes, et souvent faites à partir de photographies, ce qui peut donner une image un peu caricaturale et statique des pays. Les études de cas, composées de documents plus variés, peuvent apporter un peu plus de nuances, mais bien souvent, la rapidité des présentations aboutit à construire des images préconçues et qui risquent devenir immuables dans l'esprit des jeunes. L'un des intérêts de la pédagogie de projet par rapport au cours classique, est justement d'y consacrer plus de temps pour éviter la formation des *a priori*, et faciliter donc l'ouverture à l'autre.

Les familles et l'entourage proche des lycéens a pu également renforcer ces images préconçues de l'autre, dans le sens où dialoguer avec des jeunes venus de Bolivie leur a semblé une expérience étonnante. L'une des participantes cite l'exemple de sa mère, pour laquelle aller en Espagne et y parler Espagnol semblait quelque chose de normal, mais s'inquiétait de la même chose avec des Boliviens : « *Mais avec des Boliviens, comment ça va se passer la langue, si vous butez ?* ». A plusieurs reprises, ils ont évoqué avec une pointe d'agacement la manière dont leurs parents s'exprimaient vis-à-vis de jeunes lycéens de Cochabamba : *« Ils disaient tous « TES Boliviens ». Mais c'est pas MES Boliviens, c'est DES Boliviens !* » ; « *Le soir elle (sa mère) m'a fait : « Alors, avec tes p'tits Boliviens ? C'est pas les nôtres !* ». La préparation en amont et le Dialogue lui-même ont permis aux lycéens de gagner un peu plus d'ouverture vers autrui, dans le sens où, à la différence de leurs familles, ils ont réussi à dépasser les différences constatées pour ne voir en leurs camarades boliviens finalement que leurs pairs. Les moyens de communications actuels et les réseaux sociaux ont certainement joué un rôle assez positif dans cette modification de la vision de l'autre : plusieurs mois avant le Dialogue, les élèves avaient déjà fait connaissance et échangé, et ont ainsi fait l'expérience de l'altérité. Une élève relève que, pour sa famille, « *C'était pas plutôt le réchauffement climatique qui les intéressait, c'était leur aspect physique, comment ils parlaient… Ils sont comme tout le monde ! Enfin… comme nous !* ». Pour une autre jeune fille, « *quand j'en ai parlé à mes parents, ils m'ont dit que c'était quelque chose qui ne pouvait pas se faire à l'époque… on a les moyens pour et on va dire aussi que par rapport à avant, il y a un peu plus d'ouverture d'esprit* ».

Un des bénéfices immédiats de l'expérience du Dialogue climatique a été l'émergence d'un regard différent chez les lycéens. Ce regard a d'abord été porté sur les Boliviens, car malgré l'absence formulée de préjugés, les lycéens de Montargis avaient auparavant été

surpris par certaines différences culturelles. En effet, le groupe « *Cambio Climatico* » formé sur les réseaux sociaux dès septembre 2018 leur avait donné l'occasion de se présenter, et les Français avaient tous spontanément et rapidement rédigé un petit texte sur eux-mêmes, accompagné d'une photographie. Et l'équivalent ne fut pas aussi rapide côté bolivien, ce qui les a quelque peu surpris : « *au début on a pensé qu'ils s'en fichaient un peu, parce que (…) par exemple on s'était tous présentés, alors que eux, il n'y en avait aucun qui s'était présenté, et c'est un peu au dernier moment qu'ils l'ont fait* ». La rencontre interculturelle est ainsi souvent source de malentendus, car elle découle du constat de différences visibles, ne serait-ce que dans la manière de se présenter et d'aborder autrui. Les comportements coutumiers des élèves apparaissent ainsi bouleversés par le fait que, ailleurs dans le monde, on ne se comporte par comme ils en ont l'habitude, et cette première déstabilisation culturelle est source d'interrogations, qui peuvent alors déboucher soit sur de la méfiance et du repli sur soi et sa communauté, soit sur de la curiosité et sur l'envie d'en savoir plus sur autrui et sa culture. C'est très nettement ce qui s'est ici passé, la première impression de nos élèves sur les Boliviens n'était pas très positive, et c'est le jour du Dialogue qu'a eu lieu la véritable rencontre interculturelle, permettant de changer de regard : « *au début on les a trouvés froids et pas forcément impliqués… et au final, quand on a fait la conférence, ils avaient préparé plein de choses, limite plus que nous* ». La visio-conférence a aussi permis de rendre concrète la rencontre, beaucoup plus intensément qu'à travers quelques messages sur les réseaux sociaux, car les jeunes ont pu se parler, se répondre, interagir entre eux, et surtout se voir. De virtuelle, la rencontre interculturelle est devenue ce jour-là réelle : « *Nos amis qu'on a jamais vus, ça y est, on les voit* » ; « *On peut mettre un visage sur un prénom (…) c'est vraiment un échange, je veux pas dire chaleureux, mais presque* ». De part et d'autre de l'écran, tous les visages arboraient de larges sourires, ce que prouve la réussite de cette rencontre interculturelle, qui s'est d'ailleurs prolongée le soir même sur les réseaux sociaux : « *Il y a un des Boliviens qui est venu me parler sur Facebook en me disant qu'il avait trouvé ça super bien et qu'il avait hâte de nous rencontrer et d'en savoir plus sur notre culture et notre façon de vivre* ». L'une des participantes a ainsi pu conclure qu' « *il s'est passé des choses, chez eux comme chez nous* ».

Effectivement, le Dialogue a amorcé une solidarité entre les jeunes Français et Sud-Américains, mais a aussi eu le mérite de favoriser un retour positif sur le groupe des lycéens montargois. Les vingt-neuf élèves de classe euro Espagnol n'avaient auparavant jamais

véritablement mené de travail collaboratif, et cette expérience de préparation du Dialogue leur a permis de porter aussi un regard neuf les uns sur les autres : « *On a réussi tous à coopérer et à travailler ensemble* » ; « *On s'est tous fait confiance pour que ça marche bien* ». Les élèves s'étaient répartis le travail par groupes, et ont dû coopérer pour rechercher les informations sur leur thème de travail, rédiger leur texte en Espagnol et produire un diaporama commun, et également se corriger ensemble, au niveau de la prononciation, avec l'aide des enseignantes, mais aussi de la jeune franco-colombienne Valentina, élève du groupe et véritable personne ressource pour eux. Celle-ci porte un regard presque admiratif sur ses camarades étant donné la difficulté de l'exercice : « *Eux, je sais qu'ils ont vraiment fait un effort. (…) J'ai pu communiquer d'une façon plus fluide, même si eux, ils ont fait un grand effort à vraiment apprendre leur partie et ils ont réussi à se débrouiller, parce qu'ils les ont compris, et voilà… moi, j'ai juste répondu à leurs questions* ». L'admiration a été réciproque, car cette jeune fille a, ce jour-là, acquis un autre statut vis-à-vis de ses camarades de classe, lesquels ont littéralement découvert ce que signifiait être bilingue : « *Pour nous, entendre Valentina parler comme ça, (…) c'était fascinant. (…) C'est vraiment agréable de l'entendre parler, on se rend compte vraiment que là, elle parle deux langues* ». De plus, sa présence a rassuré ses camarades dans le sens où ils savaient pouvoir compter sur elle en cas de défaillance : « *C'était rassurant de savoir que, en tous cas, elle était au premier rang, elle était derrière nous. (…) C'était … comme des barrières de sécurité un peu. On sait qu'on peut y arriver, mais savoir qu'ils (Valentina et Kenzo, autre élève bilingue de terminale) sont là, c'était rassurant* ». Une autre élève du groupe a également dévoilé une facette de sa personnalité et de son talent, jusqu'alors inconnu de certains élèves : Aurore, jeune fille musicienne, a interprété à la fin de la rencontre une chanson, *Quiebraplata*, de Salvador Cardenal, musicien et poète originaire du Nicaragua, avec une très grande sensibilité. Elle l'a choisie pour « *traduire différemment le ressenti de tout le travail qu'on avait fait* », et son chant a été très appréciée, que ce soit parmi le public présent au lycée ou outre-Atlantique. Parmi ses camarades de classe, ceux qui n'avaient jamais entendu chanter Aurore ont été impressionnés : « *Moi j'étais très très fière d'elle ! Bravo ! Vraiment bravo ! (…) en plus elle a géré son stress, parce que c'est vrai que Aurore, elle stresse beaucoup des fois. (…) rien que ça, bravo !* » ; « *J'étais assez surprise, parce que je ne savais pas qu'elle chantait aussi bien* ». Cette jeune fille est par ailleurs plutôt timide et effacée en classe, et s'est littéralement révélée par son interprétation aux yeux de tous, en montrant l'étendue de son talent.

L'expérience du Dialogue climatique a ainsi eu un impact très fort au sein du groupe, car non seulement ils ont compris qu'un travail collaboratif permettait de construire un projet abouti, mais une plus grande entente s'est établie entre eux : « *Tout ça nous a permis de nous voir différemment (…) chacun avec des facettes un peu différentes* » ; « *Ça nous a un peu soudé, (…) j'ai l'impression que cette expérience nous a permis de plus… nous comprendre, être plus proches, et ça nous a… ça a créé une cohésion de groupe* ».

D'autres impacts immédiats du Dialogue ont été mesurés, au sens d'une certaine prise de conscience, à plusieurs niveaux. Tout d'abord, d'un point de vue strictement linguistique, les lycéens ont pu évaluer que, s'il leur a été possible d'apprendre et de restituer un texte écrit dans une autre langue, le chemin à parcourir avant de véritablement dialoguer de manière fluide en Espagnol, restait important. Mais cela ne les a pas du tout découragés, et entendre leur camarade Valentina parler avec aisance les a véritablement motivés à travailler leur Espagnol pour progresser : l'une des participantes a par ailleurs déclaré « *Il faut que je bosse si je veux arriver à parler comme ça !* » en l'entendant s'exprimer. Et elle s'est mise au défi d'y parvenir. Les enseignantes ont par ailleurs témoigné d'un regain de motivation et de participation orale pendant les cours d'Espagnol et de DNL, poursuivi tout au long du troisième trimestre, ce qui tendrait à accréditer l'intérêt de cette pédagogie de projet, par la mise en situation de dialogue réel avec des jeunes originaires d'autres pays. « *Parler et les écouter, ça nous aide à apprendre* » a souligné l'une des lycéennes.

Au niveau du thème abordé par le Dialogue climatique, la prise de conscience des dangers que représentent les changements climatiques a été progressive, mais ne semble pas avoir touché de la même manière tous les lycéens. Seule l'une d'entre eux a exprimé l'idée que « *Là, on est en train de passer un cap. Qui devient important quand même* ». Ce qui ne signifie pas que les autres n'en ont aucune conscience, mais ils n'ont pas développé de propos allant dans le sens d'une préoccupation écologique forte. Certains ont évoqué la nécessité d'éco-gestes, essentiellement dirigés vers le tri des déchets, petits gestes certes nécessaires pour la qualité de vie, mais peu efficaces sur le réchauffement global. Cependant, il a aussi été évoqué la nécessité de trouver des solutions globales, et non seulement aux échelles locales et nationales : « *Si on travaille au niveau national, il n'y aura pas assez d'impact ; Parce que (…) le réchauffement climatique, c'est dans le monde, c'est pas que en France, en Espagne ou en Bolivie, et il faut que ce soit plus international que national* ». Si la prise de conscience ou

l'inquiétude sont réelles chez certains élèves, la recherche de solutions globales efficaces n'est pas encore claire dans leur esprit. Il est vrai que ces thèmes ont été abordés dans les programmes scolaires de lycée en classe de seconde, en Géographie, en Sciences Économiques et Sociales ou en Sciences et Vie de la Terre, mais souvent sous forme de constats, ce qui peut laisser les jeunes un peu perplexes quant aux solutions à apporter, et renforcer leur idée d'une impuissance personnelle face à ces grandes problématiques, d'autant plus qu'ils ont du mal à avoir confiance en l'action collective.

Enfin, la dernière prise de conscience qui transparaît à l'analyse du Focus Group est celle d'une envie de s'ouvrir au monde, là encore différemment présente et exprimée parmi les élèves. Dépasser ses craintes, dépasser un certain repli sur soi, est évoqué, et permet d'aboutir à une plus grande tolérance et à une solidarité, même si le mot n'a jamais été prononcé durant tout l'entretien de groupe : « *Les dialogues, la culture, ça ouvre l'esprit et on accepte mieux, je pense, les différentes manières de vivre* » ; « *Le fait de communiquer comme ça, ça ouvre aussi les esprits, parce que du coup, on peut se dire que chaque pays peut apporter aux autres. (…) En fait, c'est croiser les idées qu'on peut avoir. Parce que du coup, on a des points de vue différents, et ça ferait beaucoup avancer les choses je pense* ». La plupart des élèves ayant participé au Dialogue se projette à présent dans la perspective d'une rencontre encore plus réelle, beaucoup évoquent l'envie de voyager là-bas, d'aller concrètement voir leurs correspondants boliviens afin de vivre sur le terrain cet échange interculturel : « *Aller là-bas, ce serait voir en vrai. Ce serait plus étonnant et je pense que ça marque plus quand on voit comment ils vivent vraiment, que quand on travaille dessus. Après, oui, on a les bases, mais on n'est pas là, on ne voit pas comment est le niveau de vie, on ne voit pas comment ça marche vraiment* ».

Pour conclure l'entretien de groupe, il a été demandé aux élèves de définir en un mot l'expérience du Dialogue climatique : tous les substantifs et adjectifs proposés sont positifs et témoignent de la réussite de ce mode de projet pédagogique ! Le nuage de mots proposé ci-dessous résume le ressenti de ce projet pédagogique et de son intérêt pour les élèves.

Figure 5 : Nuage de mots réalisé par S. Plichon, 2019.

3.3. Quelque chose a changé au Lycée en Forêt…

Le Dialogue climatique mené au Lycée en Forêt le jeudi 21 mars 2019 a été un franc succès, et cette expérience a eu des conséquences positives visibles à plusieurs niveaux : les élèves d'une part ont fait preuve d'un regain de motivation à la fois scolaire et personnelle, la direction du lycée semble avoir modifié son point de vue sur l'action pédagogique menée par l'équipe enseignante, et enfin, l'audience de l'expérience a débordé du cadre de l'établissement grâce aux articles rédigés dans la presse locale.

3.3.1. Des élèves surmotivés pour donner une suite au Dialogue : Bolivia 2020.

Dans les jours qui ont suivi le Dialogue climatique, plusieurs indices ont attesté d'un changement net de comportement de la part des élèves du groupe euro Espagnol. D'une part, le samedi 23 mars se tenaient les Portes Ouvertes du lycée, et une dizaine d'entre eux a accepté de venir spontanément prêter main forte aux collègues afin de présenter la section

euro Espagnol. Ils n'avaient pas eu cours ensemble depuis le jeudi précédent, et ceux qui étaient là ont semble-t-il éprouvé le besoin de parler ensemble, et de témoigner aux enseignantes leur ressenti. Ils avaient réalisé des panneaux sur la Bolivie, ont présenté aux élèves de troisième et à leurs familles venues visiter le lycée un petit diaporama et ont pris des initiatives pour parler de la section et de tout ce qu'ils avaient fait, notamment les voyages en Espagne et le Dialogue climatique. L'impact a été semble-t-il très positif sur les visiteurs, et ces initiatives de leur part ont été perçues comme un retour un peu inattendu de l'expérience vécue. Lors des discussions informelles, l'idée d'un voyage là-bas pour rencontrer leurs camarades boliviens est arrivée très rapidement, malgré le coût élevé que représenterait un tel déplacement. Et ce désir était partagé aussi par les lycéens de Cochabamba, et exprimé sur les réseaux sociaux : nous avons contacté Yumy Velasquez, responsable de l'opération côté bolivien, pour envisager la faisabilité d'un nouveau projet ensemble. Elle nous a suggéré presque immédiatement des activités à mener ensemble sur le thème du développement durable et de la protection des milieux fragiles : nettoyer la lagune Alalay, située à proximité de Cochabamba, planter ensemble des arbres pour lutter contre l'aridification des milieux andins, découvrir aussi les parcs naturels…

Le soufflet n'est pas retombé après les vacances de printemps, et les enseignantes ont par ailleurs remarqué une émulation nouvelle en cours, avec davantage de dynamisme dans la participation orale et plus de travail personnel en Espagnol. La même motivation a été observée dans d'autres disciplines, notamment pour le groupe de première ES : comparés à d'autres élèves appartenant à la même classe et de même niveau, les élèves du groupe euro Espagnol (soit seize élèves sur trente-six) ont progressé en Sciences Économiques et Sociales et en Histoire Géographie, avec beaucoup d'efforts de leur part pour les plus fragiles d'entre eux. Là encore, il y a eu davantage de participation orale et aussi la volonté de poser des questions qui dépassent le cours, afin d'engager une discussion sur des thèmes d'actualité ou qui les intéressaient, à la pause ou à la fin du cours. Tous les élèves de cette section sont par ailleurs passés en classe de Terminale, et sur les seize élèves, quatorze ont obtenu une mention : cinq ont été félicités, six complimentés et deux encouragés. On peut noter aussi que le changement d'attitude général face au travail a été particulièrement net de la part de la jeune Valentina, mise en avant lors du Dialogue : elle a gagné plus d'un point de moyenne et a fourni beaucoup d'efforts pour progresser dans des matières qu'elle négligeait auparavant. Ce n'était plus la même élève !

Les enseignantes ont donc élaboré un programme pour organiser un voyage de deux semaines en Bolivie autour des vacances de printemps 2020, à Cochabamba et La Paz, et se sont mises en quête de financements afin que le coût restant à la charge des familles soit le moins élevé possible. À une exception près, tous les élèves de la section sont partants, mais pour certains, d'origine plus modeste, le prix aura une incidence déterminante sur leur participation. Ce projet, Bolivia 2020, a reçu l'aval du Proviseur du lycée, M. AGNAN, lequel nous a indiqué également quelques pistes auprès de bailleurs de fonds potentiels.

Une soirée de restitution de l'expérience du Dialogue climatique a été organisée le vendredi 24 mai pour les familles des élèves, au cours de laquelle ont été projetés des extraits de la visio-conférence grâce aux film réalisé par Canopé le jour du Dialogue. Les familles ont donc pu avoir un aperçu de ce qui s'était passé, et chaque élève participant a été montré au moins une fois aux familles. Le projet Bolivia 2020 a ensuite été présenté, avec toutes les réserves de rigueur concernant le financement : ce projet sera onéreux pour les familles, mais un peu unique. La soirée s'est achevée autour d'un pot de l'amitié, complété par les élèves et leurs familles, qui avaient souhaité cuisiner aussi pour l'occasion, signe une fois encore de leur reconnaissance et de leur motivation ! Les parents ont ainsi pu poser toutes les questions sur le voyage envisagé et ont même suggéré des actions pour le financement (faire des paquets cadeaux les week-ends avant Noël…). Beaucoup ont aussi pris des rendez-vous pour les formalités administratives et médicales nécessaires, comme l'établissement d'un passeport ou une visite chez un médecin spécialiste pour envisager un séjour dans une région de haute altitude. Les élèves ont grâce à ce projet gagné en motivation et en autonomie, ils prennent à présent des initiatives et même des responsabilités.

Afin de planifier au mieux les différentes étapes du nouveau projet Bolivia 2020, un chronogramme a été réalisé en fin d'année scolaire autour des principales tâches à accomplir, réparties entre les enseignantes et les élèves.

Étapes du projet	Tâches à réaliser	06/ 19	09/ 19	10/ 19	11/ 19	12/ 19	01/ 20	02/ 20	03/ 20	04/ 20
1 Lancement	Élaboration d'un programme									
	Recherche d'une agence pour l'organisation									
	Présentation au Conseil d'Administration									
2 Financement	Création du club Solidari'LEF									
	Recherche de bailleurs de fonds									
	Présentation du projet aux bailleurs de fonds									
	Actions diverses : tombola, cagnotte en ligne, paquets cadeaux, vente de produits…									
3 Communication	Création d'un groupe sur les réseaux sociaux									
	Articles dans la presse locale après chaque action									
	Réunions avec les familles									
4 Pédagogie	Festival Alimenterre, Festival des solidarités									
	Acquisition de connaissances									
5 Séjour	Formalités administratives									
	Formalités médicales									
	Départ									06
	Restitution aux familles									

Chronogramme 2 réalisé par S. Plichon, 2019.

La répartition des tâches a été faite entre les enseignantes, mais aussi avec les élèves qui souhaitent participer au projet Bolivia 2020, par le biais du club Solidari'LEF. À la demande de M. AGNAN, Mme TOMASSONE s'est enquise de trouver une agence de voyages susceptible d'organiser le programme que nous avions élaboré, car il était plus sécurisant pour les familles d'avoir une structure tierce chargée de l'organisation sur place et de la recherche de compagnie aériennes garantissant les correspondances. Cette contrainte risque toutefois peser sur le budget final du projet, mais elle s'est avérée indispensable pour obtenir l'accord du chef d'établissement et du Conseil d'Administration.

Mme GOUCHON a pris contact auprès d'organismes pour la commande de produits à vendre, et pour l'organisation d'une tombola.

Mme PLICHON a sollicité différents bailleurs de fonds :

- Mme GABORET, conseillère régionale présente au Conseil d'Administration, a soutenu le projet pour obtenir un financement « 100% mobilité » auprès de la Région Centre-Val de Loire ;
- M. Jean Louis RIZZO, ancien professeur d'Histoire Géographie au lycée et membre du Rotary de Montargis ;
- Mme Claire MALIGE pour la Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale (DRDJSCS), à travers le projet « Jeunes 45 »
- M. Laurent CABART, directeur d'Agence Crédit Mutuel, pour le programme « Objectif-Jeunes »
- Les établissements Leclerc et divers commerces ont été approchés pour la confection de paquets cadeaux avant Noël.

Les élèves doivent par ailleurs individuellement solliciter le maire de leur commune, afin de présenter le projet, car certains peuvent alors apporter une aide individuelle. Ils seront peut-être d'autant plus généreux que l'année 2020 présente une échéance électorale municipale au mois de mars…

Toutes ces initiatives ont été lancées à la fin de l'année scolaire 2018-19, et pour l'heure n'ont pas obtenu de résultats, si ce n'est l'acceptation du projet par le Conseil régional (300€ par élève) et la prise en charge de la part des enseignantes organisatrices par le Lycée en Forêt.

3.3.2. Des changements visibles au sein du lycée.

Le projet Dialogue climatique et ses conséquences, à savoir le deuxième projet pédagogique de voyage en Bolivie pour la section euro Espagnol prévu pour les vacances de printemps 2020, ont eu plusieurs impacts directement mesurables au sein de la structure scolaire. Le premier concerne les élèves de la section, qui ont depuis cette expérience, fait preuve de davantage d'autonomie et de prises d'initiatives. Afin de coordonner les actions de financement et de recueillir les fonds pour le voyage, les élèves intéressés ont tous adhéré à l'idée de créer et d'animer une organisation dédiée aux projets de solidarité. Après avoir écarté l'idée de créer une association Loi 1901, structure un peu lourde à porter et difficile à rendre pérenne pour des adolescents qui ne passent que trois années au lycée, l'idée d'un club affilié à la Maison Des Lycéens (MDL) a été retenue. Rendez-vous a été pris auprès de

Mme Delphine ALÉONARD, Conseillère Principale d'Éducation en charge de la MDL du Lycée en Forêt, et le club Solidari'LEF est ainsi né. Tous les élèves désireux de participer au voyage en Bolivie doivent en être membres, et s'acquitter de la cotisation à la MDL, une participation financière sera demandée aux adultes qui souhaitent aussi s'investir. Des élections ont été organisées pour désigner le Bureau du club : un élève futur terminale a été élu président, et une future première vice-présidente. L'idée est que la présidence soit assurée par un terminale et la vice-présidence par un première, celui-ci devenant président l'année suivante, afin de pérenniser le club. Les enseignantes assureront les fonctions de trésorière, secrétaire et chargée de communication. Une première réunion du Bureau est prévue dès la rentrée 2019, suivie d'une Assemblée Générale afin de présenter les actions en cours.

L'idée est que ce club pourra non seulement servir de structure habilitée à récolter des fonds pour les voyages de Solidarité Internationale organisés les années suivantes par le lycée, mais aussi coordonner les actions nombreuses et un peu isolées régulièrement mises en place par les lycéens, comme par exemple le Téléthon, le Sidaction, les collectes de jouets ou de nourriture pour la Croix Rouge, les Restos du Cœur… Le don du sang est aussi organisé une fois par an par les infirmières du lycée. Le club Solidari'LEF pourra ainsi donner davantage de visibilité à toutes ces manifestations, et pourquoi pas s'inscrire aussi dans des manifestations de plus grande ampleur, type Festival Alimenterre avec projection de films et animation de débats, ou encore le Festival des Solidarités.

La première action du club, très modeste, a été réalisée le vendredi 7 juin, dernier jour de cours pour les élèves de première : un nettoyage des espaces verts de l'établissement a été réalisé, et la « récolte » a été surprenante en quantité de déchets plastiques éparpillés dans les massifs et les espaces boisés de l'établissement. Cette première action de sensibilisation a fait l'objet d'un article sur le site Internet du Lycée en Forêt et a permis de mesurer aussi leur motivation : presque tous les élèves de la section euro Espagnol étaient présents, malgré la pluie !

Photographie 14 réalisée par Valérie BRIARD, professeure documentaliste, 2019.

D'autre part, l'équipement technique nécessaire pour la tenue du Dialogue climatique n'était pas présent au sein du Lycée en Forêt, et l'emplacement du lycée sur la commune de Montargis, en lisière de forêt, limitait les possibilités de communication par Internet, le flux étant assez faible. Au vu de ces difficultés techniques, les enseignantes ont exposé le problème à Mme Jalila GABORET, conseillère régionale, qui a fait intervenir les services techniques du Conseil régional Centre-Val de Loire, pour établir un diagnostic de la situation. Deux solutions étaient envisageables et ont été exposées à la direction du lycée au mois de décembre 2018 : installer un équipement pérenne, d'un coût de 7500€, ou financer une solution provisoire, suivant le devis établi par les services techniques de Canopé Centre. C'est cette deuxième option qui a été retenue pour la tenue du Dialogue climatique : M. Patrice LENAIN et son équipe sont venus faire des essais et ont installé tout l'équipement nécessaire dans l'amphithéâtre le jour J. Cette solution convenait parfaitement à l'équipe enseignante qui pouvait dès lors compter sur des professionnels chevronnés pour assurer le côté technique du Dialogue, et se concentrer sur les aspects pédagogiques.

L'idée d'installer un équipement en visio-conférence sur le Montargois a cependant fait son chemin, et dans le cadre de sa politique d'équipement numérique des territoires, la Région

Centre-Val de Loire a évoqué la possibilité de financer une installation pérenne à Montargis. Cette installation désenclaverait le territoire, et également faciliterait l'organisation sur place des séminaires de formation, pas seulement réservés aux enseignants, afin d'éviter des déplacements vers Orléans ou Tours. Le Lycée en Forêt étant connu des services de la Région pour avoir organisé ce Dialogue, il est apparu comme le candidat idéal pour recevoir cet équipement, et Mme GABORET soutient par ailleurs le dossier. La perspective de posséder cet équipement s'avère aussi être une opportunité pour les autres professeurs de mettre en place des échanges linguistiques ou des correspondances avec d'autres établissements ailleurs dans le monde. Mme WANG, professeure de Chinois, s'est immédiatement déclarée intéressée pour une utilisation en lien avec une Université chinoise. Le projet est pour l'instant à l'étude, mais semble en bonne voie d'aboutir, d'autant plus que la fibre a été installée au lycée durant l'été 2019.

Il est indéniable que la présence de cet équipement et les utilisations pédagogiques ou à but de formation envisagées pourraient améliorer la visibilité locale de l'établissement et renforcer ainsi la vocation d'ouverture internationale du Lycée en Forêt.

3.3.3. Une autre image du Lycée en Forêt ?

La tenue du Dialogue climatique en langue espagnole dans un établissement scolaire a été une première non seulement régionale, mais aussi nationale, et a mobilisé pour ce faire les ressources d'organismes internationaux comme l'UNITAR-UNESCO, et de Météo France. Le site de l'organisation mondiale à l'origine des Dialogue climatique et qui les recense, n'est pour l'heure pas à jour, mais devrait prochainement exposer l'expérience menée entre le Lycée en Forêt de Montargis et *l'Unidad Educativa Nuestra Senora del Pilar* à Cochabamba.

Cette expérience a été une réussite, et la presse locale s'en est fait l'écho, à travers des articles publiés après chacune des manifestations relatives à l'événement, que ce soit la conférence d'Alain LAMBERT, ingénieur à Météo France, le Dialogue climatique en lui-même ou la restitution de ce projet pédagogique aux familles. Les articles de la *République du Centre* et de l'hebdomadaire local, *L'Éclaireur du Gâtinais*, se trouvent en annexe du dossier, et ont permis de diffuser à l'échelle du Montargois le compte-rendu de ces événements, en soulignant au passage l'aspect original et novateur de ces projets pédagogiques.

Qui plus est, l'équipe de Canopé Centre a filmé l'intégralité du Dialogue climatique avec la Bolivie, et en a tiré un petit documentaire de quelques minutes, afin d'expliquer en quoi consiste le projet, comment l'équipe l'a intégré dans ses pratiques d'enseignement, et quels ont été ses impacts d'un point de vue pédagogique. Le petit film a été déposé sur le site Internet du Lycée en Forêt, et est disponible sur le site YouTube à l'adresse suivante :

https://youtu.be/TrTgmu0PPvY

La coopération avec les techniciens de Canopé s'est avérée très fructueuse et il a été émis l'idée que, lors du voyage en Bolivie au printemps 2020, l'un d'entre eux accompagne les élèves et leurs enseignantes afin de les filmer en situation, et de leur apprendre aussi les rudiments techniques leur permettant de participer au tournage, à la réalisation et au montage d'un documentaire.

La communication menée par les enseignantes autour de leur projet pédagogique de Dialogue climatique a peut-être contribué à modifier l'image du Lycée en Forêt, alors quelque peu en perte de vitesse vis-à-vis de son voisin et concurrent immédiat, le Lycée Durzy de Villemandeur. Elles se sont efforcées de mener à bien un projet innovant, ayant des retombées positives pour l'établissement au niveau du recrutement en sections européennes et de l'équipement de celui-ci. La section européenne Espagnol comptera pour l'année prochaine une vingtaine d'élèves en classe de seconde, contre seulement treize cette année. Le proviseur du lycée, M. AGNAN, soutient également l'équipe dans la préparation et l'organisation du voyage en Bolivie. Une dynamique nouvelle a été lancée au Lycée en Forêt par l'organisation du Dialogue climatique, et les équipes enseignantes comptent pérenniser l'échange avec la Bolivie et d'autres pays d'Amérique Latine.

Le « Dialogue climatique avec la Bolivie » a été une expérience pédagogique enrichissante pour les élèves comme pour l'établissement : le lycée en Forêt de Montargis, malgré sa position périphérique dans l'Académie d'Orléans-Tours et son public plutôt défavorisé, a mené une politique d'ouverture internationale en développant l'enseignement des langues vivantes, ainsi que les voyages à l'étranger. Les élèves de la section européenne espagnol ont été mobilisés dans un échange en direct et en langue espagnole avec des lycéens de Bolivie, ce qui leur a été profitable. En effet, grâce à cette pédagogie de projet, ils ont appris à travailler ensemble pour réussir le dialogue, se sont fait confiance et se sont découverts les uns les autres. Ils sont aussi allés à la rencontre de l'autre, par les réseaux sociaux et la

communication en direct, et aspirent à présent au voyage. Ce projet a débouché sur un autre, « Bolivia 2020 » dans lequel les élèves s'impliquent activement pour trouver des fonds et organiser une vraie rencontre avec leurs camarades sud-américains. Le lycée a aussi bénéficié de ce projet en raison de la communication qui en a été faite par la presse locale, ce qui contribue aussi à changer son image dans le Montargois.

Conclusion

Au terme de cette réflexion sur la pédagogie de projet appliquée à l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, il apparaît que, dans un contexte difficile marqué par la montée de la méfiance et par le repli sur soi, l'engagement vers la Solidarité Internationale permet d'inverser la tendance et de modifier le regard porté sur autrui. Les hypothèses de travail préalables qui avaient été formulées se sont avérées vérifiées au travers des expériences pédagogiques menées.

La préoccupation formulée en exergue par le Secrétaire général des Nations Unies Ban Ki-moon, reliant éducation et développement de la solidarité entre les individus, est exprimée à toutes les échelles, en France à travers l'ECSI, mais aussi en Europe et dans le monde avec l'Éducation à la Citoyenneté mondiale, dont les objectifs sont les mêmes : contribuer par l'éducation à diffuser des valeurs de paix et de solidarité, et à impulser un désir de changement social par l'engagement dans des actions de Solidarité Internationale. Pour que ce changement de regard soit opérant dans la jeunesse, il doit être entrepris assez tôt, et accompagné tout au long de la scolarité, approfondi en fonction de l'âge et de la maturité des enfants. Si le cadre de l'éducation non formelle se prête bien aux projets d'ECSI, grâce à des ateliers, des conférences, des expositions, des rencontres, l'inscription dans les programmes d'éducation formelle de ces valeurs est fondamentale. Les programmes scolaires de plusieurs disciplines (EMC, Géographie…) permettent en France cette approche, et la liberté pédagogique de l'enseignant peut alors être mise à profit pour approfondir ces notions avec les élèves. Souvent, « faire un pas de côté » avec les élèves n'est pas inutile : loin d'être une perte de temps (malgré des programmes scolaires de plus en plus corsetés), introduire une pédagogie de projet au sein d'une classe favorise l'acquisition de savoirs, mais aussi de savoir-faire, de compétences, et de savoir-être, d'attitudes propices au questionnement personnel de l'élève et à déclencher un engagement vers la Solidarité Internationale. Qui plus est, travailler « en mode projet » apaise aussi les relations entre élèves impliqués, ainsi qu'entre adultes encadrants et adolescents, et constitue aussi un moyen pour faire revenir à l'institution scolaire des jeunes en voie de décrochage ou de rupture.

L'Académie d'Orléans-Tours, mobilisée dans une politique d'ouverture internationale voulue par Mme la Rectrice, a depuis 2013 entrepris de distinguer les établissements engagés dans une Démarche de Développement Durable (E3D) : la Solidarité Internationale est partie prenante de ces actions, car elle participe pleinement à la réalisation des 17 Objectifs de Développement Durable définis par l'ONU en 2015. Cependant, une communication plus efficace à ce sujet doit être entreprise, dans la mesure où beaucoup de collègues ne voient pas toujours l'évidence du lien entre Développement Durable et Solidarité Internationale, et que cette dernière est un peu trop souvent réduite à de l'aide caritative. De même, il existe en région Centre-Val de Loire des institutions et organismes qui, s'ils sont mieux connus des établissements scolaires, accompagnent et diffusent volontiers les projets pédagogiques tournés vers la Solidarité Internationale : les collectivités territoriales, et notamment la Région, disposent d'un fonds financier pour ces actions ; le réseau régional multi-acteurs CENTRAIDER met à disposition divers outils et dispense de judicieux conseils pour mener à bien des projets ; et enfin les structures d'éducation populaire s'avèrent être de précieux auxiliaires pour les enseignants, à travers les méthodes de pédagogie active et originale qu'elles proposent.

Le « Dialogue climatique » entrepris au lycée en Forêt de Montargis (45) entre les élèves de classe européenne espagnol et ceux de l'Unidad Educativa Nuestra Senora del Pilar à Cochabamba en Bolivie, s'inscrit dans cette pédagogie de projet à visée internationale. En travaillant sur le thème des changements climatiques afin de dialoguer en langue espagnole avec d'autres jeunes sud-américains, les lycéens ont acquis des connaissances scientifiques et linguistiques, mais ils ont aussi acquis des compétences, et ont fait preuve d'organisation et de créativité dans les documents présentés à leurs homologues. De plus, l'analyse des paroles recueillies à travers le Focus Group a montré aussi qu'ils avaient progressé dans leurs savoir-être, et notamment qu'ils ont compris l'enjeu du travail collaboratif pour réussir ensemble un projet. Ils ont davantage confiance en eux-mêmes, et aussi en les autres, et certains souhaitent à présent prolonger l'expérience et s'impliquer davantage, que ce soit dans le travail scolaire et l'apprentissage de l'Espagnol comme dans le domaine associatif.

La mise en place du projet « Dialogue climatique avec la Bolivie » a eu des impacts sur les élèves, mais également sur la communauté éducative et sur l'établissement, en raison des retombées médiatiques locales des actions entreprises : la presse locale a relayé chaque

événement organisé sur ce sujet, et le réseau Canopé a réalisé un petit film pour présenter le projet pédagogique et ses objectifs, disponible en ligne[1]. La généralisation des projets pédagogiques tournés vers l'international ne pourrait qu'être bénéfique pour l'image du lycée en Forêt, et conforter sa réputation de lycée dynamique et ouvert sur le monde. Un autre projet « Bolivia 2020 » est en cours de préparation, avec les mêmes élèves à présent en Terminale, et les plus jeunes, arrivés à la rentrée 2019 en classe de seconde, sont eux aussi réceptifs à l'idée d'un nouveau projet de Solidarité Internationale. Le travail entrepris pour ce stage au lycée en Forêt pourrait donc bien être pérennisé !

Cependant, plusieurs éléments n'ont pas été menés à bien, et notamment l'établissement d'une communication plus régulière entre les élèves montargois et boliviens, pour des raisons techniques : la classe a repris le contact uniquement à travers les réseaux sociaux, les équipements de visio-conférence n'étant pas encore installés à la rentrée 2019. Le voyage prévu en Bolivie pour le printemps 2020 s'avère très onéreux et difficile à finaliser, notamment sur le volet financier, et a été soumis à l'approbation de Mme la Rectrice en raison des risques potentiels de sécurité qu'il représente.

Un des enseignements que ce mémoire pourrait apporter est la nécessaire communication entre les différents acteurs de la Solidarité Internationale et l'Éducation nationale : les structures académiques et régionales, associatives ou institutionnelles, sont trop souvent étanches les unes aux autres, ce qui freine la mise en place et l'épanouissement des projets internationaux. Mettre davantage en relation les établissements scolaires et le réseau régional multi-acteurs CENTRAIDER serait bénéfique pour tous les partenaires, ce qui permettrait pourquoi pas de mettre en place des actions conjointes de type « Tandems Solidaires », lesquelles existent par ailleurs dans les Académies de Besançon et de Toulouse avec les RRMA Bourgogne-Franche Comté International et Occitanie Coopération. La DAREIC du Rectorat d'Orléans-Tours a par ailleurs ouvert une mission ECSI, dans le but de développer la communication sur la coopération et la Solidarité Internationale au sein des établissements de l'Académie, de former les enseignants à ces questions, et de travailler en collaboration plus étroite avec les services de coopération décentralisée de la Région et avec le réseau CENTRAIDER. Cette mission est pour l'heure non pourvue.

[1] Disponible sur https://youtu.be/TrTgmu0PPvY

L'expérience personnelle que représente ce travail de mise en place d'une pédagogie de projet tournée vers la Solidarité Internationale a été plus qu'enrichissante : j'ai pu en particulier expérimenter des méthodes moins traditionnelles en classe, et participer pleinement à la mise en place d'un projet international, grâce à des contacts établis au sein du réseau EDD, ainsi qu'au Conseil régional Centre-Val de Loire, et auprès de divers organismes bailleurs de fonds. J'espère enfin avoir contribué *in fine* à ouvrir l'esprit des adolescents sur l'altérité, à leur avoir donné le goût des voyages, de la diversité culturelle et pourquoi pas de la Géographie !

Bibliographie et sitographie

1. Bibliographie.

ACADÉMIE D'ORLÉANS-TOURS : *Projet académique 2018-2022.* Rectorat d'Orléans-Tours, 2018, 44p.

ACTEURS DU TERRITOIRE POUR UNE ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE : *Une approche de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale par les compétences.* ACTECIM, 2018, 257p.

AGENCE FRANÇAISE DE DÉVELOPPEMENT : *Cartographie de l'Éducation au Développement et à la Solidarité Internationale. Étude de projets cofinancés entre 2001 et 2011 par le Ministère des affaires étrangères et l'Agence Française de Développement,* 2012.

BOURGOGNE COOPÉRATION : *ECSI en classe de Seconde. Guide pédagogique à l'usage des enseignants de SES dans le cadre d'un enseignement d'exploration.* Bourgogne Coopération, 2016, 156p.

BOYRIES Pascal : « L'EDD-SI dans l'Académie de Grenoble », dans EDUCASOL, *État des lieux de l'ECSI en France*. Observatoire de l'ECSI, Educasol, 2018.

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Programme d'Enseignement Moral et Civique de l'école et du collège (cycles 2,3 et 4)*. BOEN n°30 du 26/07/2018.

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Programme d'Enseignement Moral et Civique de seconde générale et technologique. Programme d'Enseignement Moral et Civique de première des voies générales et technologiques*. BOEN spécial n°1 du 22/01/2019.

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Programme d'Enseignement Moral et Civique de terminale des voies générales et technologiques*. BOEN spécial n°8 du 25/07/2019.

CENTRAIDER : Guide pratique. L'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale. Focus en région Centre-Val de Loire. Centraider, 2015, 130p.

CENTRAIDER : *L'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale.* Bulletin de liaison n°37, novembre 2015, 44p.

CENTRE NORD-SUD DU CONSEIL DE L'EUROPE : *Guide pratique sur l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale. Concepts et méthodologies en matière d'Éducation à la Citoyenneté Mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques.* Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, 2008

CONCORD : *Éducation à la Citoyenneté Mondiale en Europe : combien coûte-t-elle pour nous ?* Educasol, 2018.

CONDRACQ Patricia : *Rapport annuel 2016-2017*, Lycée en Forêt, Montargis, 101p.

DUSSAUX Maryvonne, « Éducations à : mutations, bénévolat et volontariat », dans FRANCE VOLONTAIRES, *Cartographie 2017*, 2018.

EDUCASOL : *Mobiliser le lien social pour renforcer le pouvoir d'agir. Trente expériences d'ECSI.* Educasol, 2017, 117p.

EDUCASOL : *État des lieux de l'ECSI en France.* Observatoire de l'ECSI, Educasol, 2018.

EDUCASOL et FRANCE VOLONTAIRES : *ECSI-EVSI. Intégrer l'Éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale dans l'accompagnement d'un engagement volontaire et solidaire à l'international.* Educasol-France Volontaires, 2017, 30p.

EDUCATION NATIONALE : *L'Éducation nationale en chiffres 2018*. Ministère de l'Éducation nationale, 2018, 11p.

EDUSCOL : *Programme du cycle 2 en vigueur à compter de la rentre scolaire 2018-2019*. Eduscol, 2018, 73p.

EDUSCOL : *Programme du cycle 3 en vigueur à compter de la rentre scolaire 2018-2019*. Eduscol, 2018, 108p.

EDUSCOL : *Programme du cycle 4 en vigueur à compter de la rentre scolaire 2018-2019*. Eduscol, 2018, 158p.

FAUCON Michel : *Historique, notion et démarche de l'EAD-SI*. Educasol, 1999.

GARLOT Florine, « L'Éducation à la citoyenneté mondiale. Au niveau mondial », dans ACTECIM, *Une approche de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale par les compétences.* ACTECIM, 2018, p 8-9.

IPSOS-AFD : *Les Français, la jeunesse française et la politique d'aide au développement de la France.* IPSOS, 2018, 21p.

KABORÉ Anne : « L'Éducation à la citoyenneté : le rôle des organisations de volontariat international », dans FRANCE VOLONTAIRES, *Cartographie 2017*, 2018.

KABORÉ Anne : « L'éducation populaire : une éducation militante et transformatrice », dans EDUCASOL : *Mobiliser le lien social pour renforcer le pouvoir d'agir. Trente expériences d'ECSI.* Educasol, 2017, p41.

MESA Manuela : « Cinq générations d'ECSI », dans BOURGOGNE COOPÉRATION, *ECSI en classe de Seconde. Guide pédagogique à l'usage des enseignants de SES dans le cadre d'un enseignement d'exploration.* Bourgogne Coopération, 2016, p15

MEIRIEU Philippe : « Pourquoi le travail en groupe des élèves ? Objectifs et méthodes du travail en groupe pour les pratiques que classe », dans *Repères pour enseigner aujourd'hui*. INRP, 1999.

MIGUEL SIERRA Adélie et DRION Claudine : « Principes pédagogiques de l'éducation au développement », dans *Antipodes*, 2010. Disponible sur www.iteco.be, consulté le 19/06/2019.

PUISSANT Julien : « « L'Éducation à la citoyenneté mondiale. Au niveau européen », dans ACTECIM, *Une approche de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale par les compétences.* ACTECIM, 2018, p 10-15.

RIGOLET Laurence : « Et si on parlait plutôt d'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale ? », dans *Cahiers pédagogiques*, n°530, juin 2016.

SAUQUET Michel : « Il y a mille façons de concevoir l'ECSI », dans CENTRAIDER, *L'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale.* Bulletin de liaison n°37, novembre 2015, p22-23.

UNESCO : *L'ABC de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale.* UNESCO, non daté, 6p.

UNESCO : *Éducation à la Citoyenneté Mondiale : thèmes et objectifs d'apprentissage.* UNESCO, 2015, 76p.

2. Sitographie.

Académie d'Orléans-Tours : www.ac-orleans-tours.fr, consulté le 22/08/2019.

Agence Française de Développement : www.afd.fr , consulté le 12/08/2019.

Canopé : www.reseau-canope.fr, consulté le 12/09/2019.

Centraider : www.centraider.org, consulté le 25/08/2019.

Citoyens du Monde : www.citoyensdumonde.net, consulté le 14/08/2019.

Code de l'Éducation : www.legifrance.gouv.fr, consulté le 19/08/2019.

Code Rural : www.legifrance.fr, consulté le 23/08/2019.

Comité Catholique Contre la Faim dans le monde-Terre Solidaire : www.ccfd-terresolidaire.org, consulté le 12/09/2019.

Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire : www.cnesco.fr, consulté le 28/09/2019.

Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt en Centre-Val de Loire : www.draaf.centre-val-de-loire.agriculture.gouv.fr, consulté le 23/08/2019.

Educasol : www.educasol.org, consulté le 14/08/2019.

Éducation nationale : www.education.gouv.fr, consulté le 12/08/2019.

Eduscol : www.eduscol.education.fr, consulté le 18/08/2019.

Enseignement agricole : www.educagri.fr, consulté le 23/08/2019.

Erasmus : www.agence-erasmus.fr, consulté le 15/08/2019.

Fioretti Solidarité : www.fiorettisolidarite.jimdo.com, consulté le 12/09/2019.

Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire : www.injep.fr, consulté le 26/08/2019.

Institut National de la Statistique et des Études Économiques : www.insee.fr, consulté le 13/08/2019.

L'Express : www.lexpress.fr, consulté le 13/08/2019.

Ligue de l'Enseignement en région Centre-Val de Loire : www.laliguedelenseignement-centre.fr, consulté le 26/09/2019.

Lycée en Forêt : www.lyceeenforet.fr, consulté le 13/08/2019.

Lycée Le Chesnoy : www.lechesnoy.fr, consulté le 23/08/2019.

Maisons Familiales et Rurales de la Région Centre-Val de Loire : www.mfr-centre.fr, consulté le 23/08/2019.

Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères : www.diplomatie.gouv.fr, consulté le 25/08/2019.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture : www.fr.unesco.org, consulté le 24/09/2019.

Région Centre-Val de Loire : www.regioncentre-valdeloire.fr, consulté le 25/08/2019.

Annexes

1. Table des annexes :

Entretien avec Alain PAYEN
Entretien avec Jean-Marc SEPTSAULT
Entretien avec Dominique BARBAGLI
Entretien avec Mesdames AUSSOURD, JAMET et VERNAY
Entretien avec Corentin LUCAS

Questionnaire sur la perception de la Solidarité Internationale pour les classes de première

Texte d'invitation pour le « Dialogue climatique » le 21 mars 2019

Retranscription du Focus Group mené avec les élèves euro Espagnol de 1ere ES1

Articles de presse sur les manifestations organisées au Lycée en Forêt

2. Table des tableaux, figures et photographies

3. Table des abréviations

Entretien avec Alain PAYEN, samedi 15 juin 2019, à Orléans.

Dans le cadre de mon travail de mémoire de M2 sur l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, je suis en train d'explorer les pistes qui permettent de comprendre ce qui peut déclencher et entretenir chez les jeunes l'engagement vers la solidarité internationale, ainsi que les impacts que cet engagement peut avoir sur les jeunes comme sur des jeunes adultes. Et donc j'aimerais que tu me racontes la manière dont tu as abordé l'ECSI et comment tu en as fait un axe majeur à la fois de ta vie, de ton engagement, en tant qu'homme, mais aussi et surtout en tant que pédagogue.

OK. Bon, avant qu'un jeune puisse s'engager dans l'éducation à la citoyenneté, enfin dans la citoyenneté, il faut déjà qu'il sache ce que cela veut dire. Je pense que le préalable, c'est qu'il y ait une formation la plus continue possible, pour que l'enfant puisse accéder à l'idée qu'il appartient à une société, et que sa situation d'individu n'a de réalité que s'il a conscience qu'il appartient à une société. Ce qui veut dire que plus l'enfant est stimulé tôt par des expériences où il va vivre pas uniquement en tant qu'enfant ou qu'adolescent, mais en tant qu'enfant ou adolescent appartenant à un groupe et comprenant cette notion d'appartenance, et plus il sera ensuite apte par la suite à comprendre ce que veut dire être citoyen. Je pense que moins on parle tôt aux enfants de citoyenneté en ces termes-là et plus on les fait agir par des actions où ils sont citoyens, c'est un peu faire de la prose sans savoir que ça en est, et plus on a de chance que la notion de citoyenneté se crée assez facilement dans son esprit au moment où on va pouvoir mettre des mots sur ce que finalement il a vécu depuis longtemps. Ce que j'ai pu remarquer, moi, au cours de mon expérience, qui est une expérience qui s'est adressée à des enfants à partir la sixième, j'ai très peu agi sur des enfants en deçà de la sixième, c'est que beaucoup appréhendent le mot citoyenneté comme une contrainte. Parce qu'ils ont fait des cours à l'école, où on leur a tenu des discours sur les bienfaits de la citoyenneté, sur le bon citoyen, sur le mauvais citoyen, sur l'incivilité… et ça crée une sorte de confusion chez l'enfant, parce qu'il vit la citoyenneté comme ou une obligation, c'est-à-dire une règle, et quand on est adolescent en particulier on n'a pas très envie de se soumettre à la règle, ou comme une contrainte à laquelle il va devoir se soumettre, se soumettre parce qu'il n'aura pas d'autres choix s'il ne veut pas être exclu de la société. Alors que si l'enfant quand il arrive vers onze ans, il a des tas d'expériences à raconter sur sa vie collective, en tant qu'enfant, sur le bac à sable ou autour du terrain de foot, ou en jouant à la poupée ou en jouant aux petites voitures… et qu'il a des choses à raconter sur cette expérience, il sera assez rapidement capable de se rendre compte qu'il était dans une relation sociale, et que cette relation sociale n'était possible que si il avait une relation citoyenne avec le groupe dans lequel il vivait, son groupe d'appartenance, et les expériences négatives qu'il a pu vivre de rejet, d'exclusion, et bien il va être capable de les interroger en sachant que c'est peut-être parce qu'il n'était pas capable d'adhérer à une règle commune, partagée, avec les contraintes et les compromissions, mais pas au sens frauduleux du terme, qu'on est obligé d'avoir pour pouvoir ne pas se faire exclure, ou il faut être dans la capacité à … à accepter des choses si on veut pouvoir aussi faire accepter des choses qui viennent de soi. Et ça c'est déjà le premier constat à faire, c'est où en est l'enfant. Avant de se lancer dans l'éducation à la citoyenneté, c'est mesurer où en est l'enfant. Alors où il en est aussi à travers son expérience familiale. Parce que, quand un enfant arrive à onze ans, je vais me situer à partir de cet âge-là, il faut mesurer si il marche sur une jambe, deux jambes ou trois jambes. Les trois jambes dont on a besoin pour vivre sont l'éducation

familiale, sont l'éducation amenée par l'école et le groupe social auquel on appartient, et puis une dimension spirituelle qui n'a rien d'obligatoire en termes d'expression religieuse, mais c'est une conscience de soi. La spiritualité, pour moi, c'est une conscience de soi. On est spirituel à partir du moment où on a une conscience de soi, et de soi comme un moteur de la vie collective à laquelle on appartiendra. Et pas un … la vie collective n'étant pas un obstacle ou un frein, mais un terrain où on va pouvoir s'exprimer en tant que soi. Et sur lequel vont se créer les valeurs, qui sont les valeurs fondamentales, qui sont… on l'a déjà avec Œdipe, l'inceste, la relation incestueuse, quelque chose qui a des limites, que la relation à l'autre conduit qu'on ne peut pas le tuer, que le respect de la vie est une chose qui ne se discute pas, le postulat à la vie, que quand on est dans une société, la notion de propriété a des règles etc, etc.. Et donc ces trois jambes sont nécessaires, et quand on voit des gosses arriver à onze ans-douze ans, et dont on mesure qu'il y a eu un de ces trois piliers sur lesquels repose l'existence, qui n'est pas solide, voire inexistant, et bien on a des gamins qui sont en déséquilibre. Ils vont tomber. Ils vont tomber, et il faut voir comment on va agir pour pouvoir les conduire à retrouver un équilibre. Alors parfois c'est facile, parce que il y a une jambe plus courte que les deux autres, donc il suffit de faire grandir la jambe, parfois c'est plus compliqué parce que il n'y en a que deux et la troisième est complètement inexistante, et parfois il n'y en a qu'une, et qui n'est pas bien solide en plus, donc c'est quelqu'un qui est déjà écroulé parce qu'il n'arrive pas se mettre debout, il n'arrive pas à se mettre en équilibre. Ça, cette évaluation, est extrêmement importante, c'est sur quoi j'ai beaucoup travaillé avec les équipes avec lesquelles j'ai travaillé, dans ma réflexion sur percevoir où sont les forces et les faiblesses des enfants en tant qu'individus, au sein du groupe. Comment ils se situent, qu'est-ce qui fait que on le sens solide, ou au contraire on le sent chancelant ou … il est déjà par terre. Ce qui veut dire aussi que l'éducation à la citoyenneté ne peut pas s'appliquer aux enfants comme un cours, comme un … comment dirais-je ? un savoir qui pourrait être programmé, qui pourrait s'appliquer à tout le monde, c'est quelque chose qui va devoir conduire l'enfant à assimiler des notions d'abord par l'action, puis ensuite par la conscientisation. Et qu'il faut pas mettre la charrue avant les bœufs. Par exemple, « il faut être solidaire ». Ça c'est un mot … il faut être solidaire. On dit beaucoup ça aux enfants : « sois solidaire avec les autres ». On a aucune raison, au départ, d'être solidaire avec les autres. Aucune raison. Quand on est petit, on traverse, à part la période de latence de trois-quatre ans vers six-sept ans, où on va plutôt bien, on pose pas trop de questions, quand on a onze-douze ans, on voit son corps grandir, ça préoccupe beaucoup, on se voit changer, on va se voir progressivement pour les garçons voir si on a des poils qui poussent sur le menton ou pas, avec le regret ou au contraire l'inquiétude si ça pousse trop vite, pour les filles si elles se transforment ou pas… donc il y a toutes ces interrogations-là, et puis il y a le monde des adultes, qui a des attentes importantes, on commence à lui parler de classement, on lui en a parlé très tôt mais là de façon prégnante, de classement, de mise en rapport aux autres en termes « t'es bon, t'es pas bon, t'es fort, t'es pas fort, t'es nul, t'es pas nul, t'es beau, t'es pas beau, t'es petit, t'es grand, t'es maigre, t'es gros… » énormément de choses dont il va falloir qu'il mesure où il se situe et comment il va accepter ce qu'il est. « Je suis trop grand, par rapport à mon âge je suis le plus grand de la classe, ça me préoccupe beaucoup et ça me prend beaucoup de mon esprit mais je ne l'exprime pas forcément. Il y en a qui me disent t'as de la chance parce qu'au basket t'es super bon, d'autres qui me disent grand comme t'es les filles elles ne te regardent pas, est ce que je vais plaire parce que je suis tout malingre, ou au contraire je suis un peu rondouillard… », et bon tout ça fait qu'il est dans une période de construction, et on lui dit « Occupe-toi des autres, sois solidaire ». Je trouve ça assez gonflé parce que c'est dur, pour être solidaire il faut

une certaine disponibilité à l'autre. Et en fait, il est naturellement solidaire, parce qu'il a un copain, une copine, il a des amis, avec qui il joue, du sport, de la musique, peu importe, et avec ceux-là, tout naturellement il y en a un il n'a pas son casse-croûte, il l'a oublié le jour du match de foot le midi, ben je lui donne la moitié de mon… mais je suis pas solidaire, c'est normal, et je me dis que j'ai plutôt de la chance d'avoir le mien. C'est des choses toutes naturelles finalement, et après on va pouvoir mettre des mots là-dessus, on va dire « finalement tu as été solidaire, tu as un copain qui était dans le besoin parce qu'il a oublié son casse-croûte, tu as simplement eu ce geste qui lui a permis lui aussi de manger, et puis toi t'en as pas mort et lui non plus, et comme ça tout le monde a… » et c'est… il y a plein de petits exemples où à la maison, il va s'être montré solidaire d'un frère, d'une sœur, ou d'un grand père, d'une grand-mère par une affection, et c'est une forme de solidarité familiale, etc.. et ça porte pas ce nom-là. Ça porte pas ce nom-là. Donc plus tard il sera possible de lui faire mettre ce nom-là et il dira « j'ai pas à découvrir la solidarité, je vais juste avoir à la développer d'une manière qui sera la mienne, en fonction des circonstances mais j'ai déjà été solidaire, j'ai pas appris à l'école qu'il fallait être solidaire, en fait j'ai été naturellement ». Parce qu'on est tous naturellement citoyen, on est tous naturellement solidaire, on est tous naturellement des gens qui aimons la Terre, on est tous des gens qui aimons aimer et être aimé, et donc ça s'apprend pas, c'est des choses qui sont complètement naturelles, et qu'on doit développer la conscientisation par l'exemple de ce qu'a été la première enfance. Et ensuite, quand on a des enfants pour lesquels on a cette approche par l'exemple finalement, sans culpabilisation, on peut les ouvrir à un cercle plus large que le cercle de la famille, des proches, des copains, de la classe. La prise de conscience que l'autre qu'on ne voit pas existe, c'est pas si simple que ça. C'est pas si simple que ça. En quoi j'ai un rapport dans ma vie avec un enfant du même âge que le mien, au centre de l'Afrique ? Alors que dans mon quartier, je ne vis rien de commun et j'ai vu à la télévision, j'ai vu des images, mais il est virtuel, il n'a pas de réalité physique… en quoi je vais pouvoir agir d'abord sur lui et puis prendre conscience que finalement, on est liés. On n'est pas liés, il y a 6 000 kilomètres qui nous séparent, il y a rien qui nous lie. Rien. Et certainement pas la prise de conscience de la différence de sa vie entre la sienne et la mienne parce que souvent, quand on fait prendre conscience de la différence des vies, ça va se faire dans la culpabilité et dans une forme de … on suscite une forme de sensibilité chez les jeunes qui est en fait souvent de la sensiblerie. Et qui n'atteint pas le fond du problème. Moi je crois que la pire des sensibleries, c'est quand on montre des enfants pauvres, sur une image, à d'autres enfants. On montre des enfants pauvres, et on est dans la sensiblerie, c'est-à-dire on voit une image de quelque chose qui ne nous ressemble pas, et qui va nous conduire à se dire « oh là là c'est triste », parce que du reste on me le dit que c'est triste. Et si on creuse un peu parfois, ils n'ont pas vu la tristesse de l'image de la même manière. Il y en a un, il trouve triste parce qu'il n'a pas d'habits, alors qu'en fait il vit au milieu de la jungle, il fait très chaud, ne pas avoir de vêtements sur la peau c'est pas forcément un signe de pauvreté… L'autre, il va le voir parce qu'il a vu que le ventre était très gros, et que il sait lui, déjà, que quand on a le ventre très gros c'est qu'on doit mal manger, la nutrition doit pas être bien équilibrée parce que dans sa propre culture il a déjà appris ça. Sinon il voit un ventre très gros et il va pouvoir se dire « je ne sais pas ce qu'il mange, mais dis-donc, pour avoir un ventre gros comme ça, c'est pas bon, il est pas en forme, il devrait faire du sport » Enfin, il va pas être capable de mettre des choses… il n'est pas en rapport avec ce qui a conduit cet enfant à être ce qu'il est. Ce qui veut dire que si on lui présente les choses de cette manière-là, sa sensiblerie va être touchée, mais sa sensibilité ne s'en trouvera pas, comment dirais-je ? développée au sens que la sensibilité est quelque chose qui va être une énergie, et pas une faiblesse, alors que la

sensiblerie est une faiblesse qui tue l'énergie. Parce que qu'est-ce que je peux faire pour ce gosse ? Qu'est-ce que je peux faire ? Alors dans les années 1980 on disait « envoie-lui un sac de riz ». Bon. On en a vu les limites. Et le pire, c'est si on lui dit : « et bien tu vois, quand ton assiette n'est pas finie, il faut que tu la finisses », cette espèce d'idée que on va te culpabiliser un petit peu, parce que l'assiette de riz que tu as chez toi tu l'as pas finie, et quelque part, tu l'as volée à cet enfant qui en aurait eu besoin. Ce qui est absolument faux, absolument faux parce que c'est bien plus compliqué que ça, de comprendre que la répartition des richesses c'est pas uniquement autour de l'assiette de riz que ça se passe. Ça se passe à un autre niveau, et à un niveau qui ne le concerne pas encore. Et donc cette sensiblerie est contre-productive, je trouve, alors que la sensibilité, c'est prendre conscience parce qu'on a les tenants et les aboutissants de ce qu'on est capable de comprendre en fonction de l'âge, et ces tenants et aboutissants vont faire que je vais trouver dans mon action ici la possibilité d'avoir un comportement qui va me faire changer mon regard et qui va peut-être me donner des convictions sur lesquelles plus tard je pourrais développer mes actions. Et là j'ai pris un exemple lointain mais c'est aussi vrai pour des exemples plus proches. On dit au gamin « tu vas donner tes jouets que tu n'utilises plus, on va les donner pour la bourse aux jouets pour les pauvres ». Mal présenté, ça peut être une sacrée violence. Et c'est pas comme ça qu'on devient solidaire. Parce que moi je ne suis pas solidaire en étant contraint de me séparer de quelque chose qui peut avoir un sens pour moi, un sens que personne ne connaît. Qui connaît le vrai sens de nos jouets quand on est enfant ? Certainement pas nos parents. On a des intimités qui ne s'expriment pas parce qu'on n'est même pas en capacité de les exprimer, et qui pourtant sont importantes, et qui vont faire qu'un jour, on se dira « j'avais donné mon petit vélo, parce que ma mère ou mon père m'avait dit il faut que tu le donnes, tu comprends tu es trop grand pour ton petit vélo et tout… ». Bon tu t'es laissé convaincre mais finalement quelque part tu regrettes ce petit vélo. Et ce que veut dire qu'en terme de citoyen plus tard, ça aussi ça reviendra, cette espèce d'aigreur de se dire « mais finalement, mon petit vélo je l'aimais bien » et puis peut être même plus tard « mais finalement, ce petit vélo j'aurais bien aimé l'avoir pour mes propres enfants ». Ça aurait été un objet… donc c'est pas forcément une bonne action, c'est pas forcément une action extraordinaire de … de jouer la solidarité en finalement, en disant que pour être solidaire, il faut que ça me coûte quelque chose, mais de douloureux. Ça me coûte pas quelque chose de positif, ça me coûte quelque chose de douloureux. Et c'est un piège. Et c'est un piège. Donc je pense que les enfants sont prêts à donner des choses, et c'est à eux de les choisir, c'est à eux de les donner, c'est-à-dire c'est… il faut que ce soit une démarche qui conduise à ce que ils se soient construits par leurs propres choix. Et un enfant qui dit « non, je n'ai pas envie de donner mes jouets », ce n'est pas un enfant égoïste. C'est qu'il est pas capable de le faire. Ça lui coûte peut-être trop. A la fois ça peut lui coûter trop parce qu'il se demande si c'est bien utile, il n'en voit pas forcément l'utilité, mais aussi parce que ça lui coûte trop, et puis que il n'est pas en capacité, ça lui coûte quelque chose à ce moment-là. Et ce sera plus intéressant de lui dire « et bien tant pis, tu ne donnes pas, et puis si l'année prochaine tu en as envie, tu donneras, ou si à un moment tu as envie de donner tu donneras ». Et puis un jour, il sera peut être capable de suivre son évolution et puis d'en parler, de ce que c'est que le don, etc… et puis un jour il dira peut-être « ben tu sais, finalement, tous mes Lego, que j'ai depuis cinq ans au fond de mon armoire, je veux bien m'en débarrasser ». Et lui, il les donnera, et là, on sera dans quelque chose qui sera pas sur de la sensiblerie, on sera sur quelque chose qui est une sensibilité, qui fera que il a conscience que la boîte de Lego qu'il va donner va avoir une utilité vraie pour lui, pour celui qu'il va la recevoir, qu'il connaît ou qu'il ne connaît pas, et ce premier geste-là, il saura le

réitérer x fois pas la suite. J'espère que c'est pas trop décousu ce que je dis mais ce que je veux dire, c'est que l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale à l'école, ne peut pas se faire en classe comme on fait un cours de maths ou un cours de français. En sachant que mon côté rebelle fait que je pense que plus aucun cours ne devrait se faire aujourd'hui en classe. Là je vais loin, on va rester pas dans une remise en cause profonde du système ! Mais l'éducation à la citoyenneté, ça se fait à travers le projet. A travers le projet. C'est une pédagogie du projet. C'est une pédagogie de l'action. C'est une pédagogie qui n'a pas d'évaluation, au sens chiffré du terme, mais une évaluation collective.

Est-ce qu'il pourrait y avoir chez les enfants quand même quelques éléments déclencheurs ? Quel est le rôle, quel peut être le rôle de ces éléments déclencheurs ? A part évidemment tout ce qui est médiatique, images choc du journal télé ?

La classe, l'école, peut effectivement être un lieu déclencheur. Je pense que la représentation dans la classe, avec ce qu'on a perverti complètement qui est l'idée de délégué de classe, l'idée d'élèves qui ont des responsabilités dans la classe, et qu'on a minimisée en mettant un seul ou deux délégués et deux suppléants, alors qu'il y a tant d'autres choses qui pourraient être partagées dans la classe. Les heures de vie de classe, par exemple, ce sont des lieux qui peuvent être déclencheurs, parce que ce sont des lieux d'écoute, d'échanges, de paroles… on doit pas rattraper le cours de maths qui a été sauté la semaine d'avant ! Ça peut être des lieux qui vont être déclencheurs par des narrations, des expériences, par des rencontres, en faisant venir des gens, et faire venir des gens, c'est pas forcément faire venir des gens de partout, du monde. Dans chaque établissement scolaire, la somme des expériences vécues par les enfants français de souche française, ou français d'origine étrangère, ou étrangers, rien que ça, il y a une capacité à amener un nombre d'expériences incroyable ! Les enseignants, les personnels… Ne serait-ce que pas les échanges qu'on pourrait faire au sein même d'une institution, vérifier ce que chacun peut avoir en terme d'expérience, positive, négative, expériences de toutes sortes, c'est absolument… c'est fantastique. On a pas… il faut pas une année scolaire ! On a beaucoup trop de richesses sur place pour tout utiliser en une année scolaire ! Et on peut faire venir des gens de l'extérieur qui peuvent amener aussi des choses, pourquoi pas. Mais donc ça veut dire que ça coûte rien, ça. Et ça, c'est des éléments déclencheurs. Parce que ce sont des éléments qui ne viennent pas de l'extérieur, ils sont là, ils sont présents. On se sent similaire à l'autre, et puis d'un seul coup, on se dit « on est les mêmes, mais pas tout à fait ». Parce que lui, il a telle expérience « ah tiens, lui il a déjà couru en tirant une joélette sur laquelle il y a un enfant handicapé, pour qu'il puisse faire la course ; ah tiens celui-là ses parents travaillent, ils sont bénévoles à l'association du coin, caritative ou … ; ah tiens lui son père, il est entraîneur à l'équipe de foot du village d'à côté… ». Et c'est finalement, il se passe des choses qui sont en dehors de mon champ d'appréhension directe dans la classe, dans la cour, « Et pourquoi pas moi ? Et moi qu'est-ce que j'ai fait, moi ? Ah ben si moi, finalement j'ai fait quelque chose, parce que moi, mon papi il est handicapé, et tous les dimanches, avec mon papa, je vais pousser mon papi, parce que comme ça, ma mamie, pendant deux heures ou trois heures, elle a pas à s'en occuper, et puis… ». Tu vois c'est… et puis finalement ça devient tout naturel, cet échange, et ça, c'est enclencheur. Après, c'est la notion du projet, … j'arrive pas à considérer que dans une classe il ne puisse pas y avoir un projet, un projet de vie sur un an. Quel est notre projet de vie ? On va le réduire à quoi ? Savoir un peu plus sur Thalès, connaître trois dates de plus d'histoire, avoir un accord un peu mieux maitrisé en français ? Ou est-ce que c'est ça, et des expériences de vie, qu'on va partager

ensemble, qui sont que, et bien par exemple il y a un club éco-citoyen, et bien moi je vais … dans la classe on va décider de voir comment on va pouvoir améliorer la question du tri, ou le gaspillage à la cantine, ou tout simplement, ben si moi j'ai vu à la télévision telle chose, on peut aider des personnes handicapées parce que j'ai vu que finalement, dans notre ville il y a des enfants qui sont dans une ... un établissement spécialisé, si on montait quelque chose pour les faire venir, ou aller les voir… Toute classe devrait avoir quelque chose, et il n'y a pas besoin d'argent, il n'y a pas besoin de choses extraordinaires à faire, mais qui sont des choses concrètes, qui vont coûter, quoi ? un ticket de bus, qui vont coûter aux parents de faire un gâteau dans l'année, ou aux gamins même, de le faire lui-même finalement, c'est en fonction de l'âge… Là je parle bien des enfants jusqu'en fin de troisième, après on est dans une autre dimension. Mais au collège, oui. Et c'est ça le déclencheur. C'est le déclencheur, et c'est ce dont les enfants se souviennent souvent le plus, quand on parle de leur scolarité, quand ils ont de la chance d'en vivre, un projet comme ça. C'est le projet d'une pièce de théâtre, on fait une pièce de théâtre ! C'est le projet dans la classe il y en a qui vont du théâtre, d'autres qui vont faire les décors, et puis le décor il est pas forcément fait par une prof d'arts plastiques, il est fait par un moment de vie, qui doit être intégré à la classe. Quand on intègre à la classe ce moment de vie, ça aide à se passer des choses. Il va se passer des choses. Alors ça, pour moi, c'est les éléments déclencheurs. Et on peut rebondir sur ces éléments déclencheurs après, d'une manière beaucoup plus conceptuelle, beaucoup plus théorique, en se disant, voyez là, ce qu'on a été faire à l'EHPAD avec les enfants, c'est apprendre à accepter la différence de l'autre, parce que ça n'a pas été facile, quand on a vu la petite Camille, sur son fauteuil, qui bavait beaucoup, et qui nous faisait des sourires mais qui pouvait pas nous parler, moi je tournais la tête parce que ça me faisait peur, moi ça me donnait envie de rire, et on échange sur tout ça, et puis on a appris ce que c'était que la différence, et que la différence, c'est pas quelque chose qui … tout doit être, comment dirais-je ? accepté de la même manière. On peut accepter la différence de différentes manières, et plus ou moins. Et plus ou moins. Est-ce que c'est si grave que ça de ne pas être capable de pouvoir entrer en contact avec une personne handicapée, et la toucher etc…, quand on a douze-treize ans, et de le dire ? Je trouve ça bien. « Moi je veux pas, non moi j'y arrive pas, la petite Camille, je peux pas, j'ai vu que tu lui as fait un bisou sur le front, moi je pourrais pas ». Et ben c'est bien. Tu peux pas, un jour tu pourras peut être. C'est pas grave, ça n'a pas d'importance. Et même si à quarante ans, c'est difficile pour toi d'être en contact et de toucher un malade, c'est pas grave si tu en as conscience. Tu sens que tu as une limite, là. Tu as une limite, tu n'es pas un surhomme. Tu n'es pas une surfemme, tu as tes limites. Et tu sais pourquoi, ça fait longtemps que tu essayes, mais non vraiment, toucher quelqu'un qui est tout difforme, j'y arrive pas. C'est bien si on en a conscience. Il est citoyen, il est citoyen avec les limites qu'il connaît et c'est toujours mieux que de savoir dire que c'est pas ça, que je peux pas ça, parce que si je peux pas ça, ça veut dire « je peux ça en revanche ». On peut dire moi je suis capable de tout, et il ne fait rien en fait. Donc être citoyen, c'est pas non plus vouloir faire l'individu un surhomme, quelqu'un qui serait parfait, parce que c'est impossible et puis ça culpabilise. Ça traumatise. Ça traumatise de…. (silence). Bon, donc pour les premières années, moi je considère que le projet, par l'action, par le partage, par l'échange, par la valorisation mais surtout pas par la culpabilisation et surtout pas comme un dogme, à dire « tu seras un homme mon fils que si tu es solidaire », c'est absolument affreux ça. Et en sachant que pour certains gosses, et bien on pourra pas être citoyen parce qu'on peut être citoyen sans être solidaire aussi, enfin sans développer la solidarité de manière particulière. Pour certains gosses, ça va être plus compliqué parce que s'ils ont trop de choses à gérer, pour pouvoir simplement avancer leur propre vie, pour qu'ils

puissent s'ouvrir aux autres et que là, il va falloir faire un travail social, un travail médical, un travail psychologique, un travail psychiatrique, en fonction de la situation et il ne faut pas embêter des gamins en leur demandant en plus, en plus, d'être citoyen, alors qu'ils ne sont déjà pas eux-mêmes, parce que le eux-même, ils sont empêtrés dedans, c'est compliqué. Et donc il faut savoir préserver des enfants en disant que ils auront bien le temps. Ils auront bien le temps, quand ils auront retrouvé un peu d'équilibre pour avancer sur leurs trois pieds d'individus, de se poser toutes ces questions-là. D'autant plus que comme ils auront connu la souffrance et la douleur, ils auront une expérience qui leur fera gagner beaucoup beaucoup d'années sur certains autres qui n'auront pas eu à dépasser des stades difficiles. Et on voit bien dans les SEGPA, dans les classes ULIS, chaque fois qu'il y a des projets où l'humain est au cœur, les gamins s'engagent avec beaucoup plus de facilité que les autres, pourquoi ? parce qu'ils ont l'expérience. Ils la connaissent, ils savent ce que ça veut dire souffrir, ils savent ce que ça veut dire pas manger à la maison tous les jours, ils savent ce que ça veut dire que le papa quand il est arrivé dans la semaine trois fois très très éméché, que tout le monde s'est enfermé dans la chambre parce qu'on a peur de lui, il sait tout ça, lui. Donc la solidarité, du reste, il l'attend, lui. Il aurait bien aimé, avant qu'on lui dise de l'être, que quelqu'un vienne frapper à la porte en disant « on a l'impression que ça va pas très bien chez vous, est-ce qu'on peut vous donner un coup de main ? ». Donc ils ont une expérience et il doit retrouver un équilibre, quand il a réussi à dépasser tout ça, il sera beaucoup plus ouvert à la notion de citoyenneté et d'engagement, de partage, d'engagement, que les autres, parce que lui, il aura encore les cicatrices de ce qu'il aura vécu.

Donc les bénéfices effectivement, pour les enfants, sont … il y a des bénéfices personnels qui sont très très forts, à s'engager dans ce genre de projets, mais est-ce qu'il peut aussi y avoir des bénéfices au titre éducatifs au niveau résultats scolaires, orientation… En gros est-ce que ça peut être aussi… cette pédagogie de projet peut aussi s'inscrire dans une forme de remédiation scolaire ?

J'en suis absolument persuadé parce que quand l'école devient moins le lieu apparent de la réussite purement scolaire, mais plus un lieu apparent de réussite de vie, l'aspect scolaire s'en trouve conforté tout seul. C'est des pédagogies de détour, d'Antoine de Péretti, c'est … c'est des pédagogies de leurre ce qu'on appelle. Et … je te parle de telle chose, mais le bénéfice de ce que tu vas obtenir dans telle ou telle chose, va te rapporter dans beaucoup d'autres domaines, dont je ne te parle même pas. Et ces pédagogies de détour, qui sont les pédagogies de projet, sont des pédagogies qui vont construire l'individu, pas en terme de « j'ai telle note, je peux faire telle chose », mais « j'ai telle conception de ma vie et j'ai envie de faire ces choses-là, et pour faire ces choses-là, on va me dire qu'il faut que tu aies tel niveau, et je m'en donnerai les moyens ». C'est le choix de l'orientation : « je veux être médecin », pourquoi ? pour gagner de l'argent ? ou pour soigner des gens ? Je veux être médecin pour avoir une plaque avec mon nom en gros sur du laiton, ou du cuivre, pour pouvoir … être quelqu'un ou parce que le patient, la personne qui va rentrer dans mon cabinet, va être un patient, et que cette personne-là, j'ai envie de lui permettre de mieux vivre ? Parce que je vais le soigner, je vais tenter de le soigner. C'est un peu ça, et donc je veux être médecin pour être riche, je sais qu'il faut que j'aie 18 en maths, en physique etc… et c'est ce qui va être mon moteur, et c'est dommage. Ou j'ai pris conscience par l'expérience qu'il y a des gens qui ont besoin de soins, et puis quand j'ai été en relation avec telle ou telle personne, j'ai vu que je pouvais lui apporter du bien-être, du mieux, et puis que ça m'a apporté en plus à moi du bien-être et du mieux,

alors j'ai envie d'être médecin. Et qu'est-ce qu'il faut que je fasse pour être médecin ? Ben il faut que tu sois meilleur en maths, parce qu'avec ton 11 en maths c'est un peu léger. Je vais me mettre à faire des maths ! Parce que le gamin qui comprend rien en mathématiques, c'est les enseignants qui ont fabriqué ça, c'est l'école, les enseignants, la communauté scolaire, qui a fait ça. Il n'y a aucune raison qu'un gamin ne comprenne pas jusqu'en fin de troisième, tout ce qu'on lui apprend. Il n'y a aucune raison. Il y a aucune démarche intellectuelle suffisamment complexe pour qu'il ne puisse pas en acquérir l'immense majorité. Il n'y a aucune raison. Donc les raisons pour lesquelles il n'y aura pas de réussite scolaire, elles sont ailleurs que du côté de la compréhension, que dans le côté de l'intelligence, du côté d'aspects cognitifs. Il peut y avoir des situations particulières mais globalement, l'enfant lambda, il n'y a aucune raison qu'il n'ait pas compris et retenu 75%-80% de ce qu'on lui apprend à l'école. Il n'y a aucune raison. Et s'il ne l'a pas fait, c'est parce qu'il y a autre chose qui l'a dérouté de ça. Et une des choses qui l'a dérouté, c'est justement qu'on a voulu l'engager à avoir 18 en mathématiques sans savoir pourquoi, et sans qu'un projet puisse se construire par lui-même, et par sur des références sociales qui sont que ta réussite, elle est bonne ou positive en fonction, ou bonne ou mauvaise, en fonction des choix que tu as faits. C'est pour ça qu'on a tant de gosses qui ne vont pas en lycée professionnel, c'est pour ça qu'il y a tant de métiers qui disparaissent. Parce que je n'ai pas le droit d'avoir de vraies compétences et puis d'avoir envie d'être ébéniste. C'est quelque part une espèce de trahison. C'est une sorte de trahison du système, qui est que quand tu as 18 en maths, tu n'es pas ébéniste. Tu fais médecine, ou une école d'ingénieurs. Et tout simplement parce que, quand l'expérience a conduit le gosse à fréquenter un luthier, ou à avoir monter des cabanes en bois, ou à avoir fait un petit chantier dans tel ou tel endroit, pour aider à monter un centre social ou je ne sais trop quoi, il dit « j'ai envie de travailler le bois, et le bois ça m'intéresse, ça m'intéresse rudement bien, et puis finalement j'ai vu qu'il y a des gens qui deviennent compagnons, et qui font des choses absolument incroyables, et qu'il faut être sacrément bon en maths et en géométrie pour pouvoir y arriver… ». Tu vois, c'est cette démarche-là qui fait que par l'action, par le projet, par la prise de conscience de soi, le projet se construit et l'école devient plus agréable à vivre. J'aime pas beaucoup donner des exemples, mais moi j'ai un exemple d'un jeune. En cinquième, il avait un casier judiciaire ouvert : des feux de poubelle, des agressions sur personne, des incivilités de tous style dans le quartier, on en avait autant qu'on voulait. En cinquième, quand il n'était pas renvoyé une fois par jour, c'était une journée exceptionnelle ou parce qu'il était absent. Et quand il était renvoyé deux fois dans la journée, on se disait qu'on a eu du pot parce que hier, c'était quatre fois. Bon. C'était un gosse, mais alors rien, mais rien ne passait. C'était de ces gosses qui étaient loin d'avoir trois pieds, c'est sûr. Et on lui a proposé, en quatrième, d'entrer en quatrième parce que déjà il avait un an de retard, un an de retard qu'il avait déjà redoublé en primaire, donc il avait déjà son jocker qui était passé. Et on lui a proposé de faire un projet en Inde. De travailler dans une option en quatrième-troisième, qui le conduirait en troisième à mener un projet « Découverte de l'Inde ». Ce gosse-là, quand on a monté le projet, évidemment il n'est pas venu me voir ou voir la CPE en disant « je veux m'inscrire au projet ». Évidemment. À la fois parce que socialement, il n'y avait pas d'argent, le projet Inde, il ne savait même pas où c'est, et en plus, déjà ça va coûter cher, « et puis je suis trop nul pour qu'on me prenne ». Et nous on avait réservé un tiers de notre projet à des enfants qu'on contacterait nous-mêmes, dont lui. Et quand je l'ai fait venir dans mon bureau, avec la CPE, et qu'on lui a parlé du projet, il m'a regardé et il m'a dit : « Je m'appelle Sélim. Vous vous êtes trompé de nom, là, c'est pas moi. C'est pas moi. Je suis nul, je suis mauvais ! ». Bien oui, justement, c'est parce que tu te trompes. Parce que tu n'es pas nul. Tu

es vilain, ça c'est sûr. Tu nous embêtes, ça c'est certain. Tu embêtes ta mère, ça, c'est une évidence. T'es pas heureux, ça je le sais aussi. Parce que tu fais le fanfaron, et tu fais le fanfaron parce que tu peux pas exister au milieu de la classe et qu'il faut que tu te distingues. Mais moi, ce que je sais, c'est que tu es sacrément malin, sacrément intelligent, et en plus tu es un meneur parce que quand je t'ai vu, quand je te vois à l'équipe de foot entre midi et deux heures, tu es un sacré meneur, tu sais organiser ton équipe, et puis quand je te vois courir pour le cross du collège, tu te débrouilles sacrément bien parce que tu es intelligent, et que tu sais mener ta course, tu sais très très bien te faire emmener par pas mal de gens et au moment où il va falloir foncer, tu vas passer devant, parce que tu as de la stratégie et plein d'intelligence. Donc moi j'ai besoin de toi dans ce projet parce que j'ai besoin de quelqu'un de malin. « Il faut que j'en parle à ma mère » Bien sûr que tu vas en parler à ta mère. Et puis j'ai vu sa mère, j'ai discuté avec elle, et elle m'a dit « je suis surpris parce que quand il m'a dit ça, je lui ai dit : tu me mens encore ! qu'est-ce que tu me racontes ! Et quand il m'a dit le principal veut te voir, c'est pas pour ça qu'il veut me voir, c'est parce que tu as encore dû faire une grosse bêtise ! » Je lui ai dit que si, si c'était pour ça, et la mère n'en revenait pas non plus, et la mère m'a dit après « c'est la première fois qu'on me faisait venir pour me dire quelque chose de positif de mon enfant. Et quand on est rentrés de cette réunion tous les deux, il m'a pris la main. Il m'a pris la main ! ». Et tellement il était fier, et heureux, parce que tout d'un coup il prenait conscience qu'il allait se passer quelque chose d'important, le lendemain il est venu me voir à son bureau, il a frappé, il a passé la tête par la porte et il m'a dit « c'est vraiment vrai ce que vous m'avez dit hier ? je vais pouvoir partir ? » Ben oui, c'est vraiment vrai. Pendant deux ans ce gosse, il s'est jamais fait renvoyer de cours. Parce que c'est vrai on a monté un contrat avec lui, « tu comprends maintenant, il va falloir faire valoir qu'on t'a pas choisi par hasard, c'est parce que tu es capable, tu vas devenir ambassadeur, ambassadeur, des jeunes Français en Inde. Parce que là-bas quand ils vont te voir, ils vont pas voir Sélim, ils vont voir un Français. Donc toi, tu vas avoir des responsabilités, on va travailler pendant deux ans, avec deux heures de cours de plus d'option par semaine pour ça ». Pendant deux ans, il n'a pas été renvoyé de cours. Il n'a pas fait de bêtises. Il a doublé sa troisième, parce qu'il avait quand même beaucoup de retard, donc il a accepté de doubler sa troisième à sa demande, il est rentré en seconde, et il a fait un BTS Force de Vente.

Donc un vrai changement de vie ?

Un changement de vie. Il a maintenant 26 ans, quand je le vois à Bourges, il a des fonctions dans une entreprise, des fonctions de responsabilité, il me saute au cou ! Et sa mère, sa mère, « vous m'avez changé mon gamin ! Vous avez changé le destin de mon gamin ! » Je n'ai rien changé du tout ! Je lui ai donné juste la possibilité d'être ce qu'il était capable, tout simplement capable. La preuve c'est qu'il a fini sa troisième en pouvant passer en seconde, en ayant acquis des choses. Dans tous ses bulletins il était noté qu'il était bon à rien ! Et a peiné à faire son BTS, parce que les lacunes qu'il avait, il les a traînées longtemps. Donc il a passé son bac, il a fait un bac G à l'époque, gestion, et après il est entré en BTS dans le même établissement, et ça a été dur, ça a été dur pour lui, mais il a eu son BTS, oh pas avec 17 de moyenne, mais il l'a eu, son BTS. Et ça, je pourrais donner d'autres exemples comme ça…

Oui, il y a beaucoup d'autres Sélim ?

Mais bien sûr, il y en a plein, de Sélim ! Et ceux qui partent par la petite porte en fin de troisième, sans orientation, ou des orientations pas choisies, ou des gamins qui ne peuvent plus voir un enseignant devant eux tellement ça représente de choses difficiles et lourdes, ces gosses-là, on les a privés, à un moment, de pouvoir par l'action, définir des intérêts qui vont être les leurs, et ces intérêts passent par l'école. Parce que il faut savoir des choses. Il faut savoir des choses. Il faut les apprendre. Donc il faut travailler à un moment. Ça c'est incontournable. Mais ça ne peut être incontournable qu'à partir du moment où on y a mis du sens, et on y a mis de la motivation. Et cette motivation, elle va devoir s'ajuster à l'effort qu'on est capable de fournir, mais aussi aux capacités que l'on a, parce qu'on n'a pas tous les mêmes capacités, mais on a tous beaucoup de capacités. Donc il y en a qui seront plus manuels, d'autres qui seront plus poètes, qu'autres plus scientifiques, d'autres plus dans la gestion, dans le commerce, dans le bla-bla, dans le… et peu importe, et peu importe…

Donc cette pédagogie de projet, c'est une autre façon de réenclencher le fameux ascenseur social, qui est malheureusement en panne…

De réenclencher la vie tout simplement ! L'ascenseur social, je ne sais pas trop ce que c'est que l'ascenseur social, l'ascenseur citoyen on va dire. L'ascenseur citoyen, oui, ça c'est certain. L'ascenseur social, souvent, le critère est quand même souvent lié aux classes sociales, et… moi j'ai beaucoup autour de moi, des gens qui ont des échecs de vie extrêmement profonds, et des réussites professionnelles, comment dirais-je ? extrêmement réussies…. Et qui n'ont jamais atteint le bonheur. Donc la réussite sociale, il faut s'en méfier. Il suffit de lire ce qu'on lit autour de la consommation chez les cadres de médicaments, voire de drogues maintenant, pour s'interroger sur la réussite. Donc la réussite citoyenne, c'est quand justement il y a une corrélation entre la réussite sociale et sa joie de vivre dans la société et de mener une vie personnelle, familiale et collective harmonieuse. Ça pour moi, c'est la réussite citoyenne, et elle est bien plus importante que la réussite sociale, qui n'est qu'une partie de…. Ce qu'on disait tout à l'heure avec la plaque du médecin. On peut avoir une belle plaque, et se rendre compte au bout d'un moment que l'argent ne fait pas le tout. On peut avoir une belle voiture, on peut avoir une plus belle voiture, et encore deux voitures, et que si ... si on n'est pas en harmonie avec sa famille, si on n'est pas en harmonie avec ses patients, ou que les patients nous cassent les pieds, en se disant « j'en ai encore vingt à voir aujourd'hui, ça va être dur », c'est pas une réussite. On a tout perdu même. Moi je préfère la réussite citoyenne où c'est un équilibre. C'est un équilibre.

Comment dans un établissement essayer de mettre en place cette espèce de culture ECSI ? Quels sont les leviers que tu as pu identifier pour justement lancer des pédagogies de projet qui réussissent ?

Alors il faut s'entourer de ceux qui dans les équipes ont envie d'aller dans ce sens-là. Moi j'ai été chef d'établissement, et en tant que chef d'établissement, ce que je peux dire avec certitude, c'est que un chef d'établissement, ce n'est jamais lui qui fait réussir des élèves. C'est toujours l'enseignant. Le chef d'établissement peut simplement favoriser la possibilité à ce que les enseignants puissent, eux, réussir leur travail, qui est de faire réussir les élèves, une réussite citoyenne avec toute la globalité que ça peut représenter. Donc il faut s'entourer. Seul on ne fait rien. Seul on ne fait rien. Ensuite, il faut prendre conscience que être enseignant, ce n'est pas être dépositaire d'un savoir unique, mais c'est d'être citoyen, d'abord,

qui est de spécialité, mais qui va devoir agir auprès des élèves, d'abord en tant que citoyen, et ensuite autour de sa spécialité. Et il prendra vite conscience que ce n'est pas le nombre d'heures de mathématiques dans la semaine qui compte, mais la qualité d'appartenance des enfants à ce qu'il va leur proposer. Tu peux faire dix heures de mathématiques devant des classes qui n'ont pas envie d'apprendre, ils n'en retireront pas plus que s'ils n'en avaient fait que deux. Et quand on a affaire à des enfants, en particulier dans des quartiers compliqués, il vaut mieux savoir se dire parfois que plutôt que de faire quatre heures de mathématiques dans la semaine, je vais peut être en faire que trois heures et quart, trois heures vingt, et par des globalisations dans l'année avoir un temps qui va permettre à ce qu'on va pouvoir avec le jeune, dans le cadre de ma citoyenneté d'enseignant, de personne, d'éducateur, en particulier les enseignants qui ont du mal à accepter l'idée qu'on est aussi éducateurs, mais on est tous éducateur ! Éducateur ça veut pas dire éducateur spécialisé ! Éducateur, c'est quand on apporte une compétence, une connaissance, une réflexion à l'autre. Quand on échange tous les deux, on s'éduque, l'un et l'autre. Donc c'est cette compétence de citoyen va nous faire… va nous donner du temps, et utiliser ce temps pour des projets. Et c'est comme ça que c'est né, moi. Tous les projets sont nés d'un petit groupe, et inutile de faire des discours pour convaincre. C'est l'action qui convainc. Moi j'ai eu la chance de pratique ça toute ma carrière. Toute ma carrière. J'ai commencé en 1981 à pratiquer la pédagogie de projet et j'ai terminé en 2015.

Toujours comme chef d'établissement ?

Ou adjoint. Mais j'ai toujours choisi des équipes, j'ai toujours été moteur pour aller vers la pédagogie de ce genre. Et à chaque fois que je me suis retrouvé dans une situation où je n'allais plus pouvoir faire ça, je mutais. Je ne restais pas. J'ai toujours refusé de travailler sur quelque chose qui ne correspondait pas à mes convictions et à mes valeurs. Donc je partais. Donc j'ai fait pas mal de postes, j'ai été dans cinq établissements, et en tout avec adjoint, j'ai été dans neuf établissements. Parce que j'avais besoin de changer aussi, et puis de… d'utiliser mon expérience pour vivre d'autres choses, en lycée professionnel, en lycée, en collège etc… et j'ai fini du reste en collège, parce que je mesurais de plus en plus que, plus tôt on agissait et plus vite on était en capacité de faire des gosses qui, même s'ils passent sur un lycée plus classique, ont suffisamment d'outils pour pouvoir s'en tirer. Et donc le collège, pour moi c'était vraiment un lieu-clé, un lieu-clé. Il fallait agir, donc mes deux derniers établissements, c'était des collèges, alors qu'on me proposait plein de lycées, voire de grands lycées, … la réussite sociale ! La réussite sociale… Il y a l'inspecteur général qui m'a dit « quand même monsieur le principal, vos enfants, ils seraient quand même contents de savoir que vous pourriez être proviseur d'un grand lycée d'une grande ville de France ! ». Et je lui ai dit « mais c'est pas être content qui rend heureux. C'est de me voir, le soir, arriver heureux de ce que je fais ! Les lycées que vous me proposez, qu'est ce que je vais aller y faire ? De la représentation ? Ça m'intéresse pas, la gestion, ça ne m'intéresse pas. Ce n'est pas mon métier ». Et il m'avait dit : « vous avez raison ». Mais pour moi la conviction doit l'emporter sur tout le reste. Et puis la conviction, c'est se faire plaisir. C'est de se faire plaisir, c'est ça aussi, c'est conduire à ce que, quand on est enseignant… C'est un métier d'usurpateur, enseignant. Si on le fait très très bien, parce que c'est un métier où on doit prendre du plaisir, et on est payé pour prendre du plaisir. Ça c'est pas très… il y a pas beaucoup d'entreprises où c'est le cas. C'est faire semblant… c'est de l'humour, hein ! C'est faire semblant de faire un métier ô combien très sérieux, où en fait on s'amuse tout le temps. Quand on fait ce métier-là comme ça, là on ne perd pas son temps.

Là on perd pas son temps. Et donc ça veut dire que ça veut dire que c'est un métier où tous les jours, il faut qu'on ait de la joie de rencontrer des enfants, des adolescents, qui vont devenir des élèves. Aucun élève ne rentre dans une cour d'un établissement scolaire. Il n'y a que des enfants et des adolescents. Et ensuite, par une sorte de magie, mais aussi de rituel, il va devenir élève. Il va rentrer dans sa fonction d'élève, pas le métier mais dans sa fonction d'élève. Et si l'enseignant, il accueille dans sa classe des enfants, et qu'ils se sentent accueillis en tant qu'enfants ou adolescents, au moment où on va passer à la fonction, l'enseignant n'aura plus aucun effort à faire. Ça va se faire tout seul. Ça va se faire tout seul. Et la communion, la communion qui va à ce moment se passer, va faire que l'enseignant sera pas seul face à 25 ou 30 élèves, il sera avec d'autres devant l'ensemble de la classe, parce que il y a une communauté d'esprit qui fera que par rapport aux situations compliquées d'élèves qui décrochent, le règleront plus facilement parce que collectivement on le règlera. On n'aura pas ce rôle que devient celui du gendarme, celui du je ne sais trop quoi, et qui tue tout le plaisir. Parce que c'est affreux, c'est un métier affreux quand on est dans une situation où on doit tout le temps, tout le temps, faire de la discipline comme on dit, c'est très dur, moi je ne sais pas comment on peut faire. J'ai beaucoup d'admiration pour un enseignant qui peut pendant vingt ans ou trente ans faire le gendarme. Ou sinon c'est qu'il a raté sa carrière mais … et quand on est dans cet état-là, je trouve ça très positif. Moi j'ai des exemples d'enseignants, de dizaines d'exemples d'enseignants qui enseignent comme ça, et qui sont des gens heureux. J'ai ai connu une, et je termine sur ça parce qu'il va falloir que je te laisse, il faudra qu'on se revoit. J'en ai connu une, j'étais jeune, j'avais une trentaine d'années, qui un jour, fâchée de voir des projets qu'on avançait, et tout, et elle, elle s'était exclue de tout ça, parce qu'elle avait une pédagogie rigide, d'apprentissage, avec de l'ordre … et elle m'avait un jour traité de petit con. En réunion… bon. Quand même professionnellement, c'est pas facile, il fallait l'assumer. Il fallait oser, elle avait osé. Je pense que je devais l'agacer au point que cette dame, qui était une dame très respectable, et dans sa tenue, elle avait été jusque-là. Et je me rappelle à l'époque, j'avais détourné avec beaucoup d'humour, parce que je m'étais dit que pour qu'elle puisse en être là, à quel point ça la bouscule, et c'est bien d'être bousculé finalement. Et puis les années ont passé, et puis un an, deux ans, trois ans, et petit à petit, je la voyais évoluer. Et puis un jour elle est rentrée dans un projet un peu important, important, où elle s'est donnée et moi, je n'ai jamais fait de réflexion ni quoi que ce soit. Un jour elle est venue me voir dans mon bureau et elle me dit… elle me tutoyait à ce moment-là, et elle me dit « Tu sais Alain, il faut que je vienne quand même te dire quelque chose. Qu'est-ce que j'ai été une vieille conne ! » (rires). Et elle a dit « qu'est-ce que j'ai perdu comme années dans ma vie, à venir le matin, au lycée », c'était un lycée professionnel, « en me disant qu'est-ce qu'ils vont me faire vivre aujourd'hui encore ? Qu'est-ce que j'ai pu souffrir ! Combien de fois j'ai dit à mon mari ah si seulement on pouvait s'arrêter, si je pouvais m'arrêter de travailler… je le ferais. Et puis depuis les trois-quatre ans où je me suis impliquée dans le projet, mon mari il me dit : mais c'est que tu as de plus en plus d'heures de cours ? ». Parce qu'elle était tout simplement heureuse de participer à ce qu'elle faisait !

C'est aussi une façon de se révéler pour les enseignants ?

Exactement. Ils prennent un plaisir énorme, ils prennent un plaisir énorme ! Et donc on est du gagnant-gagnant, et en plus on est payé ! (rires) Et en plus on est payé, c'est extraordinaire ! Alors je ne vais pas dire que c'est facile tous les jours, hein, je ne suis pas en train de dresser

un tableau paradisiaque. Mais il n'empêche que, il n'empêche que ça marche ! Il va falloir qu'on coupe !

Oui. Merci beaucoup pour cet entretien.

Entretien avec Jean Marc SEPTSAULT, lundi 8 juillet 2019 à Orléans.

Dans le cadre d'un travail universitaire portant sur l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, je suis en train d'explorer les pistes qui permettent d'analyser les motivations, et surtout les impacts que peut avoir une rencontre interculturelle sur les jeunes. Et à ce titre, comme tu as aussi exercé des responsabilités au sein du réSEAU des écoles associées à l'UNESCO, j'aimerais que tu me racontes quelles expériences de solidarité internationale tu as pu accompagner en tant que pédagogue, à la fois au sein de ton établissement comme en tant que formateur.

Au sein de mon établissement, j'ai eu l'occasion d'accompagner divers projets liés au Moyen Orient ou à l'Afrique : de l'entraide dans un premier temps, solidarité Nord-Sud classique sur le Burkina Faso et sur le Sénégal, et pour le Moyen Orient, il s'agissait de travailler sur une étude comparative de pratiques développement durable. Dans les deux cas, on s'adressait à des élèves qui étaient en cinquième ou en troisième, deux niveaux qui permettaient d'avoir un recul, soit sur le développement durable, ce que pouvait être le développement durable, soit pour les troisièmes, avoir une vision un peu plus large du monde. Pour la partie entraide, qui était donc liée à l'Afrique, les élèves recherchaient avant tout une…un autre regard sur le pays. Ils avaient l'impression de connaître déjà, par exemple le Sénégal, ils avaient l'impression de connaître le Burkina, ils s'étaient forgé une image. Et l'intérêt, en tant que pédagogue, était d'apporter une autre vision à l'enfant, de le confronter aux difficultés du monde, et puis à la réalité, c'est-à-dire que nous avions des pays qui étaient tout de même connectés par exemple, ce qui a étonné les élèves. Ça a permis aussi de mettre en avant certaines compétences, que l'élève ne montrait pas, ou n'avait pas eu l'occasion d'exprimer dans d'autres cadres, dans d'autres matières, avec d'autres enseignements. Et le fait de monter un projet de ce type, d'entraide, ça permettait aussi de rebondir sur l'entraide au sein du pays, au sein du local, au local, et de s'apercevoir que certes on pouvait aider le Burkina, on pouvait aider le Sénégal, mais ça renvoyait aussi une image de ce qui se passait sur la ville où n se trouvait. Quant à la partie Moyen Orient, on a travaillé avec le Liban, et l'intérêt était là de rechercher une confrontation avec un pays… pas une confrontation, mais plutôt une … une étude comparative avec un autre pays qui nous semblait très loin, très loin de nous mais pas si loin que ça finalement après l'étude en Géographie, mais qui devait, nous semblait-il, avoir un comportement un peu plus exemplaire sur certains points. L'eau par exemple, nous semblait un élément sur lequel on devrait apprendre des choses : les élèves étaient persuadés que les Libanais allaient être beaucoup plus respectueux de la nature. Après avoir étudié ce pays, on s'est aperçu qu'il y avait eu des guerres… donc on s'était dit qu'il y aurait un autre regard. Et après étude, ça a permis aux élèves de se rendre compte que nous avions une éducation citoyenne mondialisée, c'est-à-dire que la notion de citoyenneté mondiale que l'on essaie de faire passer depuis des années aux écoles associées à l'UNESCO, elle est bien présente là. On a des élèves qui sont conscients de ce village mondial, on a des élèves qui ont les mêmes pratiques, et l'aspect très très intéressant de s'apercevoir que vous avez des petits Libanais ou des petits Sénégalais par exemple, qui avaient aux aussi leur portable. Alors ça, ça les a étonnés. Quant aux petits Libanais, ils se sont aperçus que par exemple, la France était plus respectueuse, on était sur Beyrouth, plus respectueuse de l'eau, à la différence, alors ça, ça nous a vraiment étonné, à la différence des petits Libanais, qui ont, eux, un robinet qui semble-t-il, qui coule et qui ne pose pas de problèmes car l'eau n'est pas extrêmement chère.

Donc sur un point comme celui-ci, ça nous a … ça a permis aux élèves d'avoir un autre regard. En termes de compétences, ça a développé une compétence d'autonomie, ce qu'on espérait, puisque les élèves ont dû aller piocher des informations au-delà du cours, au-delà de l'heure de cours, des heures de cours qui étaient proposées, parce qu'il y avait un intérêt, et parce que on a tenté à chaque fois de mettre en lien l'élève avec une personne, avec un autre élève, c'est-à-dire apporter à l'élève non pas une école, mais un enfant. Un enfant qui avait un vécu, donc ce qui a pu fonctionner parfaitement au Liban, c'est par exemple le fait d'avoir des portraits croisés. En Éducation à la Citoyenneté Mondiale, je trouve que c'est très important, c'est-à-dire qu'on a besoin au départ de ne pas parler de développement durable au sens large, mais de se poser simplement sur l'humain, et de se dire « qu'est-ce que j'aime ? qui je suis ? ». Alors ça a un petit aspect philosophique, mais c'est très important, parce que c'est pour moi la clé de la réussite. Je vois par exemple que mes élèves étaient capables d'être plus impliqués lorsqu'ils avaient une connaissance précise de la personne qui se trouvait de l'autre côté, et si pour le Sénégal par exemple, on se retrouvait avec une classe, mais sans échanges, c'était plus difficile. Après j'ai eu l'occasion d'accompagner d'autres points, je pense à la Russie, où là c'est intéressant, j'ai eu deux projets que j'ai pu suivre, alors d'un peu plus loin mais… l'un avec la Sibérie, où le collègue en question a souhaité avoir un lien avec un petit village sibérien pour des raisons au départ personnelles, il avait rencontré quelqu'un sur place, un ami, et il s'était dit que ce serait peut-être l'occasion un jour de créer un projet avec cette partie-là du monde, et il a entraîné ses élèves jusque dans ce pays, jusque dans cette région qui est isolée, et la citoyenneté l'a ouvert à la politique. C'est-à-dire qu'au-delà de la partie échange classique que l'on peut avoir, de cette question de l'autre, s'est posée la question du pays lui-même, du régime politique, et donc on était pleinement sur l'ODD16[2] avant que les ODD soient vraiment au cœur des programmes, on était vraiment pleinement sur l'ODD16, et l'a relié très vite aux ressources. Donc l'ODD11[3], avec l'ODD7[4], avec l'ODD6[5], la notion de ressources puisque la zone en question est pillée par le pouvoir central. Parce qu'elle possède quelques richesses, donc elle est pillée par le pouvoir central, donc il y a une mainmise à la fois du régime du gouvernement local, de l'État, et puis certains non-dits en termes de violence. Donc les élèves ont vécu ce huis-clos, et ça a été extrêmement intéressant à suivre. Un autre cas sur la Russie, qui est parti des géo-parcs, je ne sais pas si tu connais les géo-parcs : en géologie, ce sont des parcs exceptionnels, et donc il s'agissait là de travailler avec le géo-parc qui se trouve du côté de la Suisse, à la frontière franco-suisse, et donc on est dans le bas Chablais. En France c'est magnifique, c'est une zone géologique très très belle. Et il s'agissait de faire la même chose sur le lac Baïkal, avec un géo-parc de ce côté-là. Donc il s'agissait là de prendre le prétexte de l'étude géologique, pour nouer des liens culturels, et là encore, confronter sa vision, je serai tenté de dire sa vision du monde, oui c'est ça, c'est cette vision du monde, aller à la découverte de l'autre. Et là c'était de très très belles surprises, c'est-à-dire que la partie culturelle est apparue très vite, avec des échanges de danses, de chants… mais très vite les élèves se sont posés la question de leurs pratiques au quotidien, sans que les enseignants ne le demandent, parce que simplement, en regardant l'autre, on s'aperçoit que on ne va pas avoir les mêmes habitudes alimentaires, on ne va pas avoir donc les mêmes habitudes de tri, on ne va pas avoir les mêmes habitudes de rapports à la nature, et cette observation-là a amené le géo-parc du lac Baïkal à rejoindre le réSEAU des écoles associées

[2] ODD 16 : Paix, Justice et Institutions efficaces
[3] ODD 11 : Villes et communautés durables
[4] ODD 7 : Énergie propre et d'un coût abordable
[5] ODD 6 : Eau propre et assainissement

UNESCO. Parce que après plusieurs rencontres, ils se sont aperçus qu'il y avait un intérêt à parler de valeurs universelles autour du développement durable. Sur ce projet, ce qui m'a vraiment plu, c'est la partie compétences qui étaient recherchées pour les élèves : comment évaluer tout ce que les élèves avaient acquis ? Ce qui était assez ambitieux, c'est-à-dire qu'on a souvent le cas dans des projets scolaires d'une évaluation qui réfléchit *a posteriori*, et là, la collègue avait choisi à un moment donné, lors d'un des futurs voyages, de construire l'évaluation au départ, et de se poser la question, donc on avait travaillé dessus, poser la question de quelles compétences elle souhaitait voir développer lors de ce voyage. Et pour la partie collège, nous avons une partie qui est liée vraiment à l'humain, aux valeurs humanistes, et donc c'est ces valeurs-là qui avaient été choisies. Alors certes on avait encore des compétences liées à l'autonomie, liées à certains savoir-faire, mais ce qu'on recherchait avant tout, c'était le rapport à l'autre et le rapport au monde. Donc il y avait une partie auto-évaluation, l'élève étant capable de se situer par rapport à ça, et puis par rapport à ses pratiques, par rapport à ce qu'il avait vécu, et puis au final une évaluation par l'équipe, deux enseignantes qui travaillaient sur le sujet et qui avec bienveillance, ont pu amener aux parents aussi ces éléments.

Alors tu me dis qu'il y a quelque chose qui a l'air d'être absolument fondamental, c'est de déconstruire, finalement, l'image préconçue qu'on peut avoir de l'autre. Alors la question que je vais te poser, c'est d'abord d'où vient cette construction a priori ? Est-ce que c'est la famille, les médias, l'enseignement, qui peut avoir tendance aussi à vouloir simplifier les choses et à donner des images un peu toutes faites ? L'Afrique est forcément pauvre par exemple, et n'est pas développée… Comment est-ce qu'on peut arriver à déconstruire ces images-là ?

Bien complexe ! Sur l'image et la représentation, la famille, évidemment oui. Il y a des légendes qui sont véhiculées, des légendes urbaines sur telle ou telle région du monde. Et ces légendes urbaines, elles persistent. Et par expérience, elles sont difficiles à déconstruire. Le terme me plait, déconstruire. Difficiles à déconstruire parce que même, on a eu le cas sur la Corée par exemple, où dans un petit village rural de la Beauce, des enfants de Séoul sont venus trois années de suite les rencontrer, ces petits Beaucerons. Les parents avaient tout de même, même au bout de trois ans, avaient encore une image de l'Asie et une image de la Corée qui véhiculait certains clichés. Donc on voit que même en se rencontrant, on a encore quelque chose qui persiste, et qui est ancré, en fait. Qu'on transmet je pense de génération en génération, parce qu'il y a une représentation qui s'est faite. Je pense que les médias, pour moi, les médias sont peut-être le vecteur le plus…le plus pervers sur le sujet. Alors les médias, je serai tenté de dire le journaliste, c'est-à-dire que lorsqu'on est instruit, j'entends lorsqu'on a pu bénéficier d'études longues, d'études supérieures longues, on a pu éventuellement être confronté à certaines images qu'on a pu déconstruire, reconstruire, et avoir une vision à peu près honnête de ce qu'est l'Humanité. Mais lorsqu'on est en cinquième, ou lorsqu'on est en seconde, on n'a pas encore cette vision, on n'a pas encore ce recul, et on va aller sur des médias du type Facebook, on va aller sur des médias des réseaux sociaux, on va se nourrir même de quelques journaux, mais il n'y a pas de travail de fond. Et les journalistes ne font pas ce travail de fond, ou alors quand ils le font, les élèves n'ont pas les capacités à rentrer dedans. Et on ne leur offre pas, parce qu'il faut toujours aller vite, on est dans des formats d'information qui sont toujours très courts, c'est-à-dire une demi-page, une page lorsque c'est un format écrit, ou alors dix minutes dans un sujet audio-visuel. Et donc on n'a pas les éléments qui permettent à l'élève de systématiquement approfondir et aller au fond des

choses. On va donc synthétiser, et on va donc lui apporter une image qui ne va pas être juste. Voilà, donc ça je pense que c'est vraiment le problème numéro un, parce qu'actuellement, les élèves se nourrissent énormément, enfin les enfants à travers le monde, se nourrissent avec ces médias, se nourrissent pas vraiment, alors ça peut déplaire ce mot, mais ils ne se nourrissent pas vraiment avec l'école. On les nourrit peu en fait, on leur apporte certaines choses mais on les nourrit peu par rapport à ça. On les nourrit peu sur la réflexion. On leur offre peu dans nos écoles, alors sauf certains cas, on leur apporte peu ces éléments de complexité et de réflexion, et ce temps en fait. Là encore, nous on va être dans un format qui va être 50 minutes ou 55 minutes, et on leur laisse pas le temps de se poser sur des projets longs, lourds, et de se dire « prenons une journée aujourd'hui pour travailler sur ça ». Et quand on le fait, par contre on obtient des résultats. Et donc l'école, là encore, on saute d'un savoir à un autre, d'une heure à une autre, et on va pas leur apporter cette profondeur, ce fond. Donc les élèves ont toujours une représentation qui est très réduite. Ce qui est intéressant par contre, c'est la notion de pairs. Cette diversité que l'on voit maintenant sur notre société, c'est-à-dire que les enfants… je prends pour exemple mon établissement, où j'ai une quinzaine, simplement, une quinzaine de nationalités différentes, fait que là encore, il y a un véhicule qui se fait. Ce qui est intéressant, c'est cette deuxième ou troisième génération. Alors elle est intéressante pourquoi ? Parce que quand on a, on va prendre un enfant d'origine algérienne, d'origine malienne, ils n'ont pas nécessairement une connaissance fine du pays d'origine de leur famille. Et eux sont capables aussi de véhiculer de fausses informations, des images qui sont complètement… ils se sont appropriés une image. Le fait d'être en France par exemple, va les amener à se dire qu'ils sont dans un pays riche, et donc leur pays d'origine est nécessairement plus pauvre. S'il y a eu une migration, c'est qu'il y a nécessairement quelque chose qui fait que on est dans la pauvreté. Alors la famille est peut-être pauvre, mais il ne voit pas les richesses du pays. C'est-à-dire qu'ils sont incapables de voir les richesses culturelles, ils sont incapables de voir les richesses en termes de ressources… Voilà, ils ne sont pas capables de voir ces richesses-là, ils se basent simplement sur le fait du migrant, c'est-à-dire, j'ai dû quitter ou la famille a dû quitter le pays. Et eux, ces élèves, sont un véhicule de fausses idées, ou d'une représentation du pays, de leur pays d'origine qui n'est pas bonne. J'ai eu le cas avec le Mali, où ce que la jeune fille transmettait, c'était la guerre, la pauvreté et la faim. Elle ne transmettait pas la culture de son pays, et ce qui a été étonnant c'était de l'obliger à aller chercher cette information. Et j'ai le souvenir d'aller même jusqu'au fait religieux, c'est-à-dire, lui dire « mais regarde toute la richesse dans la ville d'où tu viens, regarde tu as là une mosquée, mais juste à côté regarde, tu as là une cathédrale ! » « Ah oui ! ». Et donc voilà, on voyait qu'il n'y avait pas cette vision-là. Donc pour moi c'est également un élément à prendre en compte, qu'on oublie généralement, parce que on cloisonne énormément, on a la famille, et en fait on oublie qu'il y a cette diversité dans nos cours de récréation, dans nos classes, et on ne voit qu'un paquet d'élèves. Et en fait c'est une multitude, on a déjà ce petit monde qui existe.

Est-ce que pour toi il y a des facteurs déclenchants ou des éléments indispensables par exemple dans un établissement, pour mener à bien de vrais projets de solidarité Internationale ?

Alors il faut déjà pour moi… il faut que l'équipe soit présente. Après le fait déclenchant c'est généralement soit une formation, par expérience je vois des formations, une personne de l'équipe ou des personnes de l'équipe ont une envie de travailler sur… alors une thématique c'est assez rare, c'est plutôt vers un pays. Parce qu'il y a eu un croisement, il s'est passé

quelque chose, on a dans sa vie personnelle, ou on a dans sa vie professionnelle, croisé un élément extérieur. D'où l'intérêt d'Erasmus par exemple. Je m'aperçois que les établissements qui sont passés en Erasmus sont évidemment en Erasmus professionnel. Je pense aux collègues qui sont partis à l'étranger, ils sont nettement plus ouverts à ces projets, et on les retrouve dans les formations, avec cette envie de découvrir l'autre et de créer quelque chose. On va sur le partage. Donc ça c'est un élément, la formation est pour moi quelque chose d'important. Mais il faut au départ une équipe qui… ou un embryon d'équipe soudée, c'est-à-dire un ensemble de personnes qui se connaissent et qui ne font pas que passer dans l'établissement. Alors ça peut paraître absurde mais dans bon nombre d'établissements dans lesquels j'ai pu passer cette année, je m'aperçois que ce sont des personnes qui ne sont là que de façon transitoire et qui ne posent pas leurs valises. Donc elles ne se permettent pas de créer un projet, donc elles ne se permettent pas d'aller vers l'autre, elles viennent au travail, elles ne viennent pas partager. Elles viennent exercer un travail. Alors certes c'est le cas, mais elles n'ont pas cette dimension d'ouverture, elles ne cherchent pas cette ouverture. Non pas parce que les personnes ne l'ont pas au fond d'elles, mais parce qu'elles ne s'autorisent pas à poser là des bases d'un projet qui pourrait perdurer dans l'établissement, mais elles n'en seraient plus maîtres. En clair, on pourrait avoir l'image suivante : « On va pas avoir un enfant là, dans cet établissement, parce que après, je ne pourrai pas l'élever, je ne pourrai pas le suivre ». C'est ça. Donc même si j'ai une envie, je ne le fais pas. Par contre, quand l'équipe a le sentiment qu'elle peut être en sécurité, qu'elle peut se poser, alors on a la création d'un projet, automatiquement. Mais il faut qu'elle ait cette sécurité-là, de quelques années, et une équipe qui a une ambiance, on est unis, même si c'est trois-quatre personnes, on est unis alors on peut créer tout de suite.

Et dans cette équipe, tu inclus des personnels non-enseignants ?

Oui. Tu vas avoir les piliers, per expérience, les piliers de ce type d'expériences tu as l'infirmière, qu'on oublie souvent, la documentaliste, même si elle est effectivement professeur-documentaliste, c'est un pilier extraordinaire. On a le cas de certains agents. J'ai des établissements, le mien en fait partie, où les agents sont pleinement dedans. Pleinement dedans, intégrés aux projets. Ce que l'on fait peu, c'est que lorsqu'il y a des projets internationaux, on estime que les agents ne sont plus dedans. Parce qu'il est vrai, on a des personnes qui maîtrisent moins les langues étrangères, et donc d'office, on va oublier. C'est pas par méchanceté, c'est qu'on va oublier de les impliquer. Or, si on réfléchit à l'entretien que l'on a là, et ce que l'on a pu dire, ces personnes qui ont peut-être moins d'études et qui ont des représentations sur certains pays, ont sans doute un besoin de se confronter à ces pays, et d'être valorisé. Et ensuite de véhiculer auprès de la communauté une autre vision. Alors quand on les inclut, c'est systématiquement positif. Ce que je remarque, c'est que les personnels de direction sont systématiquement lorsqu'il s'agit d'un projet lié à l'international et à la citoyenneté mondiale, sont nécessairement plus présents sur ces projets. Ils sont plus présents sur ces projets que sur d'autres, c'est-à-dire que l'ouverture culturelle internationale attire plus facilement les personnels de direction. Mais après, ceux que l'on oublie… les personnels oubliés, ce sont les personnes qui peuvent être liées dans un lycée ou dans certains collèges, parce que c'est pas le cas partout, mais des personnes aidantes sur des tâches administratives. C'est-à-dire qu'on va parfois avoir une personne ou deux qui sont liés au secrétariat ou à la gestion. Et ces personnes-là, ne sont plus présentes dans les projets. Nous pouvons avoir le gestionnaire, nous pouvons avoir la secrétaire, mais les personnes qui aident

ces deux personnes-là, ne seront pas présentes. Elles sont dans une zone grise, et quand on va parler d'agents, on va souvent parler d'agents techniques. On ne va pas parler d'agents administratifs. Alors je n'ai pas pu identifier la raison, mais ça pose question. C'est-à-dire que ces personnes sont sans doute moins visibles de l'équipe, ça peut être une des raisons. Moins visibles de l'équipe, et étant dans un bureau enfermées, et donc non pas dans la structure lycée par exemple à passer d'un bâtiment à un autre, d'une salle à une autre, à être une aide pour les enseignants, elles sont donc moins visibles Ça peut être une des raisons.

Quel est le rôle des élèves à ce niveau ? C'est-à-dire dans le déclenchement des projets. Est-ce que tu as… est-ce que tu te rappelles de cas où ce sont des élèves qui sont venus dire « nous, on voudrait travailler sur tel sujet » en Solidarité Internationale ?

Alors j'ai le cas d'élèves qui ont demandé à travailler sur un sujet, et ce sujet est devenu un projet international. Mais il ne l'était pas au départ. D'élèves qui ont été initiateurs de projets internationaux, de mémoire… si avec le Japon. C'est intéressant, sur l'art, d'élèves qui ont souhaité travailler sur… parce qu'il y avait une volonté de travailler sur l'Asie, d'élèves qui, alors je ne sais pas si c'est partout pareil, mais en Eure-et-Loir, on a une frange de jeunes qui est très très intéressés par ce qui vient de Corée et du Japon, notamment la K-Pop, je pense que c'est un véhicule, la musique K-Pop est un véhicule. Et lorsqu'on est dans un établissement qui laisse des élèves s'exprimer sur ces sujets, c'est-à-dire qu'ils peuvent prendre eux-mêmes un club, mettre un club en place ou prendre des activités, on a eu le cas d'élèves qui ont souhaité aller travailler avec ces pays. Et ça nous a amené à développer un travail artistique sur, je pense à une école notamment, ça nous a amené à travailler un projet artistique avec le Japon, et une fresque partagée. Et ce travail de solidarité internationale, puisque là, il s'agissait de confronter une vision sur cette fresque, c'était confronter la vision que l'on avait d'un thème, c'était le développement durable et les énergies, en partagé. Donc la moitié de la fresque était faite au Japon, elle était renvoyée ensuite en France, et l'école française terminait la fresque. Donc il faut imaginer une énorme banderole, et on se répondait. Ça, ça a été la base, c'est l'élève. C'est-à-dire l'élève qui à un moment donné, apporte un intérêt pour une région du monde, et les enseignants y répondent. Donc c'est un des éléments.

Qu'est devenue cette fresque ?

Elle est exposée au Japon. Elle a été exposée à l'UNESCO dans un premier temps, et ensuite elle est exposée au Japon. Le projet en question a grandi et aujourd'hui, le projet, c'est que les fresques qui, alors il y en a une petite vingtaine qui se font aujourd'hui dans le monde, ces fresques seront exposées à Tokyo 2020 pour les Jeux Olympiques. Pour essayer de montrer aux personnes, aux visiteurs, aux spectateurs, un cas concret de solidarité internationale. Et au-delà, ce qui est intéressant c'est ça, on parle de solidarité internationale au-delà du rapport classique, enfin classique… trop ancien Nord-Sud. Voilà, on n'est pas sur cette vision-là, donc c'est intéressant.

Et c'est intéressant de voir que finalement, c'est un petit groupe d'élèves de ton collège, qui sont à l'origine de quelque chose qui a été généralisé finalement par l'UNESCO.

Oui, ce qui est intéressant aussi, ce que j'ai beaucoup aimé dans la place de l'élève, c'est eux nous parlent souvent de paix, ou du moins de valeurs qui sont autour de ça, et on s'aperçoit

que même si on n'a pas des projets qui parfois sont nés de ça, il y a une réflexion de l'enseignant. C'est-à-dire que l'enseignant, autour de ces valeurs de citoyenneté et de paix, a envie de créer quelque chose dans ce sens. Et donc on n'a pas nécessairement un projet concret qui va être créé sur ça, mais ça apporte à l'enseignant quelque chose, et il va créer des projets parce que les élèves lui ont apporté une information. Les élèves, par essence, sont prêts à ne pas se battre, à respecter l'autre et à accepter l'autre. On a trop tendance à regarder nos cours de récréation en disant « oui, mais ils se battent encore ! » Mais ça, c'est à la marge. Après, l'élève, il accepte, le pré-ado ou l'ado accepte vraiment l'autre facilement.

Et quels ont été les ressentis des élèves ? Ce sont des élèves que tu as toujours au collège, ceux qui ont créé la fresque ?

Non, non ce sont des élèves qui sont partis. Alors c'est des élèves qui, sur le ressenti même de l'action, ils étaient enthousiastes car ils apercevaient les autres, régulièrement. Il y avait une sorte de Skype qui se faisait régulièrement. La frustration, c'était la communication, car il faut savoir que le Japon n'est pas vraiment tourné vers l'extérieur, c'est compliqué. Les langues étrangères… on le dit souvent de la France mais les langues étrangères au Japon c'est compliqué. L'Anglais n'est pas si simple. Donc voilà, la frustration, c'était surtout ça. Mais il y avait un enthousiasme à créer parce que on avait l'impression de découvrir un monde quand on recevait la fresque. C'est ça, on découvrait quelque chose qui n'était pas… on ne savait pas, on ne savait pas à quoi ça allait pouvoir ressembler ! Et le plaisir de recréer derrière, d'offrir sa propre vision du monde.

Alors tu as exercé aussi des responsabilités au sein du réSEAU des écoles associées à l'UNESCO : comment un établissement obtient-il, de manière très concrète, cette labellisation ? Comment entre-t-il dans le réSEAU ?

Alors pour entrer dans le réSEAU des écoles associées à l'UNESCO, il faut d'abord une déclaration d'intentions. Alors elle s'opère soit sur Internet, avec un petit formulaire à remplir, soit en contactant directement la coordinatrice nationale à Paris, à la Commission nationale française à l'UNESCO, en disant « je suis intéressé ». Une fois que cette partie-là est validée, on va être accompagné sur un certain nombre de mois dans cette entrée. Donc l'accompagnement peut se faire avec une petite formation, une petite présentation de ce qu'est le réSEAU, et ensuite… mais ça peut se faire aussi simplement, avec un retour, un échange verbal, ou simplement une personne qui va pouvoir se déplacer. C'est mon cas de temps en temps, je me déplace encore pour aller rencontrer des écoles qui souhaitent entrer, et échanger sur ce que l'on attend, ce que l'on attend de ce réSEAU. Et il va y avoir ensuite un dossier à remplir, où il est demandé trois projets internationaux au minimum. Alors si c'est une petite école, je parle du premier degré, on ne va pas être sur ces exigences, on demandera beaucoup moins. On peut avoir des maternelles, donc on n'est pas obligé d'avoir trois projets internationaux. Sur un lycée ou un collège, on demandera trois projets internationaux, les projets ne pouvant pas être simplement « je pars à l'étranger ou je reçois ». Ce n'est pas un échange ce que l'on veut, il peut y en avoir mais ce n'est pas ce qu'on attend. Ce qu'on attend, c'est un véritable projet tourné vers l'international, avec derrière des valeurs qui sont celles de l'UNESCO. Des valeurs de paix, des valeurs de solidarité. J'ai eu le cas dernièrement d'un établissement dans notre académie qui a souhaité postuler, qui souhaite postuler, et lorsque je suis arrivé, je me suis dit « il y a peu de projets, il semble que vous n'ayez pas les projets

internationaux qu'il faut ». Et en creusant un peu, je me suis dit qu'un projet qui était « je me déplace avec mes élèves et nous allons visiter l'Irlande », ce projet était exclusivement tourné vers la paix entre l'Irlande du Nord et l'Irlande sur Sud. Et tout avait été construit en conséquence. Ça veut dire que les collègues voyaient l'évaluation finale, « je vais emmener mes élèves » mais ne voyaient pas le concret, le pourquoi je fais ça. Donc notre rôle c'est d'essayer de comprendre l'établissement, et de voir s'il est en capacité de le faire. Il faut que l'équipe, en majorité, pas toujours en totalité, mais en majorité, soit prête à accepter les valeurs de l'UNESCO. Alors je vois souvent, ça parait un peu bizarre de dire ça, puisque ces valeurs de paix, on a l'impression qu'elles sont partagées, mais ce n'est pas le cas. Donc il faut être sûr que ce soit bien le cas.

Pour ces projets internationaux, est-ce qu'il y a une pédagogie requise ?

Alors, non. On recherche l'innovation. Donc le réSEAU… la construction du réSEAU s'est faite sur l'innovation pédagogique. Ce qu'on attend des enseignants, c'est une liberté pour créer, donc créer des outils, mais ça peut être aussi pour créer une pédagogie qui va favoriser l'émergence, pour l'élève, pour la famille, pour le groupe, de ces valeurs. Donc on n'a pas une pédagogie donnée, l'idée c'est de créer, d'inventer, d'innover. Et ça fonctionne, nous avons des classes, à Neuf-Brizach, qui ont été dans ce cas-là, à Vibraye du côté de la Sarthe, qui ont totalement innové sur des projets. Innover, ça signifie que, avant que l'on parle de classes inversées ou avant que l'on parle de telle ou telle pédagogie, nous y étions déjà. Il y a des collègues qui ont pu décider de complètement transformer l'école. Nous avons une école-musée par exemple qui se situe à Nanterre, qui est juste magnifique, où c'est le drapeau de l'ONU qui est posé en façade, et non pas… alors on a bien évidemment le drapeau français de la République, mais c'est le drapeau de l'ONU, ce qui signifie qu'on entre dans une école du monde. Et chaque classe, chaque couloir, c'est un musée, c'est une œuvre, c'est un autre monde. On a totalement bouleversé les choses. Nous en avons une autre, une autre école dans le 92, qui a souhaité travailler à l'international, en décloisonnant totalement. C'est-à-dire qu'un élève de CP peut arriver un matin et dire « j'irai bien faire un cours d'Histoire en CM1 ». Et donc c'est une autre vision du monde qui s'offre à nous à ce moment-là, pour travailler sur les projets internationaux, puisque on se donne la liberté de créer.

Et comment réagissent à la fois les élèves, mais également, entre guillemets, les « autorités pédagogiques » ?

Les élèves sont toujours preneurs. Les parents sont parfois déstabilisés. Pour que cela fonctionne, il faut penser la communication d'abord. Permettre à l'enseignant, je dis ça surtout pour les personnels de direction, mais permettre à l'enseignant d'avoir ce temps de communication. C'est-à-dire qu'on ne se précipite pas pour créer le projet, on prend le temps de le présenter aux parents, on prend le temps de le présenter à l'ensemble de l'équipe pour lever les doutes, lever les craintes. Et on prend le temps de le présenter à l'élève, en lui montrant les enjeux, en lui parlant d'évaluation. C'est pas un projet pour s'amuser mais on est bien dans la construction d'un savoir, dans la construction de compétences communes, c'est-à-dire que on va sans doute sortir dans ces compétences de ce qui est proposé dans les textes, on va créer sans doute de nouvelles compétences qu'on va devoir identifier. Donc ça c'est un préalable pour que ça fonctionne. Lorsque c'est fait, les autorités, c'est-à-dire la direction généralement, dans un premier temps, est plutôt favorable, mais il faudra toujours

veiller à ce que le cadre juridique soit respecté. C'est-à-dire que la direction, pour qu'elle puisse être favorable, il faut qu'elle soit rassurée. Et qu'elle n'ait pas l'impression qu'elle puisse être en danger juridiquement parlant sur ce projet-là. Alors pourquoi ? J'ai le cas concret du Liban : le fait de proposer un échange avec le Liban, on avait imaginé aller sur Beyrouth, avec tout ce que ça impliquait. La difficulté, elle a été à la fois sur mon collège et à la fois à Beyrouth. Pourquoi ? Sur mon collège, mon principal a réfléchi en disant « mais il y a un danger d'aller sur ce pays, c'est un pays qui était en guerre, c'est un pays où il y a des tensions » donc je me retourne vers le juridique, et à Beyrouth, la réaction de la direction a été « la France a quelques attentats dernièrement, et donc il est dangereux d'aller en France ». Et au final, ce projet s'est fait, mais sans visite des deux parties pour des problèmes juridiques, pour des ressentis. Alors pourquoi pour des ressentis, parce qu'en tant qu'enseignant, j'ai pu constater qu'il n'y a eu d'attentats ni d'un côté ni de l'autre, ni d'incidents quels qu'ils soient. Et pourtant, on n'a pas pu se rencontrer. Parce que les autorités se sont protégées en voulant protéger les enfants, je le comprends, mais ils se sont protégés avant tout. Pour ne pas prendre de risques. Donc il y a cette partie juridique qui est importante. Après, je pense que dans le second degré, on a l'avantage en France, d'avoir des inspecteurs qui tentent, c'est-à-dire qui nous laissent cette liberté, et qui même incitent, je trouve, sur des projets internationaux, à nous ouvrir. On voit sur notre académie notamment, mais pas que, des projets Erasmus naître. Sur l'académie de Grenoble, on voit énormément de projets qui sont menés à l'international, ou nous avons de l'inter-académique, c'est-à-dire que l'on va travailler à la fois avec l'académie de Grenoble, à la fois avec celle du Sénégal, à la fois avec une académie au Mali, et à la fois avec une académie italienne. Donc on a cette volonté de nous ouvrir. Je trouve que dans le second degré, on ouvre énormément. Le travail sur le premier degré est un peu différent, la position des inspecteurs à ce moment-là … ils sont peu confrontés à l'international, moins confrontés à l'international peut-être, et ça nécessite sans doute peut-être une formation. Ça pourrait être intéressant d'avoir une formation des inspecteurs du premier degré sur le sujet, avec pourquoi pas des Erasmus là encore plus nombreux sur ce premier degré, pour leur permettre d'ouvrir. Ça pourrait être un des éléments.

Quelles sont les motivations des adolescents pour s'engager dans un projet de Solidarité Internationale ?

Alors qu'est-ce qu'elles devraient être surtout je crois. C'est-à-dire que nous avons une génération qui a voyagé souvent plus que la précédente, elle est allée à la rencontre de l'autre plus aisément, soit parce que les vacances ont été possibles, dans la famille à l'étranger, soit parce que la diversité culturelle a permis de bouger. On va avoir une tante, un oncle, qui est originaire d'un autre pays et donc, on a pu bénéficier de cet apport culturel. Donc ce n'est pas là-dessus que ça se joue. Ce qui est intéressant, c'est je trouve plutôt la partie patrimoniale, plutôt l'apport que l'on peut apporter en tant qu'enseignant, l'élément que l'on peut apporter en tant qu'enseignant sur la partie patrimoniale, culturelle. Ça c'est quelque chose qui est peu présent dans les familles, et donc l'élève peut être dans cette recherche. Ce que je trouve compliqué aujourd'hui, c'est pour l'élève le fait que … ils sont blasés de tout. Ou du moins ils ont l'impression que Internet ou l'écran leur apporte déjà l'information. Donc on va devoir aller chercher l'humain. On va devoir aller chercher le sentiment, l'émotion, et raccrocher à un vécu. J'ai le cas par exemple en Tunisie où c'est parce qu'il s'est passé quelque chose dans un endroit que l'on a étudié, un drame, une inondation, que les élèves ont souhaiter s'engager

sur ce projet. C'est donc l'émotion qui a permis ça. Parce que aller en Tunisie ça ne leur apportait rien. Ils ne voient pas l'intérêt d'y aller. On peut y aller en vacances, même si on ne voit pas les mêmes choses bien évidemment. Mais on peut y aller. Par contre, aller à la rencontre de l'autre pour tenter d'apporter une solution, comment gérer ces inondations, comment imaginer une machine qui permettrait de dessaler, alors ça, ça les intéresse. On a le cas dans les lycées professionnels, par exemple, ce qui va inciter l'élève à faire, c'est d'être une partie de la solution, d'être une réponse au problème. Quand l'élève est une réponse au problème, une partie de la solution, alors tout va bien. S'il se perçoit comme une partie de la solution, tout va bien. J'ai le cas d'un lycée qui ne fait pas partie de notre résEAU mais qui est sur notre académie, où les lycéens avaient des compétences en électricité et ont souhaité apporter dans un pays des connaissances liées au photovoltaïque. Voilà, ils étaient une partie de la solution.

Quels types d'élèves sont généralement intégrés dans ces projets ?

Sous-entendu, est-ce que ce ne sont que de bons élèves ?

Oui, voilà, est-ce qu'il y a des cas d'élèves très difficiles, voire en perdition, qui sont intégrés et qui retrouvent quelque part un second souffle ?

J'ai le cas concret qui me vient tout de suite de Dylan. Dylan fait partie des gens du voyage, il était scolarisé dans un camp, dans un collège. Il habitait dans un camp, il allait au collège. Il avait sa vie de gens du voyage, avec tous ses codes, et donc ça c'est mal passé au final et il n'a pas pu finir sa scolarité dans cet établissement, il s'est donc retrouvé dans le nôtre. Avec les mêmes codes, avec les mêmes choses, mais avec un regard sans doute différent. Et on l'a mis au centre d'un projet. C'est-à-dire qu'il était… il n'était pas en capacité d'avoir ses affaires par exemple. Donc les affaires restaient dans l'établissement. Il nous avait expliqué de lui-même que si il rentrait dans le camp avec ses affaires, de toutes façons le lendemain il n'en aurait plus. Ce serait partagé et donc il n'en aurait plus. Donc il nous avait dit : « comment on fait ? » « on garde tes affaires ici ». Donc on a trouvé comme ça avec Dylan un … une façon de vivre. Et lui qui se voyait, parce qu'il avait une image de lui qui lui était renvoyée comme une personne en dehors de la société, ou en échec obligatoirement, en incapacité de suivre dans l'école normale de la République, lorsqu'on lui a offert cette possibilité d'être au centre, on a été très très surpris des compétences. Je pense notamment aux compétences de mathématiques, comment mettre en application tel ou tel théorème s'il faut à un moment donné se retrouver sur le terrain… on avait besoin à un moment donné d'éléments très concrets, de construire quelque chose au milieu d'un terrain herbeux, et c'est Dylan qui a pris le groupe en main parce qu'on a senti qu'il y avait quelque chose, et quand on le voyait sur le côté râler un petit peu, on voyait qu'il n'osait pas le dire, mais il avait la solution. Et les élèves censés être de « bons élèves » ne l'avaient pas, ou du moins ne percevaient pas. Lorsqu'on l'a mis au centre et qu'on lui a dit « Dylan, explique à tes camarades ce que tu as en tête », Dylan a pris son groupe en main. Il avait une compétence qu'on percevait mais qu'on n'était pas en capacité d'évaluer, d'être lié à l'engagement, d'être meneur, et puis Dylan nous a montré qu'il avait un savoir, qu'il avait donc acquis un savoir, qu'il n'était pas capable de formaliser comme on le demandait à l'école mais qu'il avait acquis un savoir que l'école tentait de lui transmettre depuis quelques années. Donc cet élève-là, c'est un cas concret. Dylan a été capable, et ça lui a apporté, et l'intérêt, c'est qu'ensuite Dylan, avec ce projet, a réussi. C'est-à-dire qu'il a réussi

son intégration, Dylan est parti dans un lycée professionnel pour faire un CAP, vu les grandes difficultés qu'il a, mais pas avec un patron, avec une école et Dylan aujourd'hui est sédentaire. Alors le fait d'être sédentaire ne veut pas dire que c'est un gain, mais simplement que Dylan a un travail, qu'il aime, il a donc créé une famille autour de ça, très jeune, parce que la situation est comme ça, à 18 ans on est en capacité d'avoir une famille. Mais Dylan, ce projet-là lui a permis, ce regard-là, cette pédagogie-là lui a permis d'entrer dans le monde du travail. Sinon ça n'aurait pas été le cas.

Donc il a gagné beaucoup d'autonomie.

Il a gagné en autonomie, il a par exemple passé son permis, et Dylan aujourd'hui a un appartement en région parisienne, il incite d'autres membres de la communauté, des plus jeunes à suivre. C'est-à-dire qu'il a toujours un lien avec sa communauté, mais il les incite à suivre des études, à essayer de suivre en classe pour ne pas décrocher. Et il a compris que l'éducation lui avait apporté quelque chose.

Et est-ce qu'il a gardé un lien avec le collège ?

Alors de façon épisodique, avec ses sœurs, qui nous donnent des informations sur Dylan. Mais Dylan ne vient pas au collège, parce qu'il habite à 150km de chez nous à peu près, mais Dylan donne des informations par ses sœurs. Et ses sœurs ne font pas partie de notre établissement, puisqu'elles ne sont pas sur le secteur, elles sont dans le camp toujours, mais elles donnent de l'information.

Donc vous avez de l'information. Donc ces projets, cette pédagogie de projet, ça peut être un outil formidable de remédiation ?

Oui. Systématiquement. Il ne faut pas l'envisager … le projet n'est qu'un prétexte. A mon sens, le projet n'est qu'un prétexte. La pédagogie de projet, c'est pour moi un prétexte à travailler autrement, à apporter à l'enfant des compétences. Le sujet lui-même va évidemment toucher tel ou tel enseignant, c'est-à-dire que le sujet est … et c'est d'ailleurs le problème. Ça marche pas toujours parce que le collègue va être, par rapport au sujet choisi, va être très… il y a trop d'affect à l'intérieur. Donc il aura du mal à transmettre son projet, il aura du mal à le faire vivre auprès des élèves, parce que lui en attend quelque chose. Il a une représentation de ce qu'il attend déjà au départ. Il sait déjà où il veut aller. Alors qu'en fait un projet, dans l'absolu, on ne sait pas vraiment ce que ça donnera. Et c'est ça en fait, s'il est co-construit, ce projet, ce qui n'est pas toujours le cas, s'il est co-construit, ça pose aucun problème. Ce projet va apporter énormément à l'élève, ce sera le prétexte pour aller vers quelque chose. J'ai le cas concret, sur de la phyto-épuration : on a mené ce projet à cinq enseignants, et la collègue de SVT savait déjà où elle voulait aller. Et pour ma partie, j'avais dit « ma matière, la technologie, peut se joindre à toi, mais moi j'arriverai simplement en cours de projet ». Donc moi je savais pas où j'irai. Je ne savais pas où j'irai puisqu'il fallait que le projet ait déjà évolué. On s'est aperçu que les élèves avaient du mal à rentrer dedans, par contre lorsqu'à un moment donné on a repris la main en disant « mais qu'est-ce que vous, vous souhaitez ? qu'est-ce que vous voulez mettre en place maintenant ? », quand on leur a laissé un peu plus de liberté, eux ont construit autre chose, et dans ma matière on a pu aller sur quelque chose où les élèves étaient

plus enthousiastes. Et on a pu acquérir des compétences qu'on n'aurait pas acquises si on s'était contenté de lire le fil déjà tout tracé.

Quels sont les impacts globaux des projets de Solidarité Internationale sur un établissement ? En terme par exemple de cohésion, d'image, de relations profs-élèves, voire de résultats scolaires ?

L'image de l'établissement, par expérience, là encore, est totalement chamboulée. On trouve un établissement qui est perçu comme dynamique, qui est perçu comme ouvert, alors quand je dis « perçu », c'est perçu par la communauté au sens très large, y compris dans le monde politique, politique au sens noble. Les élus, mais pas que, les personnes qui vont graviter autour de tout ça, les associations. Et donc ça va permettre ce changement-là, cette perception, lorsqu'on est en mode projet, cette perception va ouvrir d'autres possibles pour l'établissement. On va avoir à ce moment-là des partenariats qui vont pouvoir se nouer plus facilement, parce qu'on a eu une transformation. L'impact indirect, c'est surtout sur le recrutement des élèves. On retrouve, lorsqu'on est vraiment dans une dynamique de projet, des parents qui vont chercher à entrer dans le cercle de l'établissement, parce qu'il y a des projets, avec soit une recherche d'excellence, c'est-à-dire que va être accolée à l'image des projets l'excellence, le dynamisme, ce qui n'est pas toujours le cas. On parle d'excellence des résultats mais en fait c'est une spirale qui se met en place, vertueuse, c'est-à-dire que les élèves vont être en réussite parce que à un moment donné, on leur offre une autre pédagogie, un autre système, une ouverture sur le monde, et parce qu'ils sont intéressés ils vont s'impliquer un peu plus, ils vont être en réussite et voilà, on va entraîner comme ça d'autres choses. On retrouve ces parents-là. On retrouve de plus en plus de parents liés à l'EIP, des élèves précoces, qui ont besoin de se nourrir intellectuellement, par des projets justement, une multitude de projets, donc des élèves qui ont besoin de s'impliquer autrement. Et pas simplement dans le club lambda. Alors ces élèves, et je trouve qu'on en a de plus en plus, ces élèves qui ont l'envie, le désir de s'impliquer, et bien les parents qui sont à l'écoute de leur enfant vont avoir tendance à demander les établissements de projet. C'est une réalité. L'impact va indirectement se faire aussi sur la structure physique de l'établissement. Le fait de travailler en projet, on va retrouver des innovations du type des tables, le matériel qui va se retrouver impacté, on va avoir des tables qui vont être roulantes par exemple, pour pouvoir bouger la salle comme on le souhaite. On va retrouver du matériel qui va être différent. On va retrouver des salles aussi qui vont bouger, on va voir des espaces qui vont être créés à l'intérieur de l'établissement où ces projets vont pouvoir vivre. Donc l'impact est réel, on va avoir peut-être une salle qui était un foyer et qui va devenir la salle où on va exposer. Et donc le fait de travailler en mode projet, ça impacte aussi là-dessus. Je ne sais pas si je t'ai tout dit sur ces impacts…

Et sur la cohésion, aussi ?

Alors, oui, ça crée lorsque ces projets fonctionnent, quand je dis « fonctionnent », ça veut pas dire qu'ils vont nécessairement au bout. Un projet qui fonctionne, c'est un projet où l'équipe s'est mise en action avec les élèves, et que on a réussi à évaluer des choses, on a pris du plaisir. On n'est pas obligé d'aller au bout du bout de ce projet, c'est pas très grave ça. Mais ça crée une cohésion, ça crée un état d'esprit. Là encore, j'ai des exemples concrets où des équipes relativement jeunes ont trouvé leur place plus facilement dans une équipe qui était en mode

projet. Des jeunes collègues qui entrent dans des établissements en mode projet s'investissent plus facilement, restent dans le métier plus facilement, et prennent plaisir plus facilement à enseigner. Voilà, ça fonctionne plutôt bien, et on voit, non pas un état d'esprit mais une dynamique qui se met en place. C'est-à-dire que des projets vont obligatoirement en amener d'autres. Et donc de jeunes collègues, ou des collègues récemment arrivés dans l'établissement qui arrivent, vont être sollicités. Et on va unir l'équipe plus rapidement.

Et en termes de climat scolaire ?

Alors le climat scolaire, te dire qu'il est plus apaisé, je ne sais pas. Ce qui est sûr, c'est qu'on apporte des réponses différentes aux élèves, et on y prend plus de plaisir. Donc les élèves y prennent eux-mêmes plus de plaisir. Ça c'est une certitude, et il est possible de ramener des élèves, de raccrocher des élèves en difficulté grâce à ça. Donc on apaise plus facilement les choses. On est en capacité de le faire. Globalement, si on prend le réSEAU des écoles associées UNESCO, où nous sommes en mode projet quasiment tous, nous sommes tous en mode projet, il y a des établissements où il est plus facile de traiter les difficultés qu'on peut rencontrer au quotidien. Et pourtant, dans nos établissements, nous n'avons pas que des établissements qui fonctionnent bien scolairement, qui sont dans des situations extraordinaires. Je pense à Nanterre par exemple, c'est une école qui est au milieu de la cité et qui a cette diversité, cette difficulté, et pourtant on traite beaucoup mieux les choses. Parce que les élèves se sentent mieux, parce que généralement aussi en termes de gouvernance, nos établissements fonctionnent différemment. On recherche, on incite, à avoir une autre gouvernance. Ce qu'on a dans l'Éducation au Développement Durable, ce fameux Copil que l'on retrouve partout, ce comité de pilotage, c'est quelque chose qu'on généralise très tôt. Là par exemple, nous expérimentons… on sait que nous avons le CVC, le CVL, les délégués, les éco-délégués tout ça se crée, et nous sommes en train de monter une structure qui regroupe tout ça, avec un mode de fonctionnement, pour donner plus de lisibilité et plus de clarté aux élèves, et à l'équipe. Et les élèves sont pleinement dedans. Et le fait d'être pleinement dedans, dans cette éducation, le fait d'être acteur, là on apaise les choses. Généralement. Moins de harcèlement par exemple, parce qu'on va être en capacité, puisqu'il y a un dialogue qui s'opère, s'il y a un fait, on va en être plus facilement informé. Le dialogue que l'on a opéré, qui est nécessaire dans la création du projet, si on suit ce qu'on préconise, c'est-à-dire que l'élève soit acteur de la création, c'est-à-dire qu'on a un autre lien avec l'élève, obligatoirement il va avoir un autre regard sur sa scolarité, et il va percevoir l'adulte différemment et donc il va être capable d'aller vers lui plus facilement, et donc on règle les conflits plus facilement.

Est-ce que tu as le cas d'anciens élèves, donc sortis du collège, et peut-être même sortis du lycée, devenus adultes, pour lesquels les actions de Solidarité Internationale ont pu avoir un impact sur leur parcours de vie ? C'est-à-dire leurs études, leur métier, les valeurs au quotidien qu'ils transmettent à présent dans leur famille ?

J'ai une jeune fille, ou plutôt deux jeunes filles, actuellement sur Berlin, je pense qu'elle y est toujours, une qui était en Inde, je ne sais pas si elle y est encore, mais oui, pour qui il y a eu un … c'est pas les seules mais pour qui il y a eu un impact. Pour celle de Berlin, qui s'appelle Sonia, elle était, elle a été la première éco-déléguée de notre établissement il y a quinze ans. Elle a fait partie de ce premier groupe, et elle a été fortement impliquée et elle a eu ce comité de

pilotage, et on a ouvert très vite à tout notre environnement, au sens large, c'est-à-dire à la planète, à la citoyenneté mondiale. Et aujourd'hui elle est architecte du côté de Berlin, et elle travaille sur les dossiers verts, elle a fait de brillantes études et elle a souhaité revenir il y a un an et demi, en tant que femme, pour témoigner, c'est-à-dire pour remercier et pour dire « si aujourd'hui je suis là, c'est parce qu'il s'est passé telle chose ». Celle qui est en Inde, elle fait partie des personnes qui ont été touchées par, elle fait partie de ces éco-délégués avec lesquels on a travaillé sur Fukushima. On avait envoyé des choses sur Fukushima, cette solidarité internationale s'était mise en place naturellement chez nous suite au travail qui était mené, et elle est partie dans l'humanitaire après. Voilà, ce qu'elle a vécu chez nous a fait qu'à un moment donné, on a créé, ou on a ouvert une porte. On a créé quelque chose chez elle qui fait que ça a eu un impact sur sa vie, sur la suite. Elle a vu ce qui se faisait, et elle a voulu suivre ce chemin-là. Donc on a des élèves effectivement qui ont été impactés. Et dans les deux cas, ils nous l'ont dit. Ils ont été en capacité de dire, ils ont souhaité parler avec nous et nous dire « oui, ça m'a apporté quelque chose ».

Et ils reviennent donc transmettre aux collégiens…

Ils sont revenus transmettre l'information en disant « voilà, ça, ça m'a apporté ». Après nous avons le cas, alors l'an dernier, j'ai eu une petite, il y a deux ans ?, d'origine tibétaine par sa maman, et on a travaillé sur le Liban avec elle, et lorsqu'elle est passée au lycée, la première chose qu'elle a fait, c'est de demander ce qu'il se faisait en terme de solidarité internationale. Et comme il ne se faisait pas grand-chose en termes de solidarité, elle est revenue vers le collège en disant « il ne se fait pas grand-chose, mais moi je veux continuer ». Elle a initié des choses dans son lycée, elle a tenté d'initier des choses dans son lycée, dans ce sens-là, pour dire « mais vous voyez, c'est vers ça qu'il faut aller ». Elle est revenue nous voir cette année en nous disant « mais de toutes façons, je ne sais pas encore quel métier je veux faire, mais tout ce que j'ai acquis là, je vais le transmettre ». Et ça montre très bien que là, on avait eu un impact. On avait eu un impact. Après j'ai eu hier soir le mot d'une maman, sur les troisièmes que j'ai eu cette année, qui disait, qui parlait des valeurs transmises, et de l'impact que ça avait eu sur son fils. Donc là il est encore trop tôt pour savoir, mais ça montre qu'avec un regard particulier, avec une ouverture d'esprit… on a semble-t-il quand même des résultats, des changements. J'ai le cas de, je peux parler pendant des heures ! J'ai le cas d'un jeune homme qui est parti à Londres, qui lui a été en mal-être, et qu'on a pris sous notre aile pour travailler dans le projet, et qui aujourd'hui est parti à Londres travailler, et il a une très très belle situation, et quand il a témoigné, ce qu'il l'a amené c'est de travailler en mode projet.

Bien, je te remercie pour cet entretien qui est très riche pour mon projet.

Merci !

Entretien avec Dominique BARBAGLI, lundi 17 juin, Montargis (45).

Dans le cadre de mon mémoire de Master 2 en Géographie, portant sur l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, j'explore les pistes qui permettent de mesurer l'impact d'une rencontre interculturelle sur les jeunes. Et à ce titre, j'aimerais que tu me racontes l'expérience que tu as vécue avec les élèves de Terminale STMG en voyage à New York il y a quelques années, en tant que pédagogue.

Alors, qu'est-ce que tu veux savoir exactement ? comment eux l'ont perçue ?

Voilà, comment eux l'ont vécue, l'ont perçue, et toi également. Peut-être on peut commencer sur la préparation du voyage.

Oui. Alors ça a été vraiment un parcours du combattant. Celui-là en particulier, contrairement à celui que j'avais fait quatre ans auparavant. Pour les STMG, ça a été très très compliqué. D'abord parce qu'il y avait la difficulté qu'il y avait des élèves très compliqués que je ne voulais pas emmener dans la classe. Donc j'ai eu de la chance, elles ne se sont pas inscrites, dont une en particulier, elle était très caractérielle. Donc ça m'insécurisait de partir avec une élève à problèmes dès le départ. Donc à la fin se sont inscrites douze élèves, ce qui était un petit groupe, ce qui m'allait très bien. Et après, le gros problème ça a été la question financière, parce que étant donné qu'on est déjà sur un lycée d'un bassin défavorisé, il y a quand même beaucoup de misère, je trouve, là c'était très clairement des parents qui avaient très peu d'argent. Et donc quand les devis sont arrivés, je me rappelle que le premier devis était à 1150€, et bien sûr il était hors de question de proposer un prix pareil à des familles, c'était indécent. Donc… donc je me suis dit que j'allais faire des actions, mais de toutes façons le projet a été mis en Première, et le voyage devait se faire en Terminale de toutes façons, donc j'avais du temps. Et j'ai pris à peu près un an et demi à préparer ce voyage, où tous les jours, même les week ends, j'avais toujours quelque chose à faire pour le voyage. Donc j'ai organisé des tombolas, dont j'étais la seule responsable, donc c'est vrai que c'est beaucoup d'organisation, beaucoup de responsabilités, beaucoup de mobilisation aussi au niveau des élèves pour que ils soient dynamiques sur leur projet. Je suis allée à la Région pour défendre leur dossier, parce il y avait une de mes élèves dont le frère connaissait quelqu'un à la Région qui pouvait nous recevoir, m'écouter et éventuellement m'aider. Donc je me suis déplacée plusieurs fois à la Région, je me rappelle, j'avais fait des photos plastifiées de la classe pour montrer qui j'emmenais, pourquoi je les emmenais, enfin j'avais… j'avais monté un dossier du mieux que je pouvais. Je suis allée voir plusieurs fois Mme Condracq[6] qui a toujours soutenu mon projet, et qui à travers la MDL a pu justement débloquer de l'argent. Et comme je n'avais que douze élèves, à chaque fois que je faisais un projet ça impactait beaucoup le prix, et si je me rappelle bien, on est partis pour 473€ au final. Mais ça m'a demandé un temps et une énergie de folie. Il fallait vraiment que j'ai envie d'emmener des STMG, parce que c'est le genre de voyage qu'on leur propose jamais. Alors New York ça fait quand même beaucoup rêver les élèves de notre lycée, il faut être clair, étant donné qu'il y a quand même pas mal d'élèves au lycée qui ne sont jamais allés à Paris, donc New York c'est… c'est le Graal, quoi ! Ça les fait rêver, et comme moi j'ai un programme qui est exclusivement américain, dans mes

[6] Mme Condracq est l'ancienne proviseure du Lycée en Forêt

classes, maintenant un peu moins mais à l'époque ça l'était, ça rejoignait pédagogiquement ce que je voulais faire. Donc j'ai emmené ces douze élèves, j'ai fait beaucoup baisser le prix, mais on a eu beaucoup d'oppositions de professeurs qui siégeaient au Conseil d'Administration, qui ont dit aux élèves « de toutes façons il ne faut pas rêver, vous ne partirez pas », qui ont dit aux élèves « c'est scandaleux qu'on vous propose un voyage pareil, je ne comprends pas comment Mme Barbagli peut oser vous le présenter étant donné le prix de départ ». Et donc il y a eu toute cette lutte contre le prix, contre les … certains collègues de l'établissement, les élèves arrivaient à mes cours complètement démobilisés en disant « Madame, mais on comprend qu'on partira pas », donc moi il fallait que je remotive les élèves pour le projet, ça a été d'une lourdeur terrible.

D'accord. Et pourquoi justement les STMG ?

Parce que eux, on ne leur propose pas ce genre de voyage. Et que j'estime que tout élève a le droit qu'on leur propose un voyage qui peut leur paraître en tous cas un peu extraordinaire avec un grand E. Que c'était des sections européennes et qu'on connaît le peu de candidatures qu'on a pour les sections européennes, donc c'était une façon de soutenir la section européenne en STMG. J'adore Christel Davy[7], je trouve qu'elle fait un super boulot avec les élèves, donc j'estime que j'avais à apporter ma contribution. Mais c'est vraiment au départ, voilà, pour proposer quelque chose à un public qui est plus défavorisé et plus en difficulté. Oui, j'avais vraiment envie de rétablir, c'est une question de valeurs, du coup, et de vision du monde.

D'accord. Et quels ont été les ressentis lorsque tu as annoncé le projet aux élèves ?

Ah ils étaient super contents ! Il y avait des yeux qui brillaient, ils étaient complètement… ils étaient surexcités !

Tous ?

Et après il y a eu tous ces hauts et ces bas ... Oui, tous. Même ceux qui ne sont pas partis. Il y a eu tous ces hauts et ces bas, dûs à ce que l'extérieur, les professeurs, leur disaient. Ça, j'ai trouvé ça dégeulasse. Mais vraiment j'ai trouvé ça ignoble. Qu'on ne me laisse pas, déjà ça prouvait qu'on n'avait aucune confiance en ma capacité … enfin je ne suis pas quelqu'un qui va proposer 1150€ à des familles de STMG, quoi ! C'était évident que j'allais pouvoir faire baisser le prix. Et j'y croyais parce que je n'avais que douze élèves. Je savais très bien que j'allais arriver à quelque chose, je ne savais pas jusqu'où, et finalement ça n'a coûté même pas un billet aller-retour !

Et pendant l'année scolaire, est-ce que tu as senti une implication plus particulière de cette classe dans ta matière ?

C'est sûr. Ils étaient à fond ! J'ai senti un vrai retour des élèves en classe, plus que d'habitude encore.

[7] Mme Davy est une professeure d'Éco-gestion responsable de l'enseignement Anglais des affaires au lycée en Forêt

Plus que d'habitude ?

Oui, il y avait une reconnaissance qu'on le leur propose. Très clairement, ils se sont sentis privilégiés, ce qui à mon avis est un sentiment qu'ils expérimentent très peu. Qu'on leur faisait confiance. Qu'on pensait qu'ils méritaient ! Et que en gros ils étaient à égalité avec tous les autres élèves, avec lesquels on proposait des voyages, quoi. Et ça leur a fait un immense plaisir. Ah oui, moi j'ai eu une reconnaissance … ils participaient énormément, quoi que je leur proposais, ils étaient partants, enfin, je pouvais tout faire avec eux ! Pédagogiquement, ça m'a ouvert des voies… Je ne sais pas ce que ça aurait été si je n'avais pas lancé le voyage, en plus je les ai eu pendant deux ans, donc c'est rare qu'on puisse suivre une classe au niveau du lycée, c'est rare que les classes restent composées, mais en STMG euro c'est le cas, donc ça se justifiait parfaitement et ça me laissait le temps, justement, de…

Et pendant deux ans tu as senti cette implication, cet engagement dans le travail ?

Ah oui ! Moins quand on est revenus parce que le voyage s'est mal passé. Donc du coup ça a cassé… on l'a fait en avril, et quand on est revenus, moi je voulais… J'avais plus du tout envie d'aller leur enseigner, parce qu'il y avait deux élèves qui m'avaient extrêmement déçues. Et du coup, j'avais beaucoup, beaucoup, de mal à aller en classe. Je n'avais plus du tout envie d'aller… parce que tous ces sacrifices sur mon temps personnel, voilà, il y en a deux qui m'ont fait pleurer pendant le voyage, quand même donc… Oui, je me suis demandée pourquoi j'avais laissé ma fille en larmes, au perron de ma maison, qui me disait « mais maman pourquoi tu pars ? pourquoi tu me laisses ? » Tout ça pour me retrouver avec un voyage bousillé, des ennuis qui n'en finissaient pas, et des élèves qui n'étaient pas… enfin deux élèves qui n'ont pas été à la hauteur, quoi.

Et les dix autres ?

Ils étaient très gênés (moment de silence). Mais ça faisait pas contre-poids à mes yeux. Je ne suis pas arrivée sur le moment… d'ailleurs je pense que ce voyage je ne l'ai toujours pas digéré, en fait. J'en ai plus jamais refait. Là je suis allée me présenter dans mon nouvel établissement, on m'a demandé si je faisais des voyages, j'ai dit que pour l'instant, non.

Donc ça a été douloureux ?

Ah très, très. Je… j'ai trouvé que mon investissement avait été abîmé, c'est un peu comme si on m'avait craché dessus en fait. Je trouvais que le manque de respect par rapport à ce que j'avais fait… était odieux.

Est-ce que tu peux me raconter un peu ce qui s'est passé sur place, parce que… c'est en fonction des activités que vous avez menées ?

Non. J'avais bien présenté un projet pédagogique en rapport avec ce voyage, et j'ai eu une élève, et sa meilleure amie qui était suiveuse, mais elles ont constitué un duo, une élève qui a pris ça pour un voyage touristique. Donc qui n'a pas suivi les règles qui avaient été fixées, c'est-à-dire que le premier soir, quand on était … on est arrivés dans l'après-midi à l'auberge de jeunesse, et il y avait interdiction de sortir de l'auberge de jeunesse, on était à Harlem, qui

n'est pas un quartier qui craint particulièrement, mais bon ça reste une ville, ils sont sous notre responsabilité. Donc il avait bien été dit, signé, reconnu qu'ils ne devaient pas sortir de l'auberge de jeunesse, donc dès le premier soir j'en ai retrouvé deux dehors. Donc ça insécurise beaucoup, parce qu'on se dit « qu'est-ce qu'elles vont faire ? », et l'une des deux en particulier s'est mise à draguer le type qui était au bar du …, à lui faire des avances. Donc quand j'ai mis le holà, soi-disant elle a dit que OK, elle comprenait, et après on l'a retrouvée, mais une heure après, penchée sur sa fenêtre, avec ses seins que l'on voyait, mis très en évidence, en train de parler au barman. Je me suis dit que j'allais revenir avec une jeune fille enceinte, quoi ! Donc il a été décidé que l'accompagnatrice et moi dormirions dans la chambre de ces filles-là, puisqu'on a senti que ça allait partir en vrille, et ça, ça s'est fait dans les deux premiers jours du voyage. Et puis quand on partait, elle prenait, donc cette jeune fille, prenait constamment des photos avec des étrangers dans la rue, elle se mettait contre leur visage, toujours pareil avec des petites tenues. Elle était très jolie, hein c'est… mais c'était un peu provoquant pour les Américains, ils sont pas habitués à ça. Autant ils sont très chaleureux et le contact est facile, mais toucher peau contre peau, c'est quelque chose qui veut dire quelque chose pour les Américains. Elle traversait toujours en retard, donc on était toujours en train de l'attendre, elle regardait pas quand elle traversait donc un accident aurait pu facilement arriver. Parce qu'elle était préoccupée à regarder les gens, à prendre des photos avec les gens… ça n'allait pas, quoi. Son attitude était indécente pour des Américains. Moi qui connaît bien les Américains, je sais que c'était perçu d'une façon qui n'était pas européenne, qui était perçu d'une façon séductrice et … voire sexuelle. On a fait des mises au point dans les chambres, le soir, rien ne changeait. Moi je me suis sentie en insécurité pendant ce voyage, ça a été très compliqué. J'étais sans arrêt en train d'avoir les yeux posés sur elle, et quelles que soient les remarques qu'on pouvait lui faire, moi j'étais très malheureuse mais elle, était toujours en train de rigoler et de n'en faire qu'à sa tête. En fait, le grand regret que j'ai eu, c'est de ne pas l'avoir renvoyée. J'aurais dû.

La renvoyer chez elle ?

J'aurais dû la ramener à l'aéroport. Et lui dire que le voyage était terminé. Et j'ai pas osé. Je me suis dit que ça allait créer des problèmes avec la famille, après pour le remboursement du billet. Je ne savais pas trop au niveau des textes de lois si ce qui était fait au niveau de l'établissement était … était légal ou pas. Et je ne voulais pas que Mme Condracq ait des soucis alors qu'elle m'avait tellement soutenue et tellement bien accueillie dans ce… Donc j'ai essayé de gérer, et puis je me suis dit « au bout d'un moment, elle va comprendre », mais en fait elle n'a jamais compris. Et ça a été un enfer. J'étais sous pression sans arrêt.

Et vous avez… quelles sont les activités que vous avez pu mener quand même là-bas ?

On a fait tout le programme qu'on avait prévu. Tout a été fait, mais l'ambiance du groupe était horrible en fait. Parce que les autres élèves étaient très gênés en fait de ce qui se passait, ne comprenaient pas l'attitude, ni le soutien de sa camarade. Donc le groupe était vraiment scindé entre ceux qui n'osaient pas se prononcer, ceux qui étaient contre, et puis ces deux élèves qui n'en faisaient qu'à leur tête, qui passaient leur temps à rigoler, parler fort, prendre des photos et.. imposer finalement leur rythme au groupe, alors qu'il y a eu des moments où on était un peu ric-rac au niveau du temps, donc… Moi, c'est le manque de respect, vraiment, cette élève qui m'a… l'élève de base qui a posé problème, elle était, mais, super en classe,

j'avais rien à lui reprocher ! J'ai rien vu venir. Elle était adorable. Et une très bonne élève. Mais elle ne m'a pas respectée pendant le voyage, alors que avant, c'était au top, quoi. Jamais j'ai fait un rapport, jamais j'ai eu quelque chose à lui reprocher dans son attitude, jamais d'insolence, jamais de désobéissance, toujours le respect des règles, enfin c'était nickel, quoi ! Et là, j'ai pas du tout compris ce qui m'arrivait. Et ça m'a beaucoup peiné. J'ai eu beaucoup de peine.

Et est-ce que tu penses que cette attitude a freiné quelque part la … la rencontre possible entre ton groupe d'élèves et les Américains ?

Non, parce qu'on a avait prévu toute une série d'activités, alors que ce soit dans les gares ou dans Central Park où on allait tous les jours en fait, ils avaient… on a avait établi un questionnaire, de la part de ceux qui ne partaient pas, ce qu'ils voulaient savoir sur les Américains, et ceux qui partaient. De façon après à ce qu'ensuite, en retour en classe, expliquer. Alors ça pouvait être des questions basiques « quelle est votre nourriture préférée, qu'est-ce que vous préférez manger ? », à des choses plus… « est-ce que vous êtes pour le port d'armes, est-ce que vous aimeriez porter une arme ? ». Voilà. Et tous les jours, il y avait des moments de pause où ils étaient en autonomie, et où ils allaient à la rencontre des Américains, alors pour nous c'est un petit peu particulier, parce qu'on pense toujours que les gens ne vont pas nous répondre. Parce que les Français sont des gens très froids. Mais les Américains, on peut les déranger quand on veut, à partir du moment où on respecte leurs limites, ils nous le font gentiment comprendre. Et donc il y a eu beaucoup d'échanges, parce qu'on n'était pas en famille et il fallait quand même qu'il y ait des échanges. Et tous les jours, il y avait deux-trois heures consacrées aux échanges avec les Américains, au hasard des lieux où nous étions.

Ça c'est très important pour la rencontre interculturelle.

Ah mais ça c'était génial ! Et puis après on faisait un point où on était tous, à un lieu de rendez-vous où on se retrouvait, on s'asseyait tous et on échangeait nos impressions sur ce qui avait été dit. Donc là, toute l'analyse de la culture démocrate, en fait, parce que New York, c'est pas les États-Unis, c'est juste une petite pépite des États-Unis. Mais du coup, là on avait l'approche des gens qui vivaient dans une grande ville, qui étaient démocrates, qui avaient une vision de l'Amérique, qui est une vision de l'Amérique qui existe, qui représente à peu près la moitié de l'Amérique. Et donc pour moi, avec mon expérience des États-Unis, et eux ce qu'ils avaient réussi à capter, ça faisait beaucoup travailler leur compréhension d'ailleurs, du coup… et c'était super. Et ça n'a pas entaché ça.

Ça n'a pas entaché cette… bon et bien ça c'est, effectivement, c'est très positif.

Oui et puis moi, j'y allais. En fait, les élèves qui n'osaient pas trop parler, je les accompagnais au départ, pour demander aux Américains si … je disais que j'étais un professeur d'Anglais en France, et que mes étudiants avaient une enquête sur les Américains, est-ce qu'ils acceptaient de… et après je les laissais, je laissais les élèves en autonomie, mais certains avaient du mal, parce qu'ils étaient timides, à aller… alors après deux ou trois fois, ils y allaient tous seuls, parce qu'ils avaient compris qu'ils n'allaient pas être rejetés. En fait, c'était vraiment cette

peur d'être rejeté. Et puis moi j'écoutais, du coup en même temps, donc pour moi aussi c'était très intéressant parce que ça me permettait toujours d'apprendre, encore et toujours.

Et dans ces moments de debriefing donc après les rencontres, quels étaient les ressentis des élèves ? Est-ce que tu as noté des choses particulières ?

Ah oui, tout était positif.

Tout était positif ?

C'est à dire qu'ils sont revenus avec une image des Américains qui était archi-positive, et du coup, fausse, puisque ce n'est qu'une partie de l'Amérique. Donc je leur ai présenté la plus belle partie de l'Amérique pour nous, Européens, puisque c'est celle où les valeurs se recoupent le plus. Si je les avais amenés à Dallas au Texas, je pense que leur impression aurait été peut-être plus mitigée. Et ça aurait été d'ailleurs d'autant plus intéressant, parce qu'il y aurait eu un vrai choc des cultures. C'est à dire qu'ils auraient vu des gens très gentils défendre le droit à porter une arme, être contre l'avortement, et en même temps des gens adorables. Qui est ce paradoxe des Américains dont on ne peut dire que la réalité, c'est-à-dire c'est un paradoxe qu'on ne comprend pas, nous, avec notre prisme européen. Mais du coup, oui, oui, on a beaucoup échangé. Je ne sais plus du coup quelle était ta question, je suis partie sur autre chose !

Non, non, c'était sur les ressentis des élèves.

Ah oui, c'était très positif, non mais franchement ils ont adoré les Américains ! C'est parti d'une anecdote toute simple quand l'avion, quand on a fait l'aller, il y avait un steward avec qui on a discuté. Et le steward nous a expliqué que bon, alors déjà il avait deux métiers, totalement différents, ça montrait le côté très travailleur des Américains, pour qui les 35 heures serait quelque chose de totalement ridicule ! Et il nous a expliqué qu'il était venu passer six mois en banlieue parisienne, je ne sais plus laquelle c'était, mais c'était pas le 9-3, c'était une banlieue parisienne quelconque, et il est arrivé, il devait contacter la personne chez qui il devait être hébergé, et il nous a fait part de son étonnement, en disant « mais j'ai demandé à tous les gens, aux Français que je croisais dans la rue, leur portable, et personne n'a voulu me le prêter ». Et moi j'avoue que c'est quelque chose que je ne connaissais pas des États-Unis. Et je lui ai dit : « mais pourquoi, quand on demande son portable à un Américain, il le donne ? » Et il dit « Bien oui ». Ni une ni deux, je dis aux élèves : « le premier Américain que je croise en sortant de l'aéroport, je vais lui demander son portable pour savoir… pour contacter la compagnie de bus qui doit venir nous chercher » parce que je ne savais pas exactement dans l'aéroport où ça devait être. Et je dis « si vous voulez, je prends deux volontaires avec moi » « moi madame, moi madame ! ». Et je fais le test, on sort avec nos bagages, le premier que je vois est un homme, Américain, blanc, je m'approche et je lui dis : « je dois appeler ma compagnie de bus, je suis avec des étudiants, nous venons de France, est ce que je peux téléphoner avec votre téléphone portable ? ». Et ni une ni deux, le type me sort le téléphone portable. Et ça, ça nous a estomaqués.

Premier choc interculturel !

Exactement. Donc tout était prétexte en fait à montrer cette différence des cultures, et en plus nous quand on y est allé les Obama étaient encore au pouvoir, donc c'était ce grand symbole des minorités, en STMG ça leur parle. Vraiment. Ça nous fait rêver en fait, que l'Amérique ait été capable d'élire, puis de réélire, un homme noir. Nous c'est quelque chose en France qu'on ne connaît pas. Donc il y a un côté très symbolique. Donc voilà, ça a lancé le voyage, quelque part, de voir que les Américains étaient des gens très différents de nous, avec pas de peur de l'autre.

Ça c'est important ?

Donc ça, pour eux, moi je trouvais ça assez fondamental, qu'ils aient une expérience dans un pays où la peur de l'autre, où la distance avec l'autre, n'existe pas. Parce que eux, ils en ont besoin, j'avais des nationalités très différentes dans ce groupe.

Et est-ce que tu as ressenti que, tu m'as dit que certains élèves étaient un peu timides, est-ce que tu as ressenti au fur et à mesure du voyage, qu'ils allaient plus spontanément vers l'autre ?

Vers l'autre, non, mais vers les Américains, oui. Parce qu'ils avaient compris qu'ils n'allaient pas être rejetés. Je pense qu'ils en sont quand même revenus, parce que ça, on en a beaucoup discuté, alors tous, je ne sais pas, mais ils en sont revenus avec l'idée qu'on vivait mieux dans un monde où les gens étaient accueillants. Et moi je leur disais, à chaque fois que je vais à Paris, que je vois quelqu'un en difficulté, je n'attends pas qu'on vienne me demander. Je propose mon aide. C'est quelque chose de très simple, mais ça change la façon dont on vit dans notre monde. Après, ce qu'ils en ont fait, eux, je ne sais pas.

Tu n'as pas eu de retour à ce niveau-là ?

Non. Non, mais c'est quelque chose qui les a beaucoup marqués, la gentillesse de l'accueil. Et le… finalement, un simple bonheur qu'on pouvait en retirer. Parce qu'à chaque fois que je les voyais revenir des interviews, ils étaient super contents. Donc je pense quand même que ça les a marqués. Et puis au début, moi j'ai demandé quand j'étais en difficulté dans le métro, des choses comme ça, je suis allée demander aux Américains, et après il y avait un… chacun avait un exposé à faire sur une des visites que nous allions faire. Et donc quand nous partions le matin, je donnais le plan aux élèves. Et je leur disais « si vous êtes en difficulté, vous demandez ». C'est-à-dire que je les laissais en autonomie, c'était à eux de nous faire la visite du lieu, ou du quartier où nous allions. Et donc c'était à eux de se demander… le but, c'était qu'ils soient autonomes en fait. Et qu'ils n'aient pas peur, ensuite, quand ils se retrouvent dans une grande ville américaine, ou londonienne, d'aller vers les gens s'ils sont en difficulté, parce que ils voient qu'ils sont bien accueillis.

Et ça, ils ont réussi à relever ce défi ?

Plus ou moins, c'était parce que le travail de préparation a été fait plus ou moins régulièrement. Là où j'ai eu des difficultés après le voyage, c'est quand on devait faire une exposition au CDI, c'était prévu dans le projet, et là il y en avait certains qui étaient très impliqués dans le projet, et d'autres qui n'avaient plus du tout envie, puisque le voyage avait déjà été fait. Ce qu'on retrouve dans beaucoup de classes.

Oui, malheureusement, oui. Est-ce que tu penses qu'il y a eu des impacts à plus ou moins long terme de ce voyage ?

Alors, je le sais par une … sur l'ensemble du groupe je ne sais pas, mais il y a une élève qui est revenue me voir, encore cette année, alors que je ne sais plus il y a combien de temps que j'ai fait le voyage, ça doit bien faire six ans…. Six-huit ans. Et qui est revenue constamment me voir après, avec toujours le projet de partir avec sa famille à New York, qu'elle devait toujours réaliser l'année suivante et qui ne se réalisait jamais, qui à un moment est revenue me voir en me disant « Madame, je reprends des études, je fais des études pour devenir prof d'anglais », qui n'ont pas abouti, mais qui en même temps ont nourri son chemin et ses envies.

Et cette élève-là, donc, tu es restée régulièrement en contact ?

Elle revient me voir très régulièrement, là elle ne me verra plus du coup, mais tous les ans je l'ai revue, Julianna, parce qu'elle était en BTS au lycée après, qui était une élève très méritante, qui travaillait chez un fleuriste en même temps qu'elle faisait ses études parce que sa famille n'a pas d'argent, qui était une crème en fait. Et qui avait une reconnaissance du fait que je l'ai emmenée faire ce voyage, qui était le rêve de sa vie, le rêve de sa vie ! Parce que le rêve américain, ça existe encore pour nos élèves. Et qui finalement, en tous cas lui a donné une envie de voyager énorme et un goût de l'anglais très particulier.

Donc tu penses que à la fois en termes de résultats scolaires, pédagogiques, immédiats, et en termes de choix de vie, ce voyage a eu un impact assez décisif sur cette jeune fille ?

(Temps de silence) Oui. Je pense que ça a changé sa vie. Le problème qu'elle a, c'est qu'elle n'a pas d'argent. Et que donc elle est face à l'impossibilité pour l'instant de réaliser ses envies. Mais c'est quelqu'un qui prend toujours les choses avec le sourire, qui est venue me présenter sa sœur qui voulait faire section européenne, dont nous avons étudié le dossier en commission… Il y a eu l'amour de l'anglais qui est arrivé dans la famille en fait. Et qui a été renforcé. Il était déjà là, et ça avait démultiplié en fait l'envie culturelle.

Il n'y a donc pas qu'un seul impact sur cette jeune fille, il y a aussi toute la famille…

Toute la famille ! Parce qu'en fait elle veut partir avec sa famille. Et elle me parle très régulièrement de son envie de s'installer, de travailler à New York, et de s'y installer, d'y vivre.

Donc là, c'est un impact incroyable !

Elle était déjà séduite avant de partir, et elle est revenue, elle était dithyrambique en fait, cette jeune fille. Et les Américains, elle les vénère, quoi. Elle les adore.

Et est-ce que tu as d'autres, d'autres échos ?

Et bien si maintenant que j'y pense, il y a eu cette année deux jeunes filles qui sont venues au lycée, qui avaient fait le voyage. Alors deux d'entre elles, si je me rappelle bien, et une qui avait accouché, qui est venue avec son bébé. Et quand elles sont venues à la loge, elles ont dit

qu'elles voulaient voir Mme Barbagli. Et donc elles m'ont présenté… elles m'ont dit où est-ce qu'elles en étaient, elles réussissent plutôt bien dans leurs études. Moi je les sens confiantes, elles ont gagné en confiance encore plus, alors c'est pas spécifiquement le voyage, je pense que c'est leur parcours de vie. Mais ça a laissé un lien, et Steffy, l'une d'entre elles, voulait absolument me présenter son bébé. A qui j'ai parlé anglais. Et dès que je parlais anglais, l'enfant souriait. C'était une bonne nature aussi ! mais j'ai remarqué ça, à chaque fois que je parlais français elle me regardait, à chaque fois que je parlais anglais, ce bébé qui devait avoir deux-trois mois, souriait. Et j'ai demandé à Steffy si elle lui parlait anglais, elle m'a dit « non mais à la maison tout se regarde en VO » (rires). Donc je sais que cet enfant continue à écouter de l'anglais !

Donc c'est peut-être aussi le fait que ton voyage a été un élément déclencheur.

Oui, et elle a beaucoup aimé le voyage aussi. Une famille très modeste. Et très heureuse de partir, très timide. Mais elle avait les yeux qui brillaient… pendant tout le voyage. Et après, il y a eu avec elle aucun problème pour faire le travail au CDI, elle a rendu ce qui avait été donné. C'est quelqu'un dont les valeurs recoupent les miennes, donc …. Parce qu'au-delà du voyage, je crois qu'il y a aussi des valeurs qui se passent. Qu'on transmet aux étudiants. C'est notre vision du monde en fait qu'on leur transmet, parce qu'on va mettre le projecteur sur… voilà sur ce qu'on a envie de montrer.

Donc tu penses finalement que la pédagogie de projet, c'est quelque chose d'absolument important pour notre enseignement ?

En fait je pense que c'est juste un prétexte. Et c'est après le prof, qui selon sa personnalité, ses envies, ses valeurs, transmet quelque chose. Je pense que la pédagogie n'est qu'un prétexte. C'est qu'une base qui sert à faire grandir des fleurs. Après, en face, ça prend ou ça ne prend pas. Mais en tous cas, c'est proposé. Et le projecteur, il est mis dessus. C'est-à-dire que moi, je défends, à travers ce voyage à New York, je défends des valeurs d'accueil, de bienveillance, de ne jamais juger quelqu'un qui s'approche de vous, que c'est beaucoup plus facile d'ouvrir les bras que de faire un pas en arrière. Qu'on a beaucoup à apprendre, que notre … ça nous donne un regard sur notre civilisation, sur notre comportement. Où il y a des choses très positives, mais aussi très négatives que nous pouvons très facilement modifier. Et que quand on modifie ça, c'est plus dans le même monde qu'on vit. On y respire mieux.

Donc pour toi, cette ouverture à l'autre peut permettre vraiment de changer notre comportement au quotidien ?

Oui, pour moi c'est plus l'éducation citoyenne en fait, qui est un projet pédagogique. Ça va tellement plus loin… et c'est pour ça que j'ai été tellement déçue.

Oui ?

Parce qu'en fait on est venu barrer ma vision du monde. Et ça, ça me fait mal, ça m'atteint personnellement. Si j'ai un projet pédagogique à défendre, je sais qu'il tient la route. J'ai pas besoin des élèves pour le valider. Mes valeurs humaines, quand on ne les respecte pas, quand on me manque de respect à moi déjà, en ne me rendant pas ce que j'ai donné, là c'est quelque

chose qui me démolit. Parce que j'aime dans mon métier, c'est d'avoir confiance dans la génération qui arrive, c'est quelque chose que j'ai beaucoup vécu au lycée, on est dans un milieu très défavorisé. Mais souvent je me dis même si je peux avoir des comportements compliqués, même si on peut me répondre parfois, même si … voilà je vois que ça souffle ou que ça résiste, la plupart du temps je repars quand même, je repartirai de ce lycée avec une vison de la génération en qui je peux avoir confiance. Parce que j'ai retrouvé dans des milieux très compliqués des élèves dans des situations franchement inextricables, des valeurs qui recoupent les miennes. Et je me dis « bon, la France peut avancer ». En tous cas, il y a une partie en laquelle j'ai confiance, et ce sera défendu. Et ça c'est quelque chose qui me permet de respirer moi, en tant qu'être humain. J'ai besoin de voir qu'il y a de la bienveillance, que les gens développent une certaine tolérance, même si des fois ils ont du mal dans leurs actes, ils savent que c'est une valeur fondamentale, et que tout ça, ça nous permet de vivre ensemble. On a besoin de vivre ensemble, et moi je trouve qu'en France, on manque terriblement de bienveillance. Même si je suis une prof très sévère, hein, mais les élèves… en cinquième, j'ai eu une classe très dure, très difficile au collège, à la fin de l'année, ils m'avaient offert tous des cadeaux. J'avais un bureau mais couvert de cadeaux, ils avaient fait une grande banderole, les deux plus difficiles, ils avaient fait une énorme banderole sur laquelle ils avaient écrit « Madame Barbagli, vous êtes sévère mais vous êtes gentille ». Et ils avaient tout compris ! C'est à dire que, moi, il faut qu'il y ait un cadre, et on n'enlève pas les limites. Parce que les limites, c'est nécessaire à un adolescent et à un adulte pour se construire. Donc elles sont décidées par le professeur car il y a une autorité dans une classe, mais petit à petit, pour moi c'est pas des feuilles de papier, c'est pas des numéros, c'est pas des notes. Je travaille sur de l'humain, et donc petit à petit ma bienveillance émerge. Elle n'est pas là au début, et puis elle s'installe. Et après, on s'en rend compte.

Et pour les élèves, parfois, c'est une… ça a un impact ?

Ah mais je pense que j'ai influencé beaucoup d'élèves au lycée. Il en suffit d'un sur une classe pour me rendre heureuse. Pour lequel je vais vraiment batailler parce que je trouve qu'il a une vie de merde, et qu'il ne mérite pas ça. Et donc je vais amener ma petite pierre à l'édifice, très humblement et très modestement, en restant à ma place. Mais oui, j'ai été marquée par beaucoup d'élèves du lycée… qui ensuite m'appellent dans la rue « Madame Barbagli ! Madame Barbagli ! Il faut que je vous donne de mes nouvelles ! » Alors on me parle de mon enseignement bien sûr. Je vois toujours que ça dépasse. Et puis après il y a toujours ceux qui ne m'aiment pas, et ça… voilà, ça m'atteint pas ça !

Bien. Écoute, je te remercie beaucoup pour cet entretien qui a été pour moi très riche.

Entretien de groupe au collège Saint-Exupéry de Saint Jean de Braye (45), vendredi 5 juillet 2019.

Mme AUSSOURD, professeur de SVT, référente EDD, UNESCO, La Main à la Pâte
Mme JAMET, professeur d'EPS, responsable Erasmus+, *Europaklasse* et atelier Remotiv
Mme VERNAY, professeur documentaliste, responsable atelier média et numérique, et Gazette du collège.

Dans le cadre d'un travail universitaire portant sur l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, je suis en train d'explorer les pistes qui permettent d'analyser les motivations et surtout les impacts que peut avoir une rencontre interculturelle sur les jeunes adolescents. Et à ce titre, comme le collège dans lequel vous travaillez est entré dans le réSEAU des écoles associées à l'UNESCO, j'aimerais que vous me racontiez quelles sont les expériences de solidarité internationale que vous menez dans votre établissement, en tant que pédagogues.

Mme AUSSOURD (s'adresse à ses collègues) : Avec Erasmus, vous, vous avez fait, pendant une année, quand Jean Marc SEPTSAULT est venu, juste avant qu'on rentre dans le réSEAU, le thème, c'était les réfugiés. Et donc on avait fait une séance particulièrement touchante, en fait, où il y avait les partenaires des différents pays, et, ça se passait en salle polyvalente, et qui avaient travaillé sur les ODD. Et il y avait aussi nos élèves de l'UPE2A qui avaient témoigné de ce qu'ils avaient vécu.

L'UPE2A ?

Mme AUSSOURD : L'UPE2A, c'est une classe d'intégration pour les élèves allophones. Ils avaient témoigné et ça, ça avait été … ils avaient fait des affiches, et c'est avec ça que Jean Marc SEPTSAULT avait présenté notre dossier à UNESCO. On est rentré en fait, il a présenté le dossier et on est rentrés l'année suivante.

Mme JAMET : D'ailleurs, on avait aussi enregistré une émission de radio sur le même thème, c'est-à-dire que les élèves et les différents partenaires ont interviewé les élèves de l'UPE2A sur leur mode de vie, sur…

Mme AUSSOURD (s'adresse à Mme VERNAY) : Elle est encore… on l'a encore cette émission ?

Mme VERNAY : Elle doit être encore sur le site de Daniel. C'est l'émission qu'on a toujours eu du mal à retrouver ! Maintenant ça irait mieux, parce qu'on a un compte…, mais oui, elle existe forcément.

Mme AUSSOURD : C'est une émission sur le site de Daniel.

Mme VERNAY : Je pense qu'elle est perdue. Il faudrait retrouver les archives de la Gazette pour retrouver le lien, mais je peux faire ça là. En fait, pendant la semaine en France, parce que si vous connaissez le fonctionnement d'Erasmus, Erasmus+ ? En fait, il y a les établissements partenaires partout en Europe, sur des projets de deux ans, et il y a une

semaine dans chaque établissement partenaire, et il y a une thématique globale, donc là c'était « Les réfugiés en Europe, notre futur en action ». Et dans chaque établissement, il y a une déclinaison de cette thématique, et nous, c'était l'éducation. Les réfugiés et l'école.

Mme JAMET : Et c'est pour ça qu'on avait fait une déclinaison sur tous les ODD.

Mme AUSSOURD : Et c'était très très intéressant, notamment je me souviens d'un pays, c'était les Allemands, qui avaient fait sur garçons-filles, ils voulaient aussi faire LGBT, le symbole, un symbole avec les deux… mâle et femelle, et c'était intéressant, il y avait eu émergence de choses sur les affiches, c'est Jean Marc qui les a … elles doivent être quelque part…

D'accord, donc vous avez déjà mené, finalement, de projets de solidarité internationale avant même la labellisation ?

Mme AUSSOURD : Oh, énormément… Ben oui, il y avait ici des collègues qui participaient à la Semaine de la Solidarité Internationale, et au Festival Alimenterre.

Mme VERNAY : Oui, si on remonte même encore avant, la ville est jumelée avec Boussouma, et dans ce cadre, il y a eu beaucoup d'actions.

Mme AUSSOURD : Quand je suis arrivée au collège, j'ai commencé à travailler avec les collègues de français sur le thème. Et après, j'ai travaillé plus modestement avec les 6èmes sur le projet RECYLUM, on a fait des… où on échangeait avec un pays. Et cette année, dans le cadre du Développement Durable, on a initié un projet, parce qu'on a des éco-délégués qui sont d'origine congolaise. C'est ce qu'on a présenté aux rencontres UNESCO de Hanches, à la rencontre académique UNESCO de Hanches. On travaille avec une association, c'est la CPE qui mène ce projet, parce qu'on se répartit les différents… et donc les élèves congolaises ont contacté une association, SOS-Enfants, qui aide des enfants qui sont orphelins, suite aux guerres au Congo, et donc on a présenté ça. On va faire une action, un concert au mois de décembre, un samedi, et il y aura… les élèves vont chanter, une action de solidarité à ce moment-là, qui va être organisée au niveau de l'établissement. Hier on a eu une réunion calendrier, et on a fixé une date au mois de décembre pour faire ça. Et ça, c'est les élèves qui ont initié le projet. C'est les élèves éco-délégués. Cette année, on n'a choisi que des élèves porteurs de projets. Et le projet de jardin, c'était les élèves de 6ème qui l'ont proposé. Et donc moi, j'ai rédigé dans le budget participatif de la ville tous les projets des éco-délégués, et après c'est … il y a eu un choix, et à la fin, c'est les citoyens qui ont voté. Il y a eu, parmi tous les projets qui ont été envoyés, il y a 43 projets qui ont été retenus sur le site internet de la ville, et les citoyens ont voté. Et on a été parmi les … le jardin a été parmi les 13 projets qui ont été retenus.

Mme VERNAY (de retour) : Le lien (de l'émission radio), on a dû le mettre chez Daniel, et j'ai dû te le renvoyer, mais ça fait un moment du coup…

Mme AUSSOURD : Il faudra le redemander à Daniel.

Donc l'élément déclencheur, finalement, ça a été pas seulement un élément, mais plutôt une succession, une montée en puissance ?

Mme AUSSOURD : Il y a toujours une dynamique d'établissement de projets, en fait

Mme JAMET : De toutes façons, dans l'établissement, il y a toujours eu des tas de projets, à différents niveaux d'ailleurs.

Mme AUSSOURD : Moi, à titre personnel, j'ai commencé à travailler avec les enseignants de français, la Semaine de la Solidarité Internationale, festival Alimenterre, après la chef d'établissement m'a proposé d'être référente EDD, au début quand ça démarrait, donc je suis allée aux journées académiques… Et puis après on a été beaucoup sollicités par la ville. Il y a un partenariat avec la ville de Saint Jean de Braye, quand j'ai fait ma 6ème option Développement Durable, ils m'ont proposé, donc le Conseil municipal, m'a proposé un partenariat avec des … des architectes, pour la révision du Plan Local d'Urbanisme. Donc on a travaillé avec deux architectes sur la ville durable, on a visité l'éco-quartier, on a enregistré une capsule, et qu'on a présenté aux CM1, on a travaillé avec les CM1. Donc ça c'est à l'initiative de la ville. Il y a un bon partenariat de la ville avec le collège, ils nous financent des émissions de radio, on travaille toute l'année avec un intervenant, et c'est très très riche. Et quand on a fait notre double inauguration, on a fait une émission de radio en direct. Donc on a interviewé Jean Marc SEPTSAULT, on a interviewé Hélène MOUTY qui est la référente UNESCO...

Et quand avez-vous eu le label, il y a un an à peu près ?

Mme AUSSOURD : Le label ?

Quand vous êtes entrés dans le réSEAU ?

Mme AUSSOURD : Pas cette année scolaire-là, l'année d'avant.

L'année d'avant ? Donc septembre 2017 ?

Mme AUSSOURD : Oui, il y a tout dans le dossier que je vous ai donné. L'année dernière, en juin, on a fait notre double inauguration, UNESCO et La Main à la Pâte. Et puis Erasmus, ça fait des années que vous êtes reconduits (s'adresse à Mme JAMET).

Mme VERNAY : Il y a un partenariat privilégié avec le lycée de …

Mme JAMET: *Heinrich Heine Schule*.

Mme AUSSOURD : Parce qu'en plus, il y a l'*Europaklasse*.

Mme JAMET : Et les stages en entreprise…

Mme VERNAY : Et ce partenariat-là, il est porteur d'un certain nombre de projets.

Mme JAMET : Et fait, l'avantage de *l'Heinrich Heine Schule*, l'école partenaire allemande, c'est que c'est une *Europaschule*, c'est un établissement qui est spécialisé dans tous les échanges

avec énormément de pays, aussi bien l'Europe que d'autres pays, d'Afrique notamment, et chaque année a lieu au mois de janvier une réunion, une rencontre de projets, où les gens viennent exposer les différents projets qu'ils ont envie de mener, proposent donc à l'ensemble des partenaires présents, donc sont invités à cette réunion tous les collègues participant déjà à des projets, et des gens qui seraient effectivement peut-être intéressés par de futurs projets, avec des partenaires étrangers. Donc c'est l'occasion, une sorte de bourse, l'année dernière c'est vrai que c'était intéressant la réunion. Parce que chacun a exposé sa vision, chacun a exposé, on a mis sur table tout ce qui était fait dans chacun des établissements partenaires, ce qu'on avait éventuellement l'intention de faire comme projets, ultérieurement, et après, chacun s'est positionné sur ce qu'il souhaiterait, sur les projets auxquels il souhaiterait participer.

D'accord, donc là ce sont les enseignants qui participent à ces rencontres ?

Mme JAMET : Oui, les enseignants des établissements partenaires. Et c'est vrai que c'est très riche, parce que ça permet d'avoir une ouverture assez importante.

Mme VERNAY : Mais on emmène toujours des élèves…

Mme JAMET : Oui, on emmène des élèves. De toutes façons dans ces rencontres-là, les élèves participent aussi, en règle générale.

Et dans quelle mesure participent-ils ? Est-ce qu'ils sont actifs, ils présentent des projets ?

Mme JAMET : Sur le choix des projets, non. Ils n'ont pas… alors ça ne veut pas dire que les élèves ne sont pas non plus à l'initiative de certains projets dans des établissements. Ça veut dire que ça peut être une demande de certains collègues, et de certains élèves, pour monter certains projets. Mais en tous cas, c'est pas eux qui choisissent. C'est vrai que, dans le cadre d'Erasmus, le choix du projet est quand même assez… c'est assez lourd à monter un dossier Erasmus. Parce que pour pouvoir décrocher un projet, il faut répondre à un certain nombre de critères, et ça, je pense que les élèves ne peuvent pas maîtriser tous ces critères. Et c'est vrai que c'est plus simple que ce soit nous qui soyons à l'organisation, à la mise en place et à la mise en œuvre. Les élèves participent, ça c'est sûr, à toutes les activités, ils sont partie prenante du projet, mais ils ne peuvent pas être à l'initiative.

Et est-ce qu'ils donnent leur avis sur les projets ?

Mme JAMET : Alors, à chaque meeting, à chaque rencontre, généralement on fait un petit bilan, ils nous disent ce qu'ils en pensent. Bon, c'est vrai que…

Mme VERNAY : Ils ne donnent pas leur avis sur l'ensemble du projet.

Mme JAMET : Non, sur les activités, sur la façon dont s'est déroulée la rencontre, et en général, ils sont plutôt très enthousiastes dans les activités, parce qu'en fait les activités systématiquement sont faites avec un élève de chaque pays partenaire. Quand on fait les groupes de travail, notamment quand ils ont fait les affiches qu'on a redonnées à Jean Marc SEPTSAULT, il y avait des groupes qui étaient constitués par un élève allemand, un espagnol,

un anglais, et puis un français… Ils sont systématiquement tous ensemble pour produire ce qu'ils ont à réaliser.

Mme VERNAY : Oui, ces groupes sont mixtes.

D'accord. Il ne s'est jamais produit le cas d'élèves qui avaient une idée en tête et voulait absolument défendre leur projet, ou aller dans une certaine direction, et que l'équipe a finalement suivi ?

Mme VERNAY : Sur ces projets-là, non.

Mme AUSSOURD : Non, Erasmus c'est une grosse machine. C'est plus facile avec les éco-délégués de faire émerger des projets d'élèves.

Mme JAMET : C'est vrai que le choix des sujets est quand même… c'est particulier puisqu'en fait, il y a le côté innovation, il y a un tas de…

Mme VERNAY : Il y a un certain nombre de paramètres. En plus, le projet, avant qu'on le dépose, il est réfléchi en année n-1, en sachant après il court sur deux ans, donc il peut y avoir des élèves qui participent à la dernière mobilité, ça se fait trois ans après quasiment, donc il y a une temporalité de la structure du projet qui fait que les élèves sont acteurs, mais pas initiateurs.

Et au niveau des éco-délégués, donc, internes à l'établissement cette fois-ci, est-ce que … depuis quand est-ce que vous avez des éco-délégués ?

Mme AUSSOURD : Ça fait depuis qu'on est… 2016.

Comment sont-ils désignés ?

Mme AUSSOURD : Alors en fait, c'était sur le principe du volontariat. Je ne sais pas si on en avait avant 2016, je ne me souviens plus… Au départ, moi je les recrutais dans mes classes, et depuis cette année, on a procédé différemment, c'est Mme SUTER, la CPE, qui a fait le recrutement, en même temps que celui des délégués de classe. Et donc les élèves intéressés ont rempli une fiche de candidature avec un projet. Voilà, donc c'est un peu différent, avant ils suivaient un peu le mouvement, je dirais, moi je proposais des choses. Et puis on a changé de façon de fonctionner et maintenant, on prend plus des élèves qui sont porteurs de projets. Et donc on a fait plusieurs groupes de travail : « je sensibilise », « j'agis », « solidarité internationale », « le changement d'environnement » … en fait on s'est inspirés de la formation de Jean Marc SEPTSAULT, il est venu une fois il y a deux ans avec Dominique RAVENEAU pour former les éco-délégués. Et puis cette année, on a essayé de le faire en interne, peut-être qu'on redemandera, c'est bien de… Et du coup cette année, ça a été un peu différent, Mme SUTER a été absente un moment dans l'année… on a fait notre réunion de formation en janvier, mais bon finalement, on a quand même réussi … il y a eu des belles choses qui ont été faites, et puis notamment la bonne surprise avec le jardin. Et puis le Congo, en fait les deux projets qui ont finalement bien fonctionné, c'est celui sur le Congo et celui sur le jardin. Après, il y a des choses plus modestes qui ont été faites sur le tri, sur …

D'accord. Alors ce projet Congo, justement, il est à l'initiative des élèves ?

Mme AUSSOURD : Oui.

D'origine congolaise ?

Mme AUSSOURD : Oui. Il y a trois élèves. Il y a plusieurs éco-délégués, vous le verrez dans le compte-rendu du comité de pilotage, qui voulaient travailler sur la solidarité internationale, mais c'est deux élèves de sixième qui ont proposé ça.

D'accord. Et il consiste précisément… est-ce que vous pouvez me raconter un petit peu toutes les étapes ?

Mme AUSSOURD : Alors les étapes, c'est Mme SUTER après qui a encadré les élèves, donc ils ont cherché quelles associations agréées il pouvait y avoir, ils ont trouvé SOS-Enfants, qui est une association qui répond à tous les critères internationaux, et puis après ils ont téléphoné dans le pays aussi, donc la structure, l'orphelinat qui a été retenu s'appelle Oboumi. Après il faudra qu'on vous donne plus précisément le dossier. Voilà, donc il y a eu un contact téléphonique, et puis notre finalisation, c'est qu'il va falloir qu'on recueille des fonds, et puis ça va se continuer puisqu'on a eu … on a présenté au moment de Hanches. Alors la difficulté de ces groupes d'éco-délégués, c'est que il faut trouver des créneaux où tout le monde est disponible, parce que cette année, on n'avait pas le temps matériellement. Il y a beaucoup de clubs, il y a une grande dynamique, il y a la chorale, il y a Harry Potter, enfin il y a un nombre de clubs…il y a la Gazette, énormément de clubs, des clubs sportifs, des échecs… il se passe plein de trucs sur la pause méridienne, et du coup les élèves participent à plein de choses, et prendre les éco-délégués sur ce créneau-là, ce n'est pas propice à un travail de fond. Si on veut faire des choses où on se pose, et on travaille, il faut d'autres créneaux. Donc cette année, on a pris quand les élèves ? souvent en dernière heure de la journée. Soit moi, soit Mme SUTER et moi, soit des AED, alors l'année prochaine, il y aura des services civiques aussi qui seront recrutés pour participer à ça.

D'accord. Donc les élèves, concrètement, ont mené un travail d'information, de sensibilisation auprès de leurs camarades ?

Mme AUSSOURD : Ah pas pour ce projet-là. Pas encore.

Pas encore ?

Mme AUSSOURD : Non.

Donc cette année, c'était juste une préparation ?

Mme AUSSOURD : Cette année, ça a été la recherche d'associations, la prise de contacts, et puis réfléchir comment on pourrait mener des fonds. En fait, ça s'est fait de janvier à … dans la dernière partie de l'année. Et puis on a présenté une première fois ça à Hanches, et puis ça va se concrétiser plus l'année prochaine.

D'accord. Qu'est ce qui est envisagé ?

Mme AUSSOURD : Après il y aura une action d'établissement…

Mme VERNAY : Le concert dont tu parlais tout à l'heure pour récolter des fonds.

Mme AUSSOURD : Et pendant ce concert, il y aura d'autres choses. Hier on en a parlé un peu à la réunion.

Mme VERNAY : L'idée, c'était de faire aussi un événement un peu festif avec les parents.

D'accord. Et est-ce qu'il va par exemple une correspondance qui est prévue entre les élèves d'ici et de là-bas ?

Mme AUSSOURD : On peut l'envisager, oui. Le projet est vraiment… là on est dans le… Voilà, cette année on va repartir avec de nouveaux éco-délégués, les anciens j'espère, enfin ça se construit…

D'accord. Et ceux qui ont proposé, les élèves de sixième qui ont proposé, qui ont monté ce projet Congo, vont être à nouveau partie prenante l'an prochain ?

Mme AUSSOURD : Bien j'espère ! On va leur proposer. Oui, ils avaient l'air contents, surtout qu'ils étaient…ces jeunes filles elles ont en photo sur le… elles ont très très actives, elles s'expriment très bien à l'oral, donc j'espère que… et puis bon pour le jardin, j'espère que ce sera une dynamique aussi positive. Alors dans l'échange avec l'UNITAR, si on le fait, ça sera aussi de la solidarité internationale.

Oui, oui, puisque de toutes façons c'est la rencontre interculturelle qui est intéressante à ce niveau-là. Donc, est-ce que vous sentez que, au niveau de l'établissement complet, est-ce qu'il y a une dynamique qui va dans ce sens, ou est-ce que c'est uniquement le fait d'un petit groupe ?

Mme VERNAY : Difficile de répondre à cette question…

Mme AUSSOURD : En ce qui concerne la direction, ils sont toujours partie prenante. Cette année par exemple, on va mettre… on a fait un livret de l'éco-délégué, la CPE est assez impliquée. On a mis dans toutes les salles, vous voyez l'affiche qui est là-bas avec le diplôme et les ODD ? On va mettre le logo sur le carnet de liaison, voilà. Au stade où on en est, ce qu'il faut qu'on fasse, c'est ce que j'ai mis dans le bilan UNESCO, c'est une formation d'établissement. Il y a beaucoup de collègues qui font des choses, mais qui ne sont pas forcément reliées aux ODD. Et puis il y a énormément de projets !

Mme VERNAY : Dans cet établissement, il y a énormément de gens qui font énormément de choses, qui sont pas fédérées.
Mme JAMET : C'est ce que j'ai dit lors de la dernière plénière.

Mme AUSSOURD : Mais c'est compliqué de le fédérer, et puis il faut laisser la liberté pédagogique aux collègues aussi, on ne peut pas imposer. Mais néanmoins j'ai l'impression quand même que les choses ont évolué dans le bon sens.

Mme JAMET : Et puis finalement, il y a quand même un certain nombre de projets qui en fin de compte se sont glissés…

Mme AUSSOURD : Moi ce que j'ai fait, pour le comité de pilotage, j'ai listé tous les ODD et j'ai mis tous les projets en lien. Voilà.

Et est-ce que vous sentez que depuis la labellisation, les double labellisatios, cette … il y a plus de liens entre les projets, entre les enseignants, et entre les élèves ? Est-ce qu'il y a une dynamique propre à la labellisation ?

Mme AUSSOURD : Je ne saurais pas dire.

Mme VERNAY : Moi je dirais qu'il y a une dynamique dans le sens où les porteurs de projets qui sont dans cette labellisation-là, se sentent un peu à la fois dynamisés et obligés par les projets. Entre guillemets obligés. Mais pour moi il n'y a pas encore de dynamique d'établissement dédiée à ces…

Mme AUSSOURD : Alors on a fait ! Cette année par exemple la Marche Climat, c'était à l'initiative de Jean Marc, enfin moi j'avais… et il y a des collègues qui se sont emparés des affiches. C'est le premier projet d'établissement qui se fait sans que… ça a été fait, il y a eu des retombées dans la presse, c'était un projet d'établissement !

Mme VERNAY : Je pense que ça a évolué…

Mme AUSSOURD : Moi je trouve que ça va dans le bon sens. Le jardin, c'est pareil, je pense que c'est quelque chose qui va fédérer. Je suis sûre que ce qu'on va faire sur le Congo… moi je vois, par rapport à La Main à la pâte, mais il y a des collègues qui ont envie de se lancer, qui nous rejoignent petit à petit…Par rapport à La Main à la pâte, par exemple, on va organiser un *escape game* sur tout un niveau. C'est par rapport au projet climat, sur tout un niveau ! Donc si, les choses bougent, mais je pense que ce qui est important dans l'Éducation nationale, c'est la liberté pédagogique. Il y a des collègues qui font des choses remarquables dans leurs classes, mais qui n'ont pas envie de rentrer dans le moule, ou qu'on leur impose des choses. Et ça, je comprends tout à fait. Donc il faut laisser les gens faire aussi. Mais par contre, que les élèves… donner du sens, moi dans les Objectifs de Développement Durable, c'est ce que je trouve très important. C'est qu'on transmet un message positif, on donne du sens, on prend du recul par rapport à nos pratiques pour voir quelque chose d'autre, et moi personnellement, ça m'apporte beaucoup dans mon enseignement. Et puis ça fait du bien d'aller à des séminaires, ou à des rencontres, voir des choses remarquables qui se font, même dans des écoles primaires. Je vois la petite école de Bû, ou je ne sais plus dans quelle petite école, ils échangent avec un pays asiatique, je ne sais plus lequel mais ils font des choses remarquables ! On a vu ça aux rencontres, on est scotchés par la richesse
Mme VERNAY : Dans les changes internationaux, il y a toujours quelque chose d'extraordinaire qui se passe, quand il y a eu la visioconférence avec le village partenaire

Mme AUSSOURD : Il se passe des choses. Oui, on a eu une visio-conférence avec le Bénin. D'ailleurs les éco-délégués, ça m'a surpris, dans la Gazette, les éco-délégués qui étaient présents à Hanches, ils ont retenu cette visio-conférence avec le Bénin. Ils ont trouvé ça extraordinaire !

Mme VERNAY : Alors que c'était un quart d'heure dans toute la journée, mais c'est pareil pour Erasmus, dès qu'il y a un contact international avec des gens très différents, il y a quelque chose qui se passe de … d'une autre dimension.

Mme JAMET : Quand on a fait la… on est allé dans une association, dans les locaux d'une association qui permettait aux réfugiés allemands, en Allemagne, de prendre un peu de plaisir à faire des activités autres que celles où ils sont tous ensemble, où ils s'occupent comme ils peuvent, là ils avaient accès à un baby-foot, des choses comme ça, et c'est vrai que l'ensemble des partenaires avec les élèves, les réfugiés qui étaient venus ce jour-là puisqu'on leur avait dit qu'il y aurait du monde ce jour-là. Donc ils sont venus, ils ont participé tous ensemble, ils ont joué tous ensemble, les uns au baby-foot, les autres ils ont fait du bricolage, ils ont fait des bracelets, c'était assez touchant parce que c'est vrai que on les a vus.. alors au début ils n'osaient pas, ils ne parlaient pas du tout français, pas allemand non plus pour la plupart, donc c'était vraiment… on se débrouillait avec les mains, et c'est vrai que petit à petit, on a vu les élèves… enfin les réfugiés s'approcher des autres partenaires, puis essayer de… alors il y en avait qui parlaient quelques mots de français, d'autres quelques mots d'anglais, d'autres espagnol, et c'était rigolo parce que ça a créé du lien, et ils sont venus petit à petit, donc se sont créés des petits groupes. Et c'est vrai que c'était très très intéressant.

Et vos élèves ont participé à cette rencontre-là ?

Mme JAMET : Oui, quelques élèves. A chaque rencontre, on emmène cinq élèves.

Et donc, avec les réfugiés, ils ont participé également ?

Mme JAMET : Oui.

Et vous en avez parlé avec eux après ? quels ont été leurs ressentis ?

Mme JAMET : Ils étaient… ils sont toujours très enthousiastes de participer. Et puis une fois qu'ils ont participé, ils sont pas forcément capables de dire les choses, mais c'est vrai que quand on les voit, ils sont …

Mme VERNAY : Ils ont plus confiance en eux.

Mme JAMET : Oui, quand ils reviennent, ils ont plus d'autonomie, je pense qu'il y a une maturité qui se fait. Un élève qui participe à ce genre d'actions, avant et après, c'est pas forcément tout à fait le même élève. Mais on le voit pas forcément, il est pas forcément capable de dire qu'il a… que c'est cette action-là qui l'a… d'avoir participé à cette activité-là qui fait que il a changé. Mais c'est évident que ça ne peut que … que les changer. Les élèves

quand il y a eu les interviews dans la salle polyvalente, quand Jean Marc SEPTSAULT était là, ils… enfin je veux dire c'était bouleversant, et on voyait bien que nos élèves … ça se voyait !

Mme AUSSOURD : Cette année, on devait faire un drapeau pour la rencontre à Hanches, chaque établissement devait faire un drapeau avec ses valeurs. Nous, on a choisi de mettre la fresque en petit, et tous les drapeaux des pays d'origine de nos éco-délégués, avec des bouchons. Il est en photo sur le compte-rendu vous verrez, et c'est très très touchant.

Vous avez des élèves qui viennent de quels pays ?

Mme AUSSOURD : Tous les pays, on a…

Mme VERNAY : Presque une cinquantaine de nationalités

Mme AUSSOURD : Il y avait le Cambodge…

Mme JAMET : Je ne sais pas cette année mais je crois que c'est cinquante-sept

Mme AUSSOURD : Là on n'a mis que les pays de nos éco-délégués, il y avait le Cambodge, il y avait les deux Congo, il y avait Algérie, Maroc, il y avait la Côte d'Ivoire… Voilà, c'était très très… c'est une belle image, je trouve.

C'est un établissement très cosmopolite ?

Mme AUSSOURD : Voilà, très cosmopolite et c'est un enrichissement, de faire des projets et de regarder ce qui se passe ailleurs au lieu de se plaindre tout le temps chez nous. C'est comme l'accueil des UPE2A, l'accueil des allophones, c'est pareil c'est un enrichissement.

Mme VERNAY : Je pense que ça, ça a changé aussi l'établissement.

Mme JAMET : Oui, ça a changé. En tous cas l'image des élèves.

Mme AUSSOURD : Oui, ça a été très positif.

Mme VERNAY : Mais même, pour beaucoup de choses. Par exemple, ça a changé les enseignements, pour un certain nombre de gens.

C'est une classe qui est intégrée au collège ?

Mme VERNAY : Alors oui, le fonctionnement d'une UPE2A, c'est que en fait, les élèves qui arrivent, ils sont testés d'abord, pour savoir leur niveau de langue, pour savoir s'ils peuvent rentrer dans cette classe-là ou si ils vont dans une classe normale. Et ils ont droit à une année de cette classe-là, où ils ont de l'enseignement du français, d'abord, et puis ensuite, au fur et à mesure, on ajoute d'autres choses. Et au fur et à mesure de leur avancée, ils vont être intégrés dans les classes, dans certaines disciplines d'abord, et puis ensuite ils sont intégrés totalement.

Et comment se passe cette intégration ? Est-ce qu'il y a un adulte avec l'élève ?

Mme VERNAY : Alors il y a une équipe. Au début, il y avait un seul professeur, la première année, un seul professeur, qui n'était pas de l'établissement d'ailleurs, et c'était plus difficile. Et puis là, maintenant, c'est des professeurs de l'établissement, majoritairement lettres, mais aussi histoire, anglais et maths. Et en fait, comme ils étaient trois profs de français, du coup certains ont les élèves ensuite, c'est les mêmes profs qui ont les élèves dans les classes d'accueil. Et puis il y a vraiment un suivi, il y a vraiment une communication autour de ça, de ces élèves. Mais dans l'ensemble, c'est plutôt facile parce que … enfin, facile, entre guillemets… C'est des élèves qui sont très en demande. Il y a peu d'élèves, il y en a quelques uns.

Mme AUSSOURD : Il y a des mineurs isolés…

Mme VERNAY : Il y a des mineurs isolés, ça c'est difficile. Mais par rapport à leur rapport à l'école et à l'enseignement, c'est facile. Parce que ils sont demandeurs. Après ça demande énormément de temps pour gérer les problèmes des mineurs isolés par exemple…

(Mme AUSSOURD me montre la photo de la fresque avec les drapeaux sur son téléphone) Si vous pouvez m'envoyer la photo… Ça serait vraiment sympathique, parce qu'elle est magnifique, cette fresque.

Mme AUSSOURD : C'est notre drapeau, le drapeau que les éco-délégués tiennent. (Elle s'adresse à ses collègues) Vous l'aviez vu le drapeau qu'on a fait pour Hanches ? Donc on a collé les bouchons autour et puis on a mis notre fresque et les drapeaux des pays d'origine des éco-délégués de cette année. C'est le symbole de… c'est ce qu'on a décidé avec eux. On trouvait que c'était emblématique de ce qu'on fait. Même si on est modeste et qu'on démarre. On a l'impression de… mais c'est ça qui est bien, on a toujours l'impression de démarrer, d'être dans le démarrage de nouvelles choses.

Et donc concernant cette classe, au moment de l'intégration dans d'autres classes, est-ce que, avec les autres élèves, ça se passe bien ?

Mme AUSSOURD : Oh oui, ça se passe bien.

Mme VERNAY : Si ça se passe mal, c'est qu'il y a un souci qui tient à l'élève lui-même, et qui aurait été pareil s'il n'avait pas été allophone.

Mme JAMET : Oui, c'est ça.

Mme AUSSOURD : Il y a une grande solidarité entre eux, je trouve.

Mme VERNAY : Et à titre personnel, j'ai ma fille dans l'établissement, je suis parent d'élève, et elle a une de ses amies très proches qui est une élève d'UPE2A. Et moi je trouve que ça lui a apporté une ouverture, un regard, enfin c'est extraordinaire. En tant que maman d'élève, je trouve ça fantastique.

Mme AUSSOURD : Ça leur permet de se décentrer d'eux-mêmes, ils se rendent compte de ce que vivent les autres.

Mme JAMET : Et ils échangent un petit peu parce que, même s'ils sont très pudiques en général, mais de temps en temps, quand il y a des petites choses qui lâchent, et c'est vrai que…

Mme AUSSOURD : Ils se rendent compte du courage. Moi je vois par exemple, j'ai une de mes élèves de troisième qui a rendu copie blanche au brevet blanc, parce qu'elle avait décidé de rien faire. Et puis elle s'est rendue compte qu'il y a un élève d'UPE2A qui a eu une très bonne note. Alors qu'il avait d'énormes difficultés en classe, et que ça lui était arrivé de rendre des choses très mauvaises. Elle lui a dit : « mais comment t'as fait ? » Et il a dit : « ben j'ai lu le sujet, les réponses étaient dedans ». Elle a dit : « ah ben oui, j'aurais dû faire quelque chose ». Et donc aussi ils apprennent de ces élèves-là. Parce que c'est des élèves qui sont vraiment méritants. Il y en a qui font d'énormes efforts.

Mme JAMET : Et c'est vrai que, je pense aussi que on essaie de leur ouvrir l'esprit. On lâche aussi de petites informations de temps en temps. Moi je sais que personnellement ça m'arrive aussi, et c'est vrai qu'ils ont tellement non seulement volontaires, mais toujours souriants, toujours contents, que c'est vrai que ça met aussi…

Mme VERNAY : Ça instaure une dynamique…

Mme AUSSOURD : Quand tu vois Eden qui avait des traces de machette partout sur les bras, parce qu'il ramassait le cacao dans les champs, ça fait relativiser. Les élèves qui se plaignaient « ah madame, les écrans ils sont … » Ben va demander à Eden si la qualité de l'écran lui convient !

Mme VERNAY : Par contre, la problématique des mineurs isolés est quand même compliquée à gérer.

Oui ? Ils sont plus âgés que les collégiens ?

Mme JAMET : Déjà, ça c'est une première chose.

Mme VERNAY : Ils sont pas du tout dans le même univers, effectivement. Mais ça n'empêche pas qu'ils se comportent très bien dans l'établissement. Il n'y a pas de soucis avec eux. Le souci avec eux, c'est leur situation.

Mme AUSSOURD : Mamadi, dont je te parlais, il est pris à l'école hôtelière. Pour un CAP hôtelier. Il était là hier soir à la fête des troisièmes. Il était super content.

Mme JAMET : Oui, ils étaient tous là. Ils étaient super contents, ils sont venus nous voir personnellement.
Mme AUSSOURD : Au brevet, parfois à l'oral, ils présentent, ils racontent leur histoire et ça, c'est très dur. Parce que des fois, ils ont perdu…

Mme JAMET : C'est ce que je disais. De temps en temps, ils lâchent des petites choses, alors là ils lâchent tout… parce qu'ils se sentent en confiance aussi. Parce qu'ils le feraient pas autrement. Il y a des parcours qui sont..

Mme AUSSOURD : Alors c'est pas le cas de tout le monde quand même !

Mme VERNAY : Il y en a qui suivent leurs parents parce qu'ils ont changé de ville. Mais il y a parfois des situations…

Mme JAMET : Mais il y en a quelques uns…l'année dernière on a assisté à des trucs… mais même encore cette année. Oui, il y en a encore…

Et est-ce que vous avez déjà pu mesurer, au niveau cette fois-ci strictement scolaire, un impact sur les résultats des élèves qui ont été impliqués dans des projets de solidarité internationale ? Est-ce qu'il y a des résultats visibles ? Parce que vous m'avez dit maturité, autonomie, mais est-ce que en termes de travail scolaire…

Mme AUSSOURD : Moi je dirai juste que au niveau des compétences orales, le fait de présenter par exemple devant un auditoire à Hanches, pour mes deux sixièmes, si je prends mes deux sixièmes, elles ont présenté plusieurs fois, elles ont présenté devant le Haut Comité de Pilotage, elles ont présenté à la rencontre UNESCO à Hanches, et elles ont présenté au Concours de l'Esprit Critique à la remise des prix. Donc ces mêmes jeunes filles, elles ont progressé dans le travail de ces compétences-là, et puis elles gagnent en confiance personnelle parce que c'est valorisant. Après, est-ce que c'est lié à l'aspect international, ou juste au fait de participer à une action d'établissement, c'est ça aussi qui est… Moi je valorise, en compétences je leur mets des notes pour … « je m'investis dans mon établissement », et c'est ça qui est hyper important. Et puis se rendre compte qu'on a du plaisir quand on est en groupe, à présenter devant les autres, ça c'est hyper important.

Mme VERNAY : Après, ce dont il faut quand même avoir conscience, je pense, c'est que… on s'adresse pas à tous les élèves non plus dans ce type d'action. Du coup on s'adresse à des élèves qui ont un rapport au travail qui est déjà correct.

Mme AUSSOURD : Ça dépend, parce que dans les sixièmes, les deux jeunes filles qui font le projet Congo, il y en a une qui a de très bons résultats, et pas l'autre. Du tout.

Mme VERNAY : Oui, mais ça peut arriver, mais quand même, d'une manière générale, c'est quand même plutôt des élèves déjà investis.

Mme JAMET : Alors déjà investis, ou des gens qui sont prêts à le faire. Ou des gens qui ont déjà une certaine ouverture.

Mme AUSSOURD : Parce que dans les éco-délégués, il n'y a pas que des bons élèves du tout. Il y en avait même qui ont posé des problèmes de discipline. Regarde par exemple Mattéo. Mattéo il n'était pas éco-délégué, parce qu'il fallait rapporter le papier, mais il est venu enregistrer l'émission de radio. Il y a quand même des élèves qui… alors ils viennent ponctuellement, parfois ils sont un peu consommateurs (signe de guillemets avec les doigts),

mais pour les éco-gestes, quand on a participé aux vingt ans de… il y avait une action sur Saint Jean de Braye qui s'appelait « Atout cœur », où il y avait un partenariat entre les sixièmes et les CM2, et donc nous on a animé un atelier dans le collège sur les éco-gestes, ils sont venus aussi participer.

Et donc il y a des élèves aussi très difficiles qui s'intègrent dans ces projets ?

Mme JAMET : Alors, difficiles, très difficiles, pas forcément. Moi je sais que personnellement, j'emmène les élèves du collège faire des stages en entreprise en Allemagne ; pas forcément des germanistes, et en règle générale, on va emmener vraiment des élèves de tous horizons, de très bons élèves, cette année on a emmené Sarah, une très bonne élève, très ouverte à tout, qui peut faire tout type de projet, et puis à côté de ça on avait David, qui est un élève qui est très…

Mme AUSSOURD : Il est gentil !

Mme VERNAY : David, il est passé par Remotiv…

Mme AUSSOURD : Il était pénible en quatrième, mais il a énormément bien évolué !

Mme VERNAY : Je pense que Remotiv a changé son rapport à l'école

Mme JAMET : C'est ce que je voulais dire, et je pense que ce sont des élèves qui ont quand même une certaine ouverture. C'est vrai que pour le groupe Remotiv on choisit des élèves qui sont en difficulté ou en grande difficulté scolaire, ou en difficulté comportementale ou relationnelle avec les autres, mais pas des gens qui sont entre guillemets… avec qui on ne peut plus rien faire. Malheureusement, il y a des élèves qui arrivent au collège sans vraiment.. dans cette situation, avec des contraintes familiales sur lesquelles on ne peut pas agir, et qui font que malheureusement, on peut difficilement agir. Donc ces élèves qui sont encore… qu'on voit qu'ils vont pouvoir évoluer, souvent ces élèves ils évoluent plutôt bien quand ils participent à des projets. Ça ne peut que leur donner une meilleure confiance en eux, ils se rendent compte qu'ils sont capables de faire des choses. Je le vois quand ils vont en Allemagne, au départ ils se disent « mais je vais jamais me faire comprendre ! Je parle pas l'allemand ! » « C'est pas grave, tu vas parler anglais » « Mais je suis pas bon en anglais, je suis nul en anglais » « C'est pas grave, tu fais des gestes, tu utilises des gestes, tu te débrouilles avec les mots que tu connais, tu regardes ton téléphone de temps en temps, les autres vont t'aider, peut être que certains vont parler quelques mots de français… » et ils reviennent, ils sont vraiment très enthousiastes, ils ont pris confiance en eux, ils se mettent aussi des fois à parler en anglais, alors qu'ils parlaient pas du tout à l'oral, ils n'intervenaient pas du tout à l'oral dans les cours… C'est vraiment… moi je pense que ce sont des élèves qui ont aussi une certaine ouverture d'esprit, mais qui n'avaient pas forcément confiance en eux, qui n'avaient pas forcément… et par contre là, effectivement, ça va leur permettre de se rendre compte qu'et bien on peut faire des choses, qu'on peut être valorisé d'une autre façon que scolairement parlant, simplement sur les devoirs ou le contrôle des compétences qui sont exprimées.

Mme VERNAY : Après justement par rapport à ça, c'est difficile de mesurer l'impact strictement scolaire.

Mme JAMET : Voilà, et par contre, c'est ce que tu disais tout à l'heure, Remotiv, c'est pas immédiat. C'est vrai que c'est toujours délicat parce qu'on dit « mais est-ce qu'on doit reconduire une action pour laquelle on n'est pas sûr de l'effet que ça peut apporter sur les élèves ? ». Mais en fait, je pense qu'effectivement, tout ce qu'ils peuvent faire, ça ne peut être que du plus, moi je pars du principe qu'à partir du moment où ils ont envie, il y aura toujours un impact positif derrière. Il faut leur proposer des choses, plus ils vont participer à des choses différentes et plus on a de chances de les faire s'accrocher à différentes choses. Ils ne vont pas forcément le ressortir tout de suite, mais quelques temps après, on se rend compte « ben tiens, finalement, ça correspond à ce qu'on a travaillé avant »

Mme AUSSOURD : Ça permet aussi à des élèves brillants, on a des élèves « plus plus », moi je vois pas exemple à Hanches, on a Léna, une élève de quatrième, qui est top niveau, elle avait été repérée à la Marche pour le Climat, elle avait été interviewée par le journaliste de *La Rep.* Elle a interpelé les adultes sur le fait que les téléphones portables, il fallait pas en utiliser parce que il y avait des enfants au Congo qui mouraient dans les mines à cause des terres rares. Elle, elle est intervenue avec des livres d'adultes, elle est très engagée

Mme VERNAY : C'est vrai que ça permet à certains élèves d'être nourris plus que dans la classe.

Mme AUSSOURD : Et j'ai un autre exemple, un autre élève qui est « plus plus » en sixième, alors lui qui peut poser des problèmes de discipline dans la classe, lui à l'Esprit Critique, c'est le seul qui avait appris tout par cœur. Il a récité sans notes devant la Rectrice, ça le dérangeait pas.

Mme VERNAY : A cet âge-là, il sait peut-être pas trop ce que c'est qu'une Rectrice !

Mme AUSSOURD : Oui, mais d'accord, mais il y en avait d'autres qui étaient quand même plus intimidés, alors que lui…

Mme JAMET : Il n'a pas mesuré, parce qu'il est complètement déconnecté par rapport … Ils ne se rendant pas compte parce qu'ils n'ont pas la connaissance de tout.

Mme AUSSOURD : Au Comité de Pilotage, il était super ! Mais lui, tu vois, je pense que ça lui a permis de… ça permet à certains élèves de…

Mme VERNAY : Je pense qu'effectivement, ça permet de nourrir plus certains gosses.

Mme JAMET : Ah oui !

Donc toutes ces pédagogies de projet sont des révélateurs, finalement ?
Mme AUSSOURD : Oui, et puis ça permet de garder… moi ça me permet d'être motivée, optimiste. C'est hyper important.

Mme JAMET : Oui, tout à fait. Et puis les élèves nous voient d'une autre façon, nous en tant qu'adultes

Mme VERNAY : Et puis en tant qu'adultes, en tant qu'enseignants, on vit des choses extraordinaires à travers ces projets. C'est pour ça aussi qu'on veut continuer.

Mme JAMET : Les voir évoluer, les voir produire certaines choses, c'est vrai que c'est assez… surprenant.

Mme AUSSOURD : Si on reste enfermé dans notre salle de classe, l'ouverture sur la cité, l'ouverture sur le monde, ça apporte énormément.

Mme JAMET : Et ça permet de mieux les comprendre aussi, de les suivre mieux, de mieux les connaître, on les connaît mieux, on les voit évoluer différemment

Est-ce que vous avez des retours d'anciens élèves sur ces projets ? Des gens que vous rencontrez quelques années après leur sortie du collège…

Mme JAMET : Moi honnêtement, pour participer à Erasmus depuis de nombreuses années, les élèves qu'on reçoit, j'ai vu encore Anne-Lise il y a quinze jours, elle partait aussitôt ! C'était juste avant qu'on parte en Italie, elle me dit « Moi je voulais partir, madame ! » (rires)

Mme AUSSOURD : Ils refont leur valise pour repartir !

Mme JAMET : Oui, c'est ça parce que c'est enrichissant pour eux, ils le savent. Alors ça, ça fait partie des élèves « plus plus ». Mais même les autres élèves, moi je sais que j'ai rencontré des élèves que j'ai emmené en Allemagne, qui n'étaient pas de bons élèves scolairement parlant, régulièrement, ils me disent bonjour. Je suis allée manger au restaurant avec Nicole, la collègue allemande, et puis on s'est trouvées nez à nez avec une des élèves qui était hyper timide, c'était d'une timidité maladive, elle était venue, elle avait pas parlé de la semaine à la famille d'accueil, et la maman, familièrement parlant c'était compliqué, la maman n'avait pas donné un petit cadeau à donner à la famille en arrivant. Et juste avant de partir, elle est allée voir, l'élève en question, est allée voir la collègue allemande en disant : « il faut que j'achète un bouquet de fleurs, j'ai gardé de l'argent pour acheter un bouquet de fleurs, il faut que j'achète un bouquet de fleurs ! ». Elle avait pas parlé de la semaine à la famille, et la famille était venue nous voir en disant « je ne comprends pas, elle ne nous aime pas, elle se sent pas bien dans la famille » « si, si mais c'est sa personnalité, elle est pas bien ». Elle quand elle a acheté son bouquet de fleurs et qu'elle l'a donné à la famille, c'était vraiment… c'était un grand moment.

Elle vous a reparlé de ce moment ?

Mme JAMET : Non, elle a pas parlé de ce moment, mais c'est vrai que c'était vraiment… Et par contre, régulièrement je l'ai revue, et chaque fois elle est venue me voir, elle vient me dire bonjour, elle me parle de ce qu'elle fait. Je pense qu'ils ont envie aussi, ils ont vécu des choses importantes et ils sont contents de nous dire ce qu'ils ont vécu avec nous. Enfin, moi j'ai déjà eu plusieurs fois des retours de ce genre-là. Ils sont contents d'être venus, ils sont … même

les familles. Les parents sont très… j'en ai eu encore hier soir, la maman de Sarah « Ah ben merci encore ». Mais c'est vrai qu'en général quand ils reviennent, le nombre de fois où ils pleurent parce que ils veulent pas partir de là où on est, avec les partenaires…

Mme VERNAY : Et puis on a fait des repas avec les familles, et on sent que les parents accueillants sont très touchés aussi, ils sont très heureux d'avoir vécu cette expérience.

Mme JAMET : C'est ça. Et là, les parents de Joyce, au mois de janvier, fin décembre quand j'avais des difficultés à trouver une dernière famille d'accueil pour les stagiaires allemands, l'élève en question avait déjà trouvé son stage en France puisque les stages en Allemagne se déroulent en même temps que les stages en France, pour les élèves de troisième, et les parents m'ont dit « mais non, mais sans problèmes ! On vous la prend, même si elle va pas en Allemagne, on va prendre l'élève allemande en stage, il n'y a aucun souci ! » et ça s'est super bien passé. Mais il y en a qui ont encore des contacts, je sais que …

Mme VERNAY : Oui, il y en a qui continuent à voir leurs correspondants.

Mme JAMET : Il y a deux sœurs qui sont passées par les stages en Allemagne, et l'aînée avait toujours des contacts, j'avais rencontré la maman une fois, et… vraiment, on sent que se tissent aussi des choses intéressantes, qui durent avec le temps.

Et en termes d'orientation future, de projets de vie même, c'est vrai que vous avez des collégiens, ils sont encore très jeunes, mais d'anciens élèves dont vous avez des … auprès desquels vous avez des contacts. Est-ce que le fait d'avoir participé à une expérience, à une rencontre internationale, interculturelle, est-ce que ça peut avoir un impact sur leur choix de vie, leur choix d'orientation, d'études ?

Mme AUSSOURD : Moi je dirais qu'on plante des graines.

Mme VERNAY : Je pense que, peut-être, ils se sentent autorisés à. Parce qu'ils se rendent compte qu'ils étaient capables, et peut-être qu'ils se sentent autorisés à avoir plus d'ambitions qu'ils n'en auraient eu, mais c'est peut-être parce qu'on n'a pas vraiment de données pour le vérifier.

Mme JAMET : Oui, c'est vraiment l'ouverture… c'est pas vraiment mesurable.

Mme AUSSOURD : Il y a des élèves qui sont dans des milieux très fermés, et c'est une ouverture pour eux. Je pense aux jeunes filles parfois…

Mme JAMET : Oui, pour certains et certaines…

Mme VERNAY : Les élèves qu'on a vus pour Dominique, là, il y en a pas mal qui avaient des situations brillantes, alors c'étaient des élèves très investis dans l'établissement, qui avaient déjà une situation familiale qui leur permettait de…, mais n'empêche, quand même…
Mme AUSSOURD (me montre des photos sur son téléphone) : Ça c'est nos petites élèves qui, deux de nos élèves qui avaient proposé le jardin, et qui avaient mis le tee-shirt de leur pays le

jour de la sortie à Hanches, elles étaient fières de leurs pays. Et elles, c'est des jeunes filles d'une éducation très… fermée.

Et donc ces deux jeunes filles, vous me dites qu'elles sont d'un milieu plutôt fermé, comment l'ont-elles vécu, justement, le fait de s'intégrer dans des projets ?

Mme AUSSOURD : Là, la sortie, c'était un enrichissement.

Pour elles, c'est une sorte d'émancipation ? Ou c'est encore trop tôt pour le dire ?

Mme AUSSOURD : Oh, c'est trop tôt. Je pense que pour elles, c'est une ouverture.

Mme JAMET : Oui, c'est une ouverture, et c'est aussi la possibilité de faire autre chose, parce qu'on a quand même une quantité importante d'élèves qui sont issus de milieux défavorisés, et qui n'ont pas beaucoup d'occasions de sortir que ce soit de la maison… les stages en Allemagne, je sais que régulièrement, moi j'en ai eu qui n'avaient jamais pris le train, jamais dormi ailleurs que chez eux, jamais été à l'étranger, et tous les ans, on retrouve ces situations. C'est quand on est allé en Italie, on a emmené la petite, comment elle s'appelle ? Debiane. Elle avait jamais pris l'avion. La pauvre, dans l'avion, elle était tétanisée !

Mme AUSSOURD : Ces jeunes filles, par exemple, elles doivent aller chercher les petits frères et les petites sœurs, quand on met des réunions, elles peuvent difficilement venir. C'est difficile de les…

Mme JAMET : Oui, ils ont des conditions de vie…

Mme AUSSOURD : Ils ont des contraintes autres que « ah ben ma maman voulait pas que je vienne »… C'est pas facile. C'est pour ça, je pense, que faire des sorties, des choses, c'est des moments où ils vivent d'autres choses. C'est leur permettre de vivre d'autres choses, un enrichissement. Après, est-ce qu'on a une influence à long terme…

Mme JAMET : Oui, ça les sort. Ils auraient pas eu, je pense, l'occasion de faire certaines choses sans le collège, si on leur proposait pas.

Mme AUSSOURD : Il faut être modeste, je pense. Oui, on fait des choses modestes, mais après, on vit des beaux moments.

Mme VERNAY : Et puis là, la particularité des éco-délégués, c'est quand même que… avec ce que vous avez mis en place, ils sont vraiment acteurs.

Mme AUSSOURD : Oh bien oui, mais c'était nécessaire parce que … moi je ne me sens pas animatrice. Au départ, tu es obligé, quand tu démarres. Après on se rend compte de ce qui marche.

Mme JAMET : C'est surtout que si on veut qu'ils s'investissent, qu'ils soient un peu à l'initiative.

Mme AUSSOURD : Sinon, c'est un peu aussi des consommateurs. Ils viennent, ils font ce que tu leur dis de faire. Moi ça me parait aussi très important que l'élève puisse prendre des initiatives. Après, on arrive à faire des choses ou pas. Dans ce qu'ils ont proposé, tout n'était pas … on pouvait pas tout faire. Mais on essaie de faire…

J'avais aussi des questions sur les cas d'élèves difficiles, ou un peu en perdition, mais vous m'avez dit que c'était difficile d'aller les chercher, ces élèves-là.

Mme JAMET : On les récupère mais… moi j'en côtoie un certain nombre puisque j'anime l'atelier Remotiv, donc c'est un groupe qu'on a choisi parmi des élèves en difficulté scolairement et relationnellement…

Mais pas les pires ? Mais pas ceux qui sont vraiment très très difficiles ?

Mme AUSSOURD : Alors moi, j'ai travaillé deux ans avec la classe relais, donc là on avait des élèves vraiment très très difficiles. Il n'y avait pas de projets de solidarité internationale, mais il y a des projets… ils font du cheval, du *tae-kwon-do*, ils font de la cuisine, ils font un projet d'écriture, avec un journal.

Mme JAMET : C'est ce qui permet de raccrocher au …

Mme AUSSOURD : Mais ce qui est très important, c'est le travail qu'ils font avec la psychologue, sur les familles. Parce que moi, c'est ce que j'ai appris de la classe relais, j'ai fait deux ans et puis j'ai arrêté cette année, parce que j'avais un emploi du temps et que c'était pas possible, j'avais douze classes. Et puis parce que c'est très fatigant aussi, très impliquant. Mais on se rend compte aussi que c'est des élèves en vrac, et qu'il y a des raisons. Donc après, moi dans ma pratique, ça m'a énormément fait progresser, parce que je me suis rendue compte que des fois, quoi qu'on fasse, on ne peut rien. L'élève, il est comme ça, parce que ça nous dépasse. C'est pas une problématique de cours, c'est parce qu'ils vivent des situations qui font …

Mme JAMET : Des fois, ils sont conscients …

Mme VERNAY : C'est aussi un frein aux échanges internationaux parce que ils peuvent pas ouvrir leur famille à l'autre. Parce que soit la famille ne veut pas, soit la famille ne peut pas. Très souvent, ils disent « mais j'ai pas de chambre pour accueillir » ou alors ils ont honte de l'endroit où ils vivent…

Mme AUSSOURD : On se rend compte qu'il y a des problématiques… des élèves qui vivent des choses atroces.

Mme VERNAY : Et puis il y a des familles, dont tu parlais tout à l'heure, où pour des raisons de convictions religieuses ou… on est complètement fermé. Donc il n'est pas question d'accueillir l'autre non plus. On laisse sortir ses enfants pour aller à l'école, limite, mais pas plus quoi. Donc dans ces cas-là, ces élèves-là, on a du mal à les toucher parce que leur famille ne leur permet pas cette ouverture-là.

Mme JAMET : Et malheureusement, ce sont souvent ces élèves-là qui sont en grande difficulté, et qui posent quand même de gros soucis. Parce que pour eux c'est un choc, parce qu'ils voient les autres avoir la possibilité de faire certaines choses, et ils le disent pas forcément, ils vont pas forcément l'exprimer, mais ça doit quand même être très désagréable pour eux de voir que certains peuvent faire des choses et que eux, ne peuvent pas. Alors certains ont la capacité de ne pas avoir un comportement, on va dire explosif, très désagréable etc, mais pour d'autres c'est trop fort pour eux, c'est trop difficile pour eux. C'est vrai qu'on voit bien, les élèves qui sont en grande… c'est trop difficile pour eux.

Mme AUSSOURD : Mais il y en a à qui ça fait du bien la classe relais. Je vois Jean Claude, toute l'année ça a été très positif.

Mme JAMET : Ah ben tout à fait.

Mme AUSSORD : après Amadi, tu vois..

Mme VERNAY : Et puis, comment il s'appelait …. L'année dernière il y en a un aussi à qui ça a fait du bien, j'ai perdu le nom.

Donc les familles jouent un rôle très important, la cellule familiale, sur cette possibilité d'ouverture à l'autre ou pas ?

Mme JAMET : Oui c'est ça, c'est ce qui amène l'ouverture, ou c'est ce qui verrouille plus ou moins. Si on a un semblant d'ouverture, nous on essaye de s'y engouffrer, on dialogue aussi avec les familles, parce que certaines familles ne sont pas prêtes, mais si on leur parle, parfois on arrive un peu à les ouvrir. On leur dit « Ne vous inquiétez pas, on va vous aider si il y a besoin, vous nous appelez ». Moi je donne mon numéro de téléphone personnel…

Mme AUSSOURD : Mais ça t'est déjà arrivé de devoir récupérer des élèves.

Mme JAMET : Ah oui, ça m'est arrivé une fois. L'élève allemande dès le samedi nous a dit, parce qu'ils arrivent le samedi, elle nous a appelé en nous disant « Il y avait rien dans le frigo, il n'y a personne pour nous accueillir à la maison ». Et au bout de deux jours on a dit « on la retire », parce qu'on pouvait pas, décemment, on ne pouvait pas se permettre. Et d'ailleurs, verbalement, je me suis fait remettre, agresser au téléphone, parce que la maman ne comprenait pas pourquoi je lui retirais l'enfant. Je lui ai dit « mais écoutez, là il y a un souci. On ne peut pas se permettre de laisser l'élève allemande si il n'y a jamais personne à la maison, si elle n'est pas prise en charge ». Bon il n'y a avait rien dans le frigo, c'est délicat à dire mais il y a un moment où il faut quand même dire les choses. C'est vrai que cette élève-là, on l'a enlevée de la famille, on l'a mise ailleurs.

Et quand vous sentez que dans la famille, il y a éventuellement une possibilité d'ouverture, est-ce l'école à ce moment-là, l'institution, peut jouer un rôle dans l'épanouissement des élèves ? Et de quelle manière ?
Mme Jamet : Soit on les rencontre, soit on les appelle, on discute beaucoup avec l'élève aussi. On leur demande aussi d'en parler avec leur famille pour montrer aussi leur niveau de motivation. Et puis éventuellement, on peut demander… souvent ce que je fais, moi, je fais un

courrier très détaillé, une réunion, pour expliquer le projet, pour expliquer aussi que on est très ouvert, notamment quand ils accueillent en Erasmus, en stage en entreprise ou *Europaklasse*, qu'ils n'ont pas forcément besoin d'une chambre, ils peuvent partager la chambre avec l'élève en question… On essaye de leur faire comprendre qu'on peut tout à fait s'adapter et que le plus important, c'est de pouvoir essayer de proposer quelque chose, et à leurs enfants. Et c'est vrai que la plupart sont quand même très contents, une fois qu'ils ont accepté, d'avoir participé. Les parents de David, ils étaient très très contents.

Mme AUSSOURD : Ça ne m'étonne pas du tout !

Donc un impact très positif sur les familles. Et sur les élèves ?

Mme JAMET : Les familles, ça a un double impact. Ils se rendent compte que leur enfant a évolué, a changé, il y a des choses qui se sont passées chez l'enfant. Et en plus, le regard de l'école a changé. Enfin, ils ont une image de l'école qui est un peu différente. Ils se rendent compte qu'on est là pour les aider, pour leur permettre de faire des choses… En plus Erasmus, c'est ce qu'on leur fait comprendre, ils ont la chance d'être choisis, entre guillemets, puisqu'ils ne payent rien. Tout est pris en charge par l'Europe. Donc nous on a une subvention , et les parents n'ont absolument… Donc c'est aussi la raison pour laquelle dès qu'on peut, on essaye d'emmener des élèves qui n'auraient pas eu l'occasion de sortir. Les stages en entreprise, les parents participent à hauteur de 50€. Alors ça c'est assez nouveau parce qu'avant on avait une subvention pour projet nouveau. Mais c'est une petite somme, je veux dire, pour partir en Allemagne, alors certes en stage, certes… mais ils prennent le train, et puis là-bas sur place quand le stage est terminé, ils ont accès à des choses auxquelles ils n'auraient pas eu accès autrement. Et c'est vrai je pense, que les parents se rendent compte de… à double niveau, ça apporte à l'élève, mais ils se rendent compte aussi que l'école, c'est pas que … parfois on a un rapport avec eux qui est … il y a un problème au niveau du scolaire, que ça va pas… mais on peut leur apporter autre chose. Et c'est pas parce qu'on a forcément une image pas très positive du niveau scolaire de leur enfant qu'on va pas leur proposer quelque chose. On est là aussi pour les aider. Et ça je pense que c'est quand même un… ils se rendent compte et ça c'est important pour eux.

Mme AUSSOURD : Vous verrez dans le bilan UNESCO, on est un établissement à CSP défavorisées. 64%. On n'est pas REP+, mais c'est vrai qu'on a une grande hétérogénéité.

Mme JAMET : On a le pourcentage de CSP normalement prévu pour accéder à la REP, mais par contre, comme il n'y a pas de commission depuis deux ans, on n'a pas pu passer REP. Parce qu'on aurait dû…

Mme AUSSOURD : Oui, parce que ça fait longtemps que c'est demandé.

Mme JAMET : Donc on fait avec ce qu'on peut, mais c'est vrai que c'est parfois compliqué.

Est-ce que vous avez des liens avec… vous m'avez parlé des écoles, avec le lycée de secteur, qui permette de faire une sorte de continuité ?

Mme JAMET : Le seul lien, je serais tentée de dire, c'est avec d'anciens collègues qui sont là-bas…

Mme AUSSOURD : nous, on a essayé d'échanger un peu au niveau du Développement durable, il y a des élèves qui étaient venus pour présenter des choses pour le recyclage des stylos. C'était pas très…

Mme JAMET : non, non.

Mme AUSSOURD : Cette année, il y a eu une visite, pour rencontrer des secondes, mais il n'y a pas eu…

Mme JAMET : Non, c'est vrai qu'avez le lycée, il n'y a pas forcément eu beaucoup de…

Mme AUSSOURD : Il n'y a pas beaucoup d'échanges avec le lycée.

D'accord. Et davantage par contre avec les écoles primaires ?

Mme AUSSOURD : Ben oui, il y a la liaison CM2-6ème, tous les ans il y a des choses qui se font, des écritures en commun, des projets, en maths… Cette année, ils sont venus aussi passer une matinée où ils ont été intégrés, on a fait cours avec les délégués de sixième.

Et est-ce que le Développement Durable, la Solidarité internationale, peuvent être des facteurs de lien dans la constitution de … d'une sorte de réseau entre établissements ?

Mme AUSSOURD : Pour l'instant, c'est pas fait. Il faudrait. Ce serait l'idéal.

Mme JAMET : Par rapport au projet Erasmus, c'est un peu plus compliqué parce qu'en fait on n'a plus facilement des élèves plus âgées. Ce serait plus facile avec le lycée, éventuellement. Parce que on a plus des élèves plus âgés que plus jeunes.

Mme AUSSOURD : Moi je l'ai fait une fois quand on a fait la sixième option EDD, mais après… et puis on a tellement de … on anime tellement de projets aussi, que…

Mme JAMET : Après là, on va monter un projet *Europagroup*, que fait suite à l'*Europaklasse*, qui était un projet qui se déroulait sur deux ans avec une classe allemande. Eux, ils ont une classe allemande qui ne bouge pas pendant deux ans, nous notre souci c'est qu'on prenait les élèves germanistes volontaires, plus d'autres élèves non germanistes pour constituer la classe, sauf que on garde jamais les mêmes classes d'une année sur l'autre. Ce qui veut dire que, à un moment donné, on se retrouve avec des classes éclatées. C'est vrai que ça a été très compliqué de faire fonctionner l'*Europaklasse*, parce qu'ils étaient répartis dans cinq classes. Donc d'habitude on fait des activités ensemble, mais là c'était pas gérable. Donc une fois ou deux je les ai pris mais ils n'avaient pas de moment disponible tous, les cinq classes en même temps. Et puis moi aussi il fallait que je puisse être disponible, donc c'était un peu compliqué. Mais là, le groupe va démarrer sur l'équivalent du CM2 en Allemagne, et nous on démarrera quand ils vont passer l'année d'après en sixième, et ils vont être sur quatre ans. On les aura sur quatre ans.

Mme AUSSOURD : Moi je trouve qu'au niveau du 28 par exemple, il y a une grande dynamique au niveau du réSEAU UNESCO entre les écoles. Nous dans le 45, à part.. il se passe je veux pas dire rien, mais il y a des établissements éparpillés, il n'y a aucune réunion où il se passe des choses. On n'a pas encore fait ça. Moi j'aimerais bien communiquer justement, alors ça on le fera peut être avec les éco-délégués puisque ça les intéresse d'aller présenter ce qu'ils font, mais peut être que pour ça le jardin ça sera un lien. Ou des projets Congo, on peut inviter les écoles. Mais c'est encre un truc qu'il faut qu'on mette en œuvre. Mais justement, c'est un chantier, c'est un objectif, il faudra bien un jour qu'on fédère les écoles autour de l'UNESCO. Parce que ça fait des choses tellement belles ! Je vois à Hanches quand ils ont fait les origamis, on peut faire faire des choses aux petits qui sont très très chouettes. Mais il faudrait que… rien que nous au niveau de notre établissement, la dynamique interne elle est en train de prendre. C'est pour ça quand vous m'avez contactée, je vous ai dit je veux bien, mais est-ce qu'on est assez avancés ? Nous on n'a que deux ans dans la machine, quand on va aux séminaires, on voit des choses extrêmement abouties. Nous on est un réseau qui pour l'instant n'est pas construit au niveau du 45.

Est-ce que je pourrais prendre date pour revenir dans quelques années, pour voir comment tout ceci a évolué ?

Mme AUSSOURD : Oui, bien sûr pas de souci. Si on est encore là ! Oui bien sûr ce serait intéressant que vous reveniez.

En tous cas, je vous remercie beaucoup pour cet entretien.

Entretien avec Corentin LUCAS, mardi 25 juin 2019 à Montargis (45).

Dans le cadre d'un travail universitaire sur l'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, j'explore les pistes qui permettent d'analyser les motivations, et surtout les impacts que peut avoir une rencontre interculturelle sur des jeunes. Et à ce titre, j'aimerais que tu me racontes l'expérience que tu as vécue il y a deux ans, lorsque tu es allé passer une année scolaire en Chine.

D'accord.

Donc on va procéder un peu chronologiquement ?

Oui.

Alors, avant le départ. Comment s'est présentée d'abord cette opportunité d'aller passer un an en Chine ?

Alors d'abord, c'est Madame Wang qui avait proposé à ma sœur de… d'aller en Chine, puisqu'elle étudiait le chinois au lycée. Et ma sœur n'a pas voulu, mais l'année suivante…

Ta sœur était en quelle classe à ce moment-là ?

Elle était en seconde.

D'accord, donc pour passer son année de première en Chine ?

Euh, oui, c'est ça. Et donc pendant, moi, mon année de troisième, on avait réitéré la proposition, et j'avais fait quatre ans de chinois au collège, et moi, j'étais assez partant. Donc elle (Mme Wang) m'a expliqué que c'était un échange avec une fille chinoise qui cherchait une famille pour continuer sa scolarité au lycée en France. Et donc elle avait déjà été un an dans une famille française, et elle cherchait quelqu'un avec qui faire l'échange. Donc la particularité de l'échange, c'était qu'on soit … en même temps. Et donc, comment ça s'est fait ? C'était en avril… mars, proposé, au début c'était un peu… on savait pas si c'était vraiment sérieux ou pas, et j'étais assez motivé. C'était un peu l'inconnu et mes parents, pour le coup, étaient plus difficiles à convaincre. Mon père était assez motivé, après ma mère c'était compliqué. Et en fait, la condition c'était que … il n'y avait pas d'engagement, quoi. Si au bout d'un mois j'en avais marre, pas de souci je pouvais revenir. Et aussi, ce qui s'est mis en place, c'est suivre les cours du tronc commun chinois là-bas, et aussi en France, pour ne pas redoubler. Et donc j'avais tous les cours, j'ai téléchargé les cours sur le CNED, en accès libre, je crois que ça n'existe plus… Bon, je travaillais un peu les cours français le week-end, et les professeurs français m'envoyaient les contrôles, et je faisais les plus… peut-être deux tiers, pour passer le niveau de seconde.

D'accord. Donc qu'est-ce qui fait que ta sœur, quelque part n'a pas souhaité le faire alors qu'elle était plus âgée que toi, et toi, tu t'es lancé dans l'aventure ?

Le premier facteur, c'est qu'on lui a proposé pour la première, et c'est une année quand même assez importante, et la seconde, pour moi c'était un peu l'année où je peux le faire. Si je le fais pas en seconde, je le ferai pas, quoi. J'avais pas non plus… j'avais pas envie de perdre une année, même si en y réfléchissant ça n'aurait pas du tout été perdu, et aussi peut être … elle n'avait pas envie… elle n'avait pas forcément la motivation pour … laisser ses amis et tout ça.

D'accord. Donc est-ce que tu avais des craintes ? Lorsqu'on t'a proposé, lorsque ce projet a mûri ?

Oui ! Les craintes, la première c'était de ne pas réussir à suivre le programme chinois, et aussi français, enfin le fait de faire les deux en même temps. Après au niveau de la communication, je … mon niveau de chinois n'était pas extraordinaire donc une petite appréhension d'être dans une famille chinoise qui parle pas anglais. Arriver à communiquer, à se débrouiller là-bas. Aussi il y avait un peu le challenge de l'éloignement, mais c'était pas … c'était plus une… comment dire ? plus pour mes parents que pour moi je pense. Et non, sinon après c'était vraiment le … oui, l'aventure, quoi !

Et ton père, tu disais tout à l'heure que ton père était intéressé, motivé. Est-ce qu'il a déjà lui - même connu cette expérience, jeune ?

Non, mais comme … comment dire ? mes parents sont séparés et mon père habite en Afrique, donc comment dire ? l'éloignement, il a l'habitude ! Et c'était aussi pour mes parents que je gagne en autonomie, et ça a plutôt bien marché !

D'accord. Quelles étaient tes représentations de la Chine et des Chinois avant le départ ? bon tu as dit que tu étudiais déjà le chinois depuis quatre ans, depuis la sixième, donc, est-ce que tu avais des représentations préconçues ?

Oui, pour moi les Chinois étaient très studieux, concentrés sur les études. Ensuite peut être assez, comment dire, je ne sais plus si je le pensais avant ou si je l'ai découvert là-bas : assez … d'un côté la communauté prime sur l'individu, et ça se sent à plein de niveaux, au lycée ou dans la famille.

Ça tu l'as ressenti sur place ou tu l'avais déjà pensé ?

Je l'ai plutôt ressenti sur place, j'y pensais pas… Non, quelles représentations ? Je m'attendais pas à une … je m'attendais à une grande ville style Paris ou Londres, et c'était vraiment un contraste… en ville d'un coup on va tomber sur une charrue ou un poulailler au milieu ! Non sinon, aussi plus en découverte : super accueillants, les gens en général, très très gentils.

Et ça tu ne l'avais pas imaginé auparavant ?

Non, non je l'avais pas forcément…. C'est ça.

Alors lorsque tu es arrivé, sur place, la première fois, en Chine, lorsque tu as atterri, quels ont été tes ressentis ? Tu étais seul, tu étais accompagné ?

Alors j'étais seul, je suis arrivé … c'était à Shanghai. Shanghai, c'était tout gris. C'était le matin, vraiment je me suis dit… ah oui, la pollution ! la Chine pour moi, c'était vraiment là que j'ai découvert, c'était un brouillard très bas à Shanghai. Et ensuite le vol intérieur jusqu'à Changsha, pour le coup j'étais accueilli par la famille. La première impression, qu'est-ce que je me suis dit ? Ah oui, ils m'ont tout de suite emmené au restaurant, avec le décalage horaire… il y avait la proviseure du lycée, une dame qui allait être ma prof de chinois, et donc dans un restau très… ils avaient à cœur de bien vouloir m'accueillir ! Et assez officiel !
C'était aussi la découverte de la ville, c'était assez impressionnant, parce que c'est quand même sept millions d'habitants ! et le logement aussi, on était au dix-huitième étage, donc c'était un gros changement, quoi !

D'accord. Est-ce que tu as rapidement pris tes marques, et comment est-ce que tu as pu prendre tes marques à la fois dans la ville, dans cette nouvelle famille, et au lycée, avec tes camarades, tes professeurs ?

Il y avait une fille qui s'appelait Inès, qui travaillait pour la Région Centre en Chine, qui avait vingt-quatre ans, et pour le coup, c'était la seule personne française là-bas, qui m'a pas mal aidé pour tout ce qui est vie quotidienne, compte bancaire, enfin tout ça. Après au lycée…

Ça a été un relais important pour toi ?

Oui, c'est ça. Si j'avais un problème, soit je me débrouillais tout seul, mais au début, oui, je lui demandais quand même. Non, ensuite ma prof de chinois au lycée, c'est elle qui faisait toutes les… qui m'a présenté à ma classe, qui m'a un peu expliqué le fonctionnement. Et après, c'est assez vite les élèves, qui m'ont fait découvrir.

Spontanément, ils sont venus vers toi, pour t'accueillir ?

Oui, oui, ça s'est fait… bon après je suis assez extraverti, du coup, donc j'hésitais pas à demander, et oui, ça s'est fait assez bien. Et oui, aussi, la famille, ils m'expliquaient plein de choses !

Et dans la ville, une ville de sept millions d'habitants ?

Ah par contre pour la ville, j'ai vraiment, pour le coup, j'ai découvert tout seul. Enfin, c'était… au début je connaissais que l'itinéraire pour aller au lycée, et j'ai acheté une carte de la ville, et je me suis dit « aujourd'hui je vais là, je vais visiter ».

D'accord. Donc tout seul, tu es parti à la découverte ?

Tout seul, je me baladais dans la ville ou en métro. J'aimais bien cette idée. Parce qu'en fait, j'allais à des endroits avec… mes amis chinois m'emmenaient à certains endroits dans la ville, et après j'arrivais pas à les retrouver, donc j'essayais de retrouver les endroits un peu sympas de la ville. Je pense que jusqu'à la fin du séjour, je continuais à découvrir des …
Tu as pris, physiquement, l'ampleur de cette ville !

Oui, c'est ça ! (rires)

Alors au fil de l'année, comment ça s'est passé ? est-ce que … tu m'as dit que tu avais pris assez rapidement tes marques, est-ce qu'il y a eu des moments plus difficiles ?

Oui, oui. Je pense que le premier mois, c'est la découverte, un peu comme dans un voyage, tout est nouveau du coup c'est assez intéressant. Et ensuite, c'était la période… donc je suis arrivée en septembre, octobre ça allait, et… non c'est surtout la période novembre-décembre où, il n'y a pas de vacances en Chine, et donc c'est les fêtes de Noël en France et tout seul en Chine, c'était pas… c'était un peu déprimant, quoi. Mais je suis revenu une fois aux vacances de février, au mois de vacances de février, et ensuite la fin de l'année, ça s'est fait assez … oui, ça s'est fait… disons que la pratique du chinois aidant, avec un meilleur niveau, tout est plus simple.

D'accord, donc des moments de doute parfois, de remise en cause, « qu'est-ce que je fais là ? » ?

Euh… non ça m'est assez peu… assez peu arrivé, finalement ! Enfin, j'étais toujours content d'être là. Peut-être un peu à la fin, content de rentrer, mais il n'y a pas eu de moments où je me suis dit « Là, j'ai vraiment envie de rentrer », quoi.

Pas de moments où tu t'es dit « j'ai fait une erreur » ?

Non, pour le coup, je me suis dit l'erreur peut être ça aurait été de faire les cours français en même temps. Parce que le fait de devoir être à cheval sur les deux, c'est … j'avais l'impression de pas être à fond en apprentissage du chinois, et de… laisser une partie de mon temps pour les cours français.

D'accord, donc tu as choisi d'être pleinement en Chine, pendant une année ?

C'est ça.

Et tu penses que ça a aidé quelque part, une sorte d'intégration dans ce pays, d'avoir fait ce choix de … finalement de choisir pleinement ?

Oui, je pense que oui. Parce qu'avec un état d'esprit comme ça, c'est plus… il y a pas de… de choses qui dérangent. C'est pas, pas comme dans un voyage où on se dit on supporte et de toutes façons, dans une semaine on sera rentré. C'est … les choses se font comme ça et il faut un peu les intégrer.

Comment est-ce que tu as réussi à te mettre, à quinze ans, dans cet état d'esprit ? Ça m'interroge !

Je ne sais pas du tout ! Après… Madame Wang me l'avait aussi proposé parce que j'avais eu… pas une expérience dans… à l'étranger. Petit, j'étais avec mon père en Ethiopie, et au Cameroun, donc peut être le fait d'avoir connu d'autres lieux, d'autres situations.

Donc tu penses que avoir une expérience internationale finalement très jeune, ça permet de te projeter mieux dans un autre pays, et de pouvoir éventuellement y vivre ?

Ah oui, c'est sûr. C'est sûr. Et, c'est ça, de ne pas avoir connu toujours la même chose, c'est un peu … pouvoir s'adapter à toutes les situations. Mais c'est vrai qu'il y des choses qui me manquaient, plutôt qui dérangeaient. De la France.

Qu'est-ce qui te manquait ?

Euh… mes amis. Ma famille aussi, et aussi dans la vie de tous les jours des choses toutes bêtes, par exemple le chauffage ! En hiver, là c'était… Et la nourriture, oui tout simplement du pain, du pain avec de la confiture… ça manque. Mais… oui ce qui m'a surpris aussi c'est le.. je pensais que la nourriture, j'aurais un temps d'adaptation, mais en fait ça m'a tout de suite… les nouilles tous les matins ça ne m'a pas…

Ça ne t'a pas dérangé ?

Je sais pas si… je me suis demandé pourquoi ça c'était aussi bien passé, et, non c'est … je sais pas trop. Mais je pense que oui, c'est important pour se projeter ensuite.

Lors de ton retour en France, ou de tes retours, puisque tu es revenu, je crois, une fois en février, donc là quels ont été tes ressentis ? Tu es revenu combien de temps, en février ?

Je suis revenu trois semaines en France… non deux semaines en France, et je suis allé deux semaines chez mon père pendant les vacances. Et donc mes ressentis, c'était … j'ai trouvé que les cours en France, c'était très …tranquille ! Un état d'esprit différent, plus … moins dans l'optique concours… Enfin le bac chinois, on fait … on apprend les choses pour les choses en elles-mêmes et pas forcément pour apprendre à résoudre un exercice et pouvoir le ressortir après.

D'accord. Alors est-ce que tu t'es senti un peu en décalage à ce moment-là, lorsque tu es revenu en France, ou est-ce que tu t'es tout de suite réadapté ?

Si je me suis senti un peu en décalage, c'est aussi … on m'avait déjà dit ça avant que je parte, que j'allais vivre des choses différentes, et donc… il y aurait un décalage quand même, et je l'ai senti pendant les deux semaines en France un petit peu, mais surtout à la rentrée de première. Mais après c'est pas forcément scolairement, mais plutôt dans les relations avec… il s'est passé des choses, et j'aimerais bien raconter ce que j'ai fait en Chine, mais après …. C'est pas forcément intéressant à rabâcher, enfin… je ne sais pas comment dire. Accepter de garder pour soi des choses qu'on a vécues.

Et tu t'es senti donc en décalage par rapport aux amis que tu avais auparavant ? Tu as eu l'impression de vivre autre chose ?
Oui, mais c'était pas dérangeant.

Parce que tu dis que tu as gardé certaines choses pour toi, tu as senti que tu ne pouvais pas communiquer sur ce que tu avais fait ?

Non, c'est… plutôt le fait de la difficulté à exprimer, plutôt le fait de l'expliquer avec des mots, alors que c'est plus un ressenti global sur l'expérience.

L'expliquer avec des mots, c'est-à-dire que tu as pensé en chinois ?

(Rires)

En anglais ? Tu as pratiqué d'autres langues pendant un an, est-ce que le fait de retrouver la langue française, tu as senti une petite difficulté justement par rapport à exprimer ce que tu pensais ?

Surtout en … en français ça allait. C'était plus en anglais, il y a eu une grosse période où quand je parlais anglais, je parlais en même temps chinois, et même français, enfin des mélanges de phrases, avec trois langues. Mais ça part assez vite !

Donc ça veut dire qu'à un moment, tu as amalgamé tout cela dans ton esprit ?

Oui.

Ces trois cultures, ces trois langues…

Oui, et même le dialecte aussi ! Parce qu'en fait, la famille chinoise parlait le dialecte local, et donc parfois ils me parlaient en dialecte plutôt qu'en mandarin, et je m'en rendais pas compte. Mais c'était vraiment à la fin de l'année. Mais le fait de ne pas… pas ressentir de différences. Mais après j'ai pas… on m'a demandé si j'avais rêvé en chinois, mais ça ne m'est pas arrivé !

Ça ne t'est pas arrivé ?

Non, je ne crois pas.

D'accord. Alors, deux ans après ton retour, tu viens de passer le baccalauréat, tu es en fin de terminale, quels sont les impacts de cette expérience, avec le recul, sur ta construction personnelle ?

Ça m'a influencé aussi … L'année dernière j'ai continué le chinois pour passer le… l'HSK, un peu l'équivalent du *Toeffle* en chinois, et donc maintenant, j'ai hésité en terminale à postuler à des universités chinoises. C'est Mme Wang qui m'a proposé une nouvelle fois, et … mais pour cinq ans, avec le recul, le système français est quand même… a beaucoup d'avantages qui font que … si, j'aimerais bien retourner en Chine, pour un master pour la suite de mes études, mais avoir un socle français. Et aussi une qualité de vie. Après la Chine, par contre, le point négatif, c'est que pendant trois mois, j'étais asthmatique.
En Chine ?

En Chine, non mais au retour en France, j'arrêtais pas de tousser. C'était un peu compliqué, bon maintenant ça va mieux, mais … oui c'est quand même un point un peu dommage, la

pollution de l'air en Chine. Et après pour l'orientation, c'est vraiment un atout sur Parcoursup, je pense que ça a fait la différence sur certains.

Qu'est-ce que tu vas faire comme formation l'an prochain ?

Je vais faire CPES, c'est une Licence en trois ans à Henri IV, c'est en fait une Licence à un rythme de prépa. Pour pouvoir faire… je suis donc dans une filière scientifique, mais avec des mineures en … on peut choisir entre philosophie, histoire, histoire des arts, et économie, et aussi des langues. Comme ça, je peux continuer le chinois, tout en faisant des sciences.

D'accord. Est-ce que tu penses également que ça a eu un impact aussi sur une certaine forme d'engagement de ta part ? Puis que tu es élu au CA, au CVL également tu as des responsabilités. Est-ce que spontanément tu aurais pris ces engagements-là si tu n'étais pas allé passer une année en Chine ?

Je sais pas si ça.. au collège j'étais déjà investi, au CA et délégué. Mais c'est vrai que en Chine, pour le coup, les élèves étaient vraiment, en y réfléchissant, les élèves étaient super investis dans la vie du lycée, et c'est peut-être ça qui m'a donné envie de faire le CVL.

Investis dans quel sens ?

On peut donner une dynamique, organiser des clubs, des compétitions sportives. Il y avait vraiment une vie lycéenne.

Une vie lycéenne. D'accord, donc une forme de citoyenneté, en Chine ?

C'est ça… oui, c'est un engagement, là en l'occurrence pour l'établissement, mais même si cet engagement est réduit au lycée. Après je sais pas s'il y a des… par exemple, les scouts sont interdits en Chine. Il y avait des élèves qui étaient dans les jeunesses du Parti Communiste, et après des… j'ai pas le souvenir d'élèves dans le cadre d'une association, ou en dehors du cadre scolaire.

D'accord. Et toi, en dehors du cadre scolaire, est-ce que tu as d'autres engagements ?

Je suis scout de France depuis huit ans, et aussi … euh non, juste scout.

D'accord. Comment est-ce que tu imagines ta vie d'homme ?

Hmm, c'est une bonne question ! J'aimerais bien pouvoir bouger, enfin être dans différents pays, ensuite après … j'aimerais bien travailler dans une entreprise de nouvelles technologies, ou quelque chose comme ça. Internationale si possible, et assez … non je sais pas trop… pas forcément fixé, quoi.

Et est-ce que tu penses que cette expérience que tu as vécue, peut influencer certains choix de vie ?

Oui, oui oui, le fait de … c'est un peu vouloir découvrir de nouvelles cultures.

Donc une ouverture sur le monde ?

C'est ça. D'autres façons… surtout une autre façon de penser. Et ça se découvre aussi à travers la langue chinoise, c'est un autre regard sur la façon de penser les choses. C'est assez intéressant, les idéogrammes, de découvrir pourquoi tel idéogramme désigne tel objet.

D'accord. Donc à ton avis, qu'est-ce qui a pu motiver cette curiosité intellectuelle que tu as sur le monde ? Puis que tu me dis que tu n'as pas hésité à partir.

C'est peut-être le fait de faire quelque chose d'un peu… qui soit hors du commun. Pas juste un parcours scolaire classique, le fait de … c'était aussi un peu un challenge de réussir à faire les deux, les deux cursus en même temps. Et aussi, le fait de découvrir une culture totalement différente.

Et qu'est-ce qui est à l'origine à ton avis, de ce goût ?

(long moment de silence)… *That is the point* ! je ne sais pas si c'est le fait d'avoir vécu dans d'autres pays quand j'étais petit, ou …

Tu y as vécu avec tes parents ?

Oui… et peut être … j'avais envie de sortir du… un peu d'être indépendant assez tôt.

D'accord. Et lorsque tu as vécu, enfant, dans d'autres pays, tu as été scolarisé dans d'autres pays ?

Oui, mais au lycée français. Et à la crèche, je ne sais plus trop. Oui, je crois que j'étais dans une crèche en anglais. Pendant un an, et ensuite au lycée français de Addis Abeba.

D'accord, donc le fait d'avoir baigné, petit, dans d'autres cultures, a probablement été un déclencheur pour toi ?

Oui. C'est ça.

Et comment tes parents t'ont-ils à ce moment-là, présenté les autres cultures ? Les autres pays dans lesquels tu allais vivre, et les autres cultures ?

Comme des cultures assez riches, de faire comme les gens sur place, de manger éthiopien… un peu oui, s'intégrer dans le pays.

D'accord, parce qu'on peut aller vivre dans un autre pays et rester dans la communauté française…
Ben c'est un peu à cheval entre les deux, d'un côté la communauté française avec le lycée, mais aussi ma belle-mère étant éthiopienne, toute la famille éthiopienne est dans le sud du pays, où c'est un peu… c'est la campagne, quoi !

C'est ton papa qui est remarié ?

Oui, c'est ça.

Donc il y avait déjà, au niveau familial, une ouverture à l'autre. Et cette ouverture à l'autre, tu l'as cultivée ?

Oui, on peut dire ça.

Et aujourd'hui, comment est-ce que tu réagis, par exemple face à certains de tes camarades de classe, qui ont un comportement peut être moins ouvert que toi, vis-à-vis de l'autre ? Peut-être un peu plus hexagonal ?

C'est … un peu il faudrait les encourager à essayer autre chose… mais on peut pas leur en vouloir. C'est un peu… découvrir… c'est comme quand en camp scout, on se lave à l'eau froide. Et quand on revient chez soi, l'eau chaude c'est génial. Et là, pour moi c'est un peu pareil. Découvrir une autre culture, ça aussi valorise notre propre façon de vivre. Et aussi voir la chance qu'on a… je suis au lycée en France, c'est vraiment agréable. Oui, je pense que ça a aussi influencé mes études par la suite, parce que c'est un peu… oui, valoriser

Oui, parce qu'on pourrait s'attendre à ce que justement tu partes aux États-Unis, ou que tu continues à vouloir absolument étudier à l'étranger, et tu choisis de faire d'abord des études en France…

Oui, c'est vrai. Non, je pense qu'on a des atouts dont on n'a pas forcément conscience ici, mais qui sont existants.

Et ça tu t'en es rendu compte en vivant à l'étranger.

Oui.

Bien je te remercie beaucoup pour cet entretien,

Pas de souci, ça m'a fait me questionner… c'est vrai que c'est des questions auxquelles je n'avais pas forcément réfléchi !

Sondage d'après IPSOS « Les Français, la jeunesse française et l'aide au développement »

1. Certaines personnes sont favorables à ce que l'on soutienne les pays en développement, et d'autres sont contre. Personnellement, y êtes-vous

très favorable favorable plutôt favorable plutôt opposé très opposé

2. Avez vous le sentiment que dans les dix ou quinze années à venir, ce qui se passera dans les pays en développement (par exemple sur le plan politique, économique, climatique…) peut avoir un impact sur votre vie en France ?

Oui Non Ne sait pas

3. Pensez-vous personnellement que l'aide de la France aux pays en développement est

très efficace assez efficace peu efficace pas du tout efficace

4. Auriez-vous envie de vous impliquer personnellement pour une cause ou un projet destiné à aider les jeunes ici ou ailleurs dans le monde ?

Je le fais ou je l'ai déjà fait
Je ne le fais pas mais j'aimerais le faire
Je ne le fais pas et je ne souhaite pas vraiment le faire

5. Dans quels domaines parmi les suivants auriez-vous le plus envie de vous engager ou êtes vous déjà engagé (plusieurs choix possibles) :

- L'aide aux personnes précaires dans votre pays
- L'aide aux pays en développement
- Les arts, la culture
- L'environnement et le développement durable
- La lutte contre toutes les formes de discrimination
- La politique
- Le sport
- La vie de votre quartier, de votre village

6. Selon vous, quels sont les acteurs qui sont le plus susceptibles de changer le monde positivement ? (plusieurs choix possibles)

- Les citoyens
- Les associations et ONG
- Les politiques
- Les personnalités médiatiques (artistes…)
- Les syndicats
- Les organisations religieuses
- Aucun

7. Avec laquelle de ces deux affirmations êtes-vous le plus d'accord ?

La mondialisation est une opportunité pour la France
La mondialisation est une menace pour la France

8. Parmi les adjectifs suivants, quels sont les deux qui selon vous décrivent le mieux l'état d'esprit de la jeunesse en France ?

Créative
Débrouillarde
Déprimée
Désabusée
Désengagée
Egocentrique
Optimiste
Ouverte d'esprit
Pessimiste
Solidaire

9. Personnellement, avez-vous déjà fait une des choses suivantes : Oui / Non

- Signer une pétition
- Lire des articles de presse sur la solidarité internationale
- Faire des dons à des associations de solidarité
- Etre bénévole pour une association de solidarité
- Participer financièrement à des projets solidaires via un site de financement participatif
- Participer à des manifestations afin d'inciter les institutions à accroître l'aide aux pays en développement

Etes-vous un garçon une fille

Dans quelle classe êtes-vous élève de première ?

Suivez vous l'enseignement Euro ? Si Oui, lequel ?

Quelle est la profession de vos parents ?

Dans quelle commune résidez-vous ?

Pratiquez vous des loisirs individuels ? collectifs ? lesquels :

Avez-vous déjà voyagé en dehors de la France ?

Si oui, lequel ou lesquels ?

Avez-vous des attaches familiales dans un autre pays que la France ?

Oui : lequel ?
Non

Invitations pour le Dialogue Climatique du 21 mars 2019

Mesdames, Messieurs,
Depuis de nombreuses années déjà, le Lycée en Forêt de Montargis permet à ses élèves de profiter d'une ouverture internationale bénéfique à la fois pour leur orientation future et pour leur épanouissement personnel. Des enseignements linguistiques européens y sont dispensés en Anglais et en Espagnol, le Chinois y est proposé et y rencontre un grand succès, des voyages sont régulièrement organisés, que ce soit dans le cadre d'échanges internationaux ou dans celui de séjours de découverte, tous soutenus financièrement par la Région Centre Val de Loire. L'Académie d'Orléans Tours, par ailleurs, à travers la politique d'ouverture internationale définie par Madame la rectrice, s'est également engagée dans des actions de coopération éducative internationale.
C'est dans la continuité de cette forte inscription, quasi identitaire, de notre lycée à l'international que l'équipe d'enseignantes Espagnol européen s'est lancée dans une aventure inédite, faire dialoguer par visioconférence en langue espagnole des lycéens de Montargis et de Cochabamba en Bolivie. Cette expérience de Dialogue Climatique, sous l'égide de Météo France et de l'UNITAR-UNESCO, a déjà été réalisée dans deux établissements de notre académie, avec des pays d'Afrique francophone, et permettra à nos jeunes d'évoquer les effets déjà mesurables et à venir des changements climatiques.
Nous vous invitons donc à venir assister à cette rencontre le jeudi 21 mars 2019 à 14h30 à l'amphithéâtre du Lycée en Forêt de Montargis.

Invités :
M. François BONNEAU, Président de Région
Mme Cathy MUNSCH MASSET, Vice Présidente de Région en charge de l'Éducation
Mme Jalila GABORET, Conseillère régionale
Mme Katia BEGUIN, Rectrice de l'Académie d'Orléans Tours
M. Philippe BALLÉ, DASEN du Loiret
M. Jean Marc VALLÉE, IA-IPR de SVT, chargé de l'EDD
Mme Cristhine LÉCUREUX, IA-IPR d'Histoire Géographie
Mme GUILLAUME, IA-IPR d'Espagnol
M. POUPAULT, IA-IPR de Sciences Economiques et Sociales
M. Thierry BELEY, directeur du réseau Canopé régional Orléans -Tours
Mail : thierry.beley@reseau-canope.fr
M. Patrice LENAIN, Canopé Centre
Mail : patrice.lenain@reseau-canope.fr
M. Bertrand SAJALOLI, MCF de Géographie à l'Université d'Orléans La Source
Mail : bertrand.sajaloli@univ-orleans.fr
M. Philippe BOISSEL, Directeur Régional Météo France
Mail : philippe.boissel@meteo.fr
M. Alain LAMBERT, Météo France
Mail : alain.lambert@meteo.fr
Membres du CA et du CVL du Lycée en Forêt

Retranscription du Focus Group 1ES Euro Espagnol, Lycée en Forêt (Montargis) le mardi 2 avril à 9h., salle B116

Bonjour à tous, nous sommes là ce matin pour mener ensemble une discussion sur vos ressentis lors de l'organisation du dialogue climatique avec les lycéens de Cochabamba. Nous avons réalisé ensemble cette expérience voilà environ deux semaines, et vous avez probablement pris le temps depuis d'y réfléchir, d'en parler autour de vous. Alors bien évidemment il ne s'agit pas de vous évaluer, mais surtout de comprendre quelles ont été par exemple vos motivations, votre implication, et aussi les évolutions que cette expérience a pu faire surgir en vous sur un certain nombre de thèmes, ce que vous pouviez en attendre, si ces attentes ont été réalisées, satisfaites, ou non. Donc la discussion va être enregistrée, et sera ensuite retranscrite mot à mot dans le cadre d'un travail universitaire, mais cela sera anonyme, c'est-à-dire que seule l'initiale de vote prénom apparaîtra, c'est pour cela que je vais simplement noter, j'ai noté la disposition et je vais noter qui parle, mais juste avec les initiales. Donc je souhaiterais que tout le monde puisse prendre la parole pour exprimer son ressenti, pas forcément dans l'ordre du tour de table mais pour… voilà pour interagir, vous pouvez réagir à ce que vos camarades ont dit, exprimer votre point de vue. Vous pouvez parler sans attende qu'on distribue la parole, mais par contre évitez de vous couper les uns les autres. Moi, je vais orienter la discussion autour de quelques grandes questions, m'assurer que chacun puisse participer comme il le souhaite, et la discussion va durer environ jusqu'à la récréation. Voilà. Ça vous va ? Vous êtes prêts ?

Oui (collectif)

Très bien. Alors je vais lancer une première question, et puis ceux qui veulent prendre la parole pour exprimer leur point de vue le font de manière tout à fait libre. Donc la première question, c'est comment avez-vous vécu personnellement l'expérience du dialogue climatique ? (Moment de silence) Le plus difficile, c'est de se lancer, après ça va venir tout seul… Oui, T. ?

T. : C'était sympa (petits rires étouffés) … C'était… on a parlé avec des gens qui viennent pas d'ici, et …voilà… Je sais pas quoi dire, mais voilà, il fallait commencer !

M. ?

M. : Au début pour moi c'était un peu stressant parce que l'espagnol, c'est pas vraiment notre première langue et c'est pour ça… après c'était bien mais au début c'est un peu stressant quand…

O. : Après c'est très enrichissant, que ce soit culturellement, ou même on est vraiment dans un sujet d'actualité. Surtout qu'on avait commencé un peu avant les événements, tout ce qui s'est passé autour du réchauffement climatique, et c'était vraiment intéressant d'échanger avec eux en vrai, et c'était beaucoup mieux que par écrit, sur les groupes. Ce qu'on écrivait, c'était beaucoup mieux de les voir en vrai, ça donne encore plus envie d'aller plus loin dans le projet.

Est-ce qu'il y en a d'autres qui veulent exprimer leur ressenti personnel ? (Silence)

V. (tout bas, d'une voix étouffée) : Moi ça va..

V. ?

V. : Moi j'ai très bien vécu ça. (Rires)

Est-ce que tu peux préciser ?

V. : Au début, j'avais peur qu'ils parlent trop vite espagnol. Parce que sinon, je ne comprenais pas tout. Mais finalement ça a été.

D'accord. Donc les craintes que vous pouviez avoir au départ, c'était surtout sur la maîtrise de la langue, ou est-ce qu'il en avait d'autres, craintes ?

A. : Ben en fait, on avait aussi peur que les Boliviens ils aient pas préparé, parce qu'on n'avait peu de documents et du coup vu que nous on devait préparer à l'avance… On était un peu… on marchait sur des œufs !

D'accord.

O. : Ben il y avait la langue, mais il y avait aussi … enfin moi personnellement il y avait aussi essayer de ne pas dire de bêtises… C'est un sujet important quand même, donc essayer de ne pas raconter de bêtises, d'avoir des données véridiques, vérifiées.

D'accord.

T. : Après c'est vrai aussi le problème qu'on a eu c'était le temps d'attente. Mais bizarrement on n'a pas stressé plus que ça au moment où on a attendu. On s'est tous détendus parce qu'on a vu que de l'autre côté ils étaient … pas plus stressés que ça !

D'accord. Donc le temps d'attente a été, quelque part, positif.

T. : Oui, voilà.

T. : Et puis on n'avait pas des professeurs qui nous mettaient la pression… trop souvent en mode « il va pas falloir faire un seul bruit, il va falloir se tenir hyper à carreau ». Non, on était dans une ambiance…

O. : Agréable.

T. : Oui, agréable.

T. : Les profs, elles étaient plus stressées que nous ! (Rires collectifs)

D'accord. Est-ce qu'il a des hésitations que vous avez eu lorsqu'on vous a présenté le projet ?

A. : Ben de savoir si ça allait réellement marcher… et puis aboutir à quelque chose au final.

D'accord.

O. : Oui, est-ce qu'il allait vraiment aboutir, le sujet… et surtout est-ce que ça allait aller jusqu'au bout. Parce qu'au début, personnellement, je trouvais ça un peu flou. Au tout début quand on a commencé… même quand on était dans les séances, je trouvais ça encore flou. Tant qu'on est vraiment… jusqu'au jour de la conférence je trouvais ça vraiment flou, et j'étais pas sûre que ça allait vraiment fonctionner, et aboutir.

T.: Parce qu'on n'avait que des théories, il n'y avait rien de concret… et puis moi surtout quand elle nous a dit « on va échanger avec des adolescents sur le changement climatique », je me suis dit même si nous c'est dans notre actualité, on ne savait pas si on allait y être intéressés au-delà du fait que ce soit scolaire. Alors qu'au final, c'était une bonne expérience, quoi.

Une bonne expérience, est-ce que tu peux préciser un petit peu, ou d'autres peuvent réagir?

T. : On est les seuls à avoir fait ça. Donc c'est … on a eu la chance de pouvoir le faire.

O. : Oui c'est une chance qui a été donnée, déjà avec un autre pays qui en plus ne parle pas français. C'était enrichissant, il faut le dire, c'était dans le sujet d'actualité. Et puis je pense que personnellement, on l'aurait pas fait scolairement, je ne me serais peut-être jamais intéressée au changement climatique, et j'aurais peut-être vraiment jamais cherché à comprendre ce qui se passe et à prendre conscience que là, on est en train de passer un cap. Qui devient important quand même.

A. : Peut-être qu'on va motiver d'autres pays à faire pareil, sur un sujet aussi important.
(Petit moment de silence collectif)

Et avant le dialogue, comment est-ce que vous vous représentiez les lycéens boliviens ? Quelles idées pouviez-vous avoir quand on vous a dit « Vous allez dialoguer en direct avec des lycéens de Bolivie » ?

A. : Ben au début on a pensé qu'ils s'en fichaient un petit peu, parce que par exemple on avait un groupe sur Facebook pour se présenter et on s'était tous présenté, alors que eux il n'y en avait aucun qui s'était présenté, et c'est un peu au dernier moment qu'ils l'ont fait.

O. : Après je pense aussi que c'est une différence de… pas de culture, mais de… enfin pour nous c'était important de se présenter et tout et le retour qu'on a eu au début, on les a trouvés froids et pas forcément impliqués… et au final, quand on a fait la conférence, ils avaient préparé plein de choses, limite plus que nous, donc c'était qu'au final ils étaient très impliqués. Mais d'impression de premier abord, pas du tout, enfin on n'en avait pas l'impression.

D'accord. Donc vous aviez l'impression que c'étaient des lycéens comme les autres… ?

Oui, oui (réponse collective, puis silence)

Vous n'aviez aucune idée préconçue sur le fait qu'ils viennent de Bolivie ?

O. : Non, pas spécialement

T. : Et puis avant en cours, on avait travaillé pendant x temps sur la Bolivie (rires derrière), le mode de vie en Bolivie, sur le quinoa, sur plein de choses, donc on avait … on était déjà guidés sur l'image de la Bolivie.

O. : À peu près oui. Sur leur culture.

D'accord. À votre avis, pourquoi est-ce qu'on a choisi la Bolivie ?

V. : Déjà parce que c'est un pays qui parle espagnol (rires étouffés) et comme on est en espagnol Euro… c'était important d'avoir un pays qui parle espagnol. Et ils parlent pas très vite espagnol par rapport aux autres pays d'Amérique.

L. : Après pour la culture aussi du pays.

O. : Pour le sujet aussi, parce qu'après ça touche tout le monde le réchauffement climatique, mais je pense qu'avec eux on a pu faire un bel échange quand même aussi. Il s'est passé des choses, chez eux comme chez nous.

A. : Et puis c'est pas un pays comme en Amérique Latine où il y a beaucoup de guerres ou quoi… dans beaucoup de pays d'Amérique Latine, c'est compliqué la situation.

T. : Ouais, les professeurs ont choisi un pays dans lequel on pouvait éventuellement projeter… de faire un voyage. Pas un pays qui… dangereux pour nous on va dire ! Éventuellement, dangereux.

Et depuis le dialogue, est-ce que vous avez l'impression que les… qu'il s'est passé quelque chose ce jour-là ? Comment est-ce que vous… est ce que vous avez continué à échanger ? Comment est-ce que vous échangez avec les lycéens ?

A. : Ben les profs d'espagnol elles ont un projet, c'est par exemple de faire des interviews dans le lycée en espagnol. Et de les envoyer sur un réseau social, et puis continuer le dialogue, pas rester sur ça.

O. : L'idée ce serait de prolonger le dialogue, pour pas que ça s'arrête juste à la conférence, qui était très bien mais… c'est vrai que ça… on en a pris goût, ça nous a donné envie de continuer quand même, de pas perdre le contact. Ce serait dommage de s'arrêter là, et de tout oublier. Ça serait faire tout ça pour rien.

T. : Et puis le soir de la conférence, il y a un des Boliviens qui est venu me parler sur Facebook en me disant qu'il avait trouvé ça super bien et il avait hâte de nous rencontrer et d'en savoir plus sur notre culture et notre façon de vivre. Donc, c'est que même eux derrière ils ont envie d'aller un peu plus loin, de pas en rester là.

D'accord. Donc cet échange pour vous a été … à quel niveau est-ce que vous pensez qu'il a été positif, cet échange ?

O. : Sur plusieurs plans. Du point de vue de la langue d'abord, parler et les écouter, ça nous aide à apprendre. Et au point de vue juste de l'actualité, on est en ES, donc on est sensés suivre un minimum l'actualité, tout ça, donc le changement climatique c'est totalement dans l'actualité. Donc c'est tout ça.

D'accord. Est-ce qu'il y en a d'autres qui veulent s'exprimer ?

T. : En plus, le directeur il était pas forcément avec nous sur ce projet. Il y croyait pas forcément. Et du fait que ça s'est bien passé et que on projette même de poursuivre ça, ça lui prouve que du moment qu'on a la conviction, et les moyens, on peut y arriver !
(Quelqu'un parle en même temps et les autres rient)

Qu'est-ce que tu disais ?

A. : On n'a pas besoin de lui… pas besoin d'un directeur pour faire des projets.

O. : Il faudrait juste un peu plus… enfin ça serait sympa un peu d'aide, c'est dommage que ce soit quand même son établissement. Ça peut apporter des trucs pour le Lycée en Forêt, c'est quand même un truc important. Ça peut redorer un peu l'image du Lycée en Forêt…

V. : En plus il y avait des représentants qui sont venus.

O. : Ouais, voilà c'est quelque chose d'important et je crois qu'on s'en est pas rendus compte. Enfin moi personnellement je ne m'en suis pas rendue compte au début, et puis plus ça avançait plus on se disait « oui, c'est quelque chose d'important », et qui peut être utile et bénéfique pour tout le monde.

T. : On s'en est rendus compte quand la prof nous a énuméré toutes les personnes qui allaient venir ce jour-là, nous voir… Ah oui, ils vont quitter leur travail pour venir nous voir !! Nous on était là « juste » pour un échange, alors que c'est pas « juste », c'est…

O. : Il y a beaucoup de choses derrière.

Et donc personnellement, quels ont été vos ressentis au moment du dialogue ? au moment où la connexion a été établie, bon il y a eu quelques essais un peu, un peu infructueux, mais au moment où la connexion a été vraiment établie, quels ont été vos sentiments, vos ressentis ?

O. : je pense que c'est un mélange d'émotions. Il y a de l'appréhension, mais aussi de l'excitation, c'est vraiment très… c'est mitigé. Après c'est que le temps d'attente ça a été un moyen de déstresser, et puis tout le monde était calme, c'est vrai on n'a pas fait de bruit plus que ça. On a attendu, quoi, et puis quand ça a commencé, ça a commencé, et puis une fois qu'on était dedans, je pense qu'on faisait pas attention, on était juste… on faisait ce qu'on avait à faire, on continuait.

Est-ce que vous étiez seulement concentrés sur ce que vous aviez à dire et à faire ?

O. : Non, on était concentrés à les comprendre, à les écouter, parce que c'est dommage si eux, ils nous écoutent et nous non. Parce que ça marche dans les deux sens.

T. : Et puis avant, on avait un groupe privé où on discutait et quand on les a vus, on s'est dit « voilà, on les voit enfin ! ». On peut dire « nos amis qu'on a jamais vus, ça y est, on les voit ». Ça devient concret, c'est plus…

O. : On peut mettre un visage sur un prénom.

T. : Oui, on n'est plus dans l'abstrait de quelques mots échangés sur un message. C'est vraiment un échange, je veux pas dire chaleureux, mais presque.

Vous avez l'impression qu'il s'est passé quelque chose ?

A. : Ben peut être qu'on le saura si vraiment ça aboutit à quelque chose, autre que ça.
Mais pendant le moment du dialogue ?

O. : Oui, bien sûr, on a ressenti de l'émotion des deux côtés, de leur côté comme du nôtre. On était contents d'arriver à le faire, que ça arrive vraiment, et puis après il y a eu le petit goûter, c'était une bonne ambiance (Rires). Faut le dire, nous on était banalisés de cours, on n'a pas eu sport ! Et il y a plein de côtés qui soient positifs, ou des petites peurs, qui finalement s'étaient bien déroulées. C'est un mélange de plein de choses.

D'accord. Est-ce que ceux qui n'ont pas encore parlé pourraient nous dire un petit peu leur ressenti aussi ? V. qui a été très sollicitée ? (Rires)

V. : Ben je sais pas, je suis d'accord avec tout ce qu'ils disent…. Je n'ai rien à rajouter. C'est surtout que moi, personnellement, j'appréhendais un petit peu mais… je savais que si on me posait des questions, je savais comment répondre… contrairement à eux, je sais qu'ils ont vraiment fait un effort. Je les ai tous vus parler correctement, et c'était très compréhensible. Autant les uns que les autres, du coup…

Parce que toi, tu n'avais pas la barrière de la langue, comme appréhension ?

V. : Oui.

Alors est-ce que tu avais d'autres craintes ?

V. : Non.

Non ? Parce que tu as été quand même très actrice ce jour-là.

V. : Ben c'est… c'était pas prévu ! (Rires) J'ai été un peu prise au dernier moment, du coup j'avais pas de craintes par rapport à ça vu que je savais pas que j'allais devoir faire ça, du coup… On m'a demandé, j'y suis allée, et… j'ai pas trop réfléchi. Et j'ai répondu à leurs questions, et

ça s'est passé très bien, et ils ont rigolé, et le principal c'est que tout le monde soit à l'aise. Que je représente un peu la classe quand même.

D'accord. Donc tu as trouvé finalement quelque chose d'assez positif dans ce rôle ?

V. : Ben oui, parce qu'au final, j'ai un peu représenté ce que tout le monde pensait, et j'étais un peu le porte-parole de la classe par rapport à eux. Et j'ai pu communiquer d'une façon plus fluide, même si eux, ils ont fait un grand effort à vraiment apprendre leur partie et ils ont réussi à se débrouiller, parce qu'ils les ont compris, et voilà… moi j'ai juste répondu à leurs questions et c'était le principal.

D'accord. Et ce rôle, quand tu parles de porte-parole, vous êtes tous d'accord ?

V. : Oui, plutôt, oui.

O. : Pour nous, entendre V. parler comme ça, c'est… enfin d'habitude on l'entend, mais pas autant, d'un coup, répondre au tac-au-tac comme ça et tout… Franchement, c'était même, c'était fascinant, j'avais envie de dire « Ben dis donc, il faut que je bosse si je veux arriver à parler comme ça ! » (Rires). C'est agréable de l'entendre parler, on se rend compte vraiment que là elle parle deux langues, qu'elle est vraiment bilingue et tout, et ça on s'en rendait moins compte parce que, souvent, en classe, on lui demande des mots ou des trucs comme ça, mais pas des phrases en entier, pas de parler autant de temps, et c'est vrai que… alors c'est à elle de nous représenter, parce que nous on n'a pas ce niveau où elle parle tout çà, et c'était agréable.

T. : Et même, c'était rassurant de savoir que, en tous cas, elle était au premier rang, elle était derrière nous, et c'était rassurant que savoir qu'elle était là, parce que si on avait un bug, on savait que Mme Gouchon allait la pousser pour nous aider (rires). Même K., il était là, il était pas obligé de nous aider et, au dernier moment, Mme Gouchon elle l'a poussé devant la caméra « Vas-y, va parler ! ». C'était… comme des barrières de sécurité un peu. On sait qu'on peut y arriver, mais savoir qu'ils sont là, c'était … rassurant.

C'était rassurant pour vous, oui. D'accord. Est-ce que l'un d'entre vous se serait vu dans ce rôle ?

V. : Non !

A. : Non, pas du tout !

A., toi, tu as joué aussi un rôle un peu particulier ? A la fin ?

A. : Ben c'était pour clôturer notre partie, c'est…je pense pas que c'était quelque chose d'exceptionnel, après je pense juste que la chanson a permis de traduire différemment le ressenti de tout le travail qu'on avait fait.

Comment cette chanson avait-elle été choisie ?

A. : En fait, il y a eu des groupes de travail, et du coup il y a un groupe qui s'était chargé de chercher une chanson, et Mme Gouchon dans les derniers moments nous a présenté cette chanson, avec une autre, et c'est moi qui devais choisir, pour être à l'aise sur le moment. Pour ne pas trop stresser ou ne pas tout rater.

Et donc c'est toi qui t'es portée volontaire pour chanter ?

A. : Oui

Lourde responsabilité !

A. : Non, ça va !

Ça va ? Comment est-ce que tu l'as vécu ?

A. : Je pense que c'est un peu comme monter sur scène, c'est au début beaucoup de trac, le stress, et puis en chantant, on se libère.

T. : Et puis nous on savait que ça allait bien se passer. A., on la connaît depuis qu'on est toutes petites. Depuis qu'on est petites, elle chante ! Donc on savait que ça ne pouvait que bien fonctionner ! Le seul.. la seule chose qui éventuellement ne pouvait pas bien fonctionner, c'est buter sur un des mots, parce que c'est pas dans notre langue. Mais sinon, oui, on savait … A., elle chante depuis qu'on est toutes petites, donc… ça pouvait que bien se passer.

D'accord. Est-ce que tout le monde sait que A. chantait aussi bien ?

A. : Non !

L. : On l'avait déjà entendue au voyage en Espagne.

O. : Nous, on est avec elle depuis la maternelle, donc on sait. On suit souvent les mêmes élèves, on sait qu'elle a toujours eu cette passion, au collège, à la chorale, on sait qu'en dehors de chez elle, elle fait de la musique aussi. C'est une passion chez elle.

D'accord.

T. : Et puis même quand on lui demande pas de chanter, elle le fait quand même ! C'est vraiment quelque chose qui est… omniprésent !

D'accord. Et qui n'avait jamais entendu A. chanter ? (Quelques élèves lèvent la main)
Donc M., P., M... est ce que vous pouvez nous dire ce que vous avez ressenti à ce moment-là ?

M. : Moi j'étais très très fière d'elle ! Bravo ! Vraiment, bravo ! Parce que je peux comprendre qu'elle ait le trac, parce que c'est en espagnol et tout, mais finalement ça c'est très très bien passé, elle a bien chanté etc. Je trouvais que c'était concret en plus, elle a mis un peu d'émotion, et voilà. C'était très très beau.

P. : Elle a bien chanté, malgré le stress elle s'est bien débrouillée. Et j'étais assez surprise, parce que je ne savais pas qu'elle chantait aussi bien, et voilà.

M. : Moi pareil, je ne pensais pas qu'elle aurait fait aussi bien. Elle a bien su se débrouiller.

M. : En plus elle a géré son stress, c'est vrai que A. elle stresse beaucoup des fois. Elle a bien géré son stress, rien que ça, bravo !

A. : Merci ! (rire)

J'ai l'impression que vous avez un autre regard les uns sur les autres. Depuis cette expérience.

A. : Parce que ça fait quand même depuis la seconde qu'on se suit tout le temps, qu'on est tout le temps dans la même classe. Donc c'est facile après de vivre en petit comité de classe euro, c'est plus simple.

M. : Et après on a vu d'autres aspects qu'on n'avait pas vus depuis l'année dernière, par exemple comme V., et des autres personnes de la classe.

O. : Tout ça nous a permis de nous voir différemment, parce qu'en classe, c'est un peu… Là on devait tous participer, en classe si tu lèves la main, bon voilà tu participes. Là s'est vus différemment, et même si on n'est pas forcément tous très proches, il faut le dire, on n'est pas tous amis, mais là on a réussi tous à coopérer et à travailler ensemble. On sait quand même travailler ensemble même si on n'est pas tout le temps ensemble en dehors des cours ou quoi que ce soit. On a vu, comme disait M., chacun avec des facettes un peu différentes.

C. : Et même quand on a travaillé sur le projet, on a dû faire des groupes de classe ; on n'était pas forcément avec ses amis, on travaille avec d'autres personnes. On … on apprend à se connaître mieux.

M. : Je pense que ça nous a un peu soudé, c'est mon avis. J'ai l'impression que cette expérience nous a permis de plus… nous comprendre, être plus proches, et ça nous a … Ça a créé une cohésion de groupe.

L., tu es d'accord ?

L. (d'une très faible voix) : Oui

M., tes ressentis ?

M. : Je sais pas…

Tu ne sais pas… Qui est ce qui n'a pas parlé ? L., aussi ?

L. : C'est vrai que par rapport à en classe, moi j'étais obligée de participer et de parler, alors que j'aime pas beaucoup parler et, du coup c'est vrai qu'on a vu d'autres facettes, par exemple V. , vraiment elle parlait beaucoup, et on a vu d'autres caractères, qu'on pouvait tous

s'appliquer et c'est vrai qu'on a vu une cohésion parce que tout s'est bien passé, il n'y a pas eu de débordement. Enfin on s'est tous fait confiance pour que ça marche bien.

D'accord. M. ?

M. : Moi je pensais la même chose que tout le monde. Voilà.

D'accord. Alors est-ce… le soir du dialogue, ou juste après, je pense que vous en avez parlé autour de vous, que vous avez fait participer… que vous avez, comment dire, partagé cette expérience avec vos proches. Est-ce que vous pouvez raconter un petit peu, ou évoquer ce que vous leur avez dit, quelles ont été leurs réactions, lorsque vous avez raconté cette expérience ?

A. : Je sais que moi, mes parents ils étaient choqués qu'on ait parlé avec les Boliviens, parce que ça fait un peu loin quand même…

Choqués, c'est-à-dire…

A. : C'est pas tout près quand même ! C'est pas comme si on parlait avec des Espagnols, que des Espagnols, quoi.

Mais choqués dans le sens où … c'était négatif pour eux ?

A. : C'était positif.

Étonnés, plutôt alors.

A. : Oui.

M. : Moi, ils m'ont tout de suite demandé… comment ils ressemblaient les Boliviens (Quelqu'un dit « ouais ! ») … Enfin c'est pas plutôt le réchauffement climatique qui les intéressait, c'était leur aspect physique, comment ils parlaient et tout…

Et alors, qu'est-ce que tu leur as répondu ?

M. : Ben, qu'ils sont comme tout le monde ! Enfin… comme nous !

O. : C'est vrai, moi dans ma famille, tout le monde savait qu'il allait y avoir une conférence, je les avais prévenus. Donc dès le soir même, on m'a demandé, on m'a dit «Alors comment ça s'est passé avec TES Boliviens ? » (elle insiste sur le « tes »). Ils disaient tous « TES Boliviens ». « Mais c'est pas MES Boliviens, c'est DES Boliviens ! ». Mais oui, c'est vrai qu'ils s'intéressaient pas forcément au réchauffement climatique, mais plus les « Alors, ça s'est passé comment ? Est-ce que tu as réussi à parler ? Et la langue, et tout ?... » Oui, je leur ai parlé, je leur ai dit « Ils sont comme nous, c'est des gens comme nous ! » Ils sont jeunes, comme nous, ils ont un peu les mêmes façons de parler que nous. Ils avaient un peu les mêmes appréhensions que nous, c'était la même chose en fait. Non, ça c'est bien passé !

T. : Contrairement à ça, moi ma mère, c'était plus sur le niveau de langue. Moi ma mère, elle a fait Allemand au collège, puis elle s'est arrêtée là. Et de voir que moi et puis la classe, on ait un discours qui devait durer une heure, dans une langue étrangère avec des gens qui sont si loin, c'était … ah, jamais elle y aurait pensé, elle m'a dit « Vous partez en Espagne, vous parlez avec eux, vous vous débrouillez, c'est bien, mais avec des Boliviens, comment ça va se passer, la langue, si vous butez ? » Elle s'inquiétait surtout sur la barrière de la langue, c'était … Pareil, le soir, elle m'a fait « Alors, avec tes p'tits Boliviens ? ». C'est pas les nôtres, c'est … Mais bon oui, c'était bien, je pense qu'ils étaient avec nous, ils nous poussaient vers le meilleur.

O. : Après moi je sais que j'en ai parlé pas mal dans ma famille. J'étais dedans quoi, je disais « Oui, on va avoir un dialogue avec des Boliviens ! » C'est pour ça que ils me disaient « TES Boliviens », « Tu es encore avec TES Boliviens », « Tu parles encore de TES Boliviens »…

Parce que tu en parlais souvent ?

O. : Ben oui, j'en parlais, en fait dès qu'il y avait un truc de nouveau, j'en parlais, je disais « oui, j'ai fait ça, je ne sais pas comment ça va se passer, et tout… » Donc ils me disaient « Quoi ?? ». Mais après c'est la famille, voilà je vais pas raconter ça à tout le monde non plus !

Et les autres ?

T. : Ben, quand j'en ai parlé avec mes parents, ils m'ont dit que c'était quelque chose qui ne pouvait pas se faire à l'époque. C'était quelque chose qui… entre guillemets, c'était normal que ça nous arrive à nous que à eux. Parce qu'ils n'avaient pas tous les moyens, et je pense aussi, comme tous les parents ici, qu'ils pensaient pas faire ça.

Quand tu dis « c'était normal » que ça vous arrive à vous, et pas à eux, ça voudrait dire que aujourd'hui, c'est normal de communiquer avec des gens du bout du monde ?

T. : Ben oui.

L. : Ben c'est plus facile surtout !

T. : On a les moyens pour et on va dire aussi que par rapport à avant, il y a un peu plus d'ouverture d'esprit

O. : C'est pas forcément normal, mais c'est plus simple, on va dire, c'est plus simple, enfin un peu plus simple qu'avant d'essayer de parler avec d'autres gens, pas accessibles à tout le monde…

(Intrusion d'élèves de Terminale déguisés en train de fêter le Percent, immédiatement chassés de la salle…)

Bon, on va reprendre… Donc tu disais…

O. : Nous on avait un peu de mal quand même, c'est pas forcément accessible à tout le monde, mais c'est plus simple, par rapport à avant…

Donc, les moyens..

O. : Les moyens, la technologie et tout ça.

A. : Et puis même, quand je parle du voyage à mon père, il me dit « Oui ben si, dans l'éventualité de faire un voyage, avec ta mère on va commencer à mettre de côté, et même si ça va être très cher, c'est pas grave parce que … » (A. parle en même temps) Oui, comme l'a dit Alexia, c'est une fois dans notre vie, on n'aura pas forcément l'occasion, l'opportunité d'y retourner. Je pense que c'est une chance qu'on a, de pouvoir y aller, par rapport aux autres classes d'Espagnol qu'il y a dans le lycée, ou même à Durzy à côté, ils font pas ça.

Donc vous vous projetez, là, déjà ?

A.: On reste raisonnables, quand même !

O. : Ouais on va pas trop s'imaginer non plus

A. : On sait qu'on a des limites !

A. : C'est difficilement imaginable. Moi je sais personnellement, ça me paraît compliqué.

O. : On se fait pas trop d'illusions, quoi. On sait que c'est peut être possible, mais il ne faut pas trop se projeter, parce que ce serait tomber de haut. Ce serait espérer un peu pour tomber un peu. Ce serait dommage. Mais après, si on se projette, c'est sûr que mes parents ils me disent que on a une chance quand même d'y aller, et que, en grandissant, on n'a pas forcément le temps, il y a les études, il y a à payer, sa vie et tout… Ben non, t'as pas forcément le temps d'aller en Bolivie, quoi !

T. : Et puis… on se laisse quand même un petit peu espérer, parce que si on n'y croit pas, ça pourra pas se faire, donc on espère dans une certaine limite. Comme on sait que même le proviseur nous met certaines barrières, on essaie d'aller au-delà, et de voir si ça va… comment ça va finir. Même si on part pas en Bolivie, ça a déjà été une super belle expérience.

Donc toi, finalement, ce que tu en retires, c'est une certaine idée de persévérance ?

T. : Oui, je pense que dans tout projet il faut, parce que si on se dit « On va juste faire un Skype avec des Boliviens une heure et demie », et puis c'est plié c'est rangé, ça n'a pas d'intérêt. Même les professeurs ont fait ça dans le but de pouvoir espérer aller là-bas. Donc si on s'arrête là en disant « Le directeur voudra pas », on plie bagage, et c'est fini pour nous.

A. : On peut voir aussi la différence de climat par rapport à chez nous. Voir comment eux ils vivent le jour, la chaleur, tout ça.

O. : Si il n'y a pas de suite, même au niveau climat, ou au niveau culturel, parce que nous on le vit d'une manière, et eux ils le vivent totalement différemment. Chaque pays a sa culture, sa façon de vivre, et aller là-bas, ce serait voir en vrai. Ce serait plus étonnant et je pense que

ça marque plus quand on voit, comment ils vivent vraiment, que quand on travaille dessus. Après, oui, on a des bases, mais on n'est pas là, on voit pas comment est le niveau de vie, on voit pas comment ça marche vraiment.

M. : Mais c'est également dans le but de montrer l'exemple aux autres, aux autres lycées, que ça soit normal en quelque sorte de faire ça avec d'autres personnes du bout du monde, et de combattre, de combattre ensemble le réchauffement climatique.

D'accord. Est-ce qu'il n'y a pas d'autres choses à combattre ? (Silence) Tu emploies le mot « combattre », c'est assez intéressant.

A. : La barrière de la langue.

O. : Les *a priori*. Parce que en faisant un dialogue avec des étrangers, on peut avoir des *a priori* sur eux. Se dire, « oh ils sont tous comme ça ». Il y a beaucoup de préjugés sur les différentes « ethnies » (elle insiste sur ce mot), que ce soit les Boliviens ou même sur nous. Souvent on dit « Les Français, ils sont râleurs », il y a plein d'*a priori*, et de parler avec une vraie personne à l'étranger, on se rend compte que elle n'est pas forcément si différente de nous.

Est-ce qu'il y en a d'autres qui ont ressenti cela ? (Silence) Vincent ?

V. : Pour les *a priori*, moi pas trop, non.

C'est-à-dire ?

V. : Moi j'avais pas de préjugés, moi, sur les Boliviens ! Je me doutais juste qu'ils étaient bronzés ! (Rires des autres) Mais j'avais pas *d'a priori*.

O. : J'ai pas dit qu'on avait forcément des *a priori* nous, personnellement, j'ai dit qu'on pouvait combattre les *a priori* qu'on peut avoir, en montrant que nous, le Lycée en Forêt, avec le peu de moyens qu'on a réussi à avoir, on a réussi quand même à faire un dialogue, et tout, et que d'autres pourraient le faire, avec d'autres pays, pas forcément l'Amérique Latine, ou quoi que ce soit. Et que du coup, ça peut aider à combattre les *a priori*, comme le réchauffement climatique, comme d'autres sujets…

T. : On a bien vu quand on a étudié la Bolivie, les images qu'on avait, c'était des dames habillées avec leurs robes typiques, en train de cuire le quinoa. Enfin ils sont pas tous comme ça là-bas, ils peuvent aussi s'habiller comme nous, pas forcément avec leurs chapeaux melon et leurs robes, ils mangent pas que du quinoa. Alors que c'est quasiment que cet aspect-là qu'on a vu en cours, finalement. Oui, les vieilles traditions, quoi.

O. : On a vu l'aspect traditionnel…

T. : Pas la modernité du pays.

Donc pour vous c'est important de multiplier ces expériences de dialogues avec d'autres pays?

O. : C'est une question d'ouverture d'esprit aussi. C'est important d'ouvrir son esprit, de voir différentes cultures, différentes façons… on est énormément sur Terre, donc ce serait dommage de centrer que sur nous, de dire qu'il y a que la France, que ça marche que comme ça. Non, il a différentes cultures, et elles sont pas forcément meilleures ou … moins bien, elles sont juste là.

T. : On a bien vu … à l'époque on regardait que notre pays, et on a bien vu comment ça terminait. Quand on voulait s'aventurer au-delà des frontières de la France, c'est qu'il fallait conol…coloniser ce pays pour pouvoir y mettre les pieds, alors que … donc on a vu que ça a fini en guerres, en destructions. Alors que maintenant quand on voit, rien que par des dialogues, la culture, ça ouvre l'esprit et on accepte mieux, je pense, les différentes manières de vivre, comme ça on est initié dès tout petit, à voir d'autres choses, que quand on est centré sur la France, la France, il y a que la France, il y a que comme ça que ça fonctionne, il y a que si on s'habille de telle manière que on est accepté…

O. : Parce que c'est vrai qu'avant, l'éducation elle a toujours un rôle très important. Avant (soupir) on était un peu plus fermés. Maintenant dans l'éducation des jeunes, on essaie de nous ouvrir l'esprit, on dit « Fais attention », même avec vous dans le programme d'Histoire vous dites « Faites attention à ce que vous écoutez, faites attention autour de vous, les régimes politiques, comment ça avance… ». Je pense que si nous, dès maintenant, on commence à s'ouvrir l'esprit, plus tard nos enfants ça sera pareil et on peut espérer peut-être avoir des changements meilleurs et éviter de, à chaque fois, se tirer dans les pattes les pays.

A. : Je pense que le fait de communiquer comme ça, ça ouvre aussi les esprits, parce que du coup, on peut se dire que chaque pays peut apporter aux autres. Par exemple, on sait que l'Allemagne se chauffe avec le charbon, et ce qui pollue, mais nous on pourrait peut-être apporter quelque chose de différent, pour améliorer. C'est par exemple, nous, nos chercheurs, ils peuvent aussi s'intéresser à d'autres pays, et d'autres pays peuvent s'intéresser à nos ressources, pour notre pays. En fait, c'est croiser les idées qu'on peut avoir. Parce que du coup on a des points de vue différents, et ça ferait beaucoup avancer les choses je pense.

M. : Mais je pense que si on travaille qu'au niveau national, il n'y aura pas assez d'impact. Parce que tout ce qui se passe dans le monde, par exemple le réchauffement climatique, c'est dans le monde, c'est pas que en France, en Espagne ou en Bolivie, et il faut que ce soit plus international que national.

T. : Et puis même, il faut que les pays les moins développés puissent à leur échelle essayer de faire certaines choses. Même déjà trier dans une poubelle le papier des plastiques, ou même des restes des assiettes, c'est pas grand-chose, mais tous les pas grand-chose additionnés, au total ça peut apporter un bel impact.

Qu'est-ce que vous en pensez ? Les autres, ceux qui n'ont pas pris la parole encore ? (silence) On a dit que le dialogue permettait de lutter contre les a priori, d'ouvrir l'esprit, de … j'ai entendu, un monde différent… Qu'en pensez-vous ? (long silence !) Bon, alors, est-ce que vous pensez que le fait d'avoir dialogué avec des Boliviens a permis de faire évoluer certaines choses en vous ? Personnellement, profondément, dans des projets par exemple, des projets personnels, vous vous êtes rendu compte de quelque chose, en vous ? Et que vous avez décidé

de bonifier ? Est-ce que vous pensez que cette expérience va avoir un impact sur votre vie future, proche ou à plus long terme ?

T. : On s'en rend peut-être pas forcément compte, mais peut être que d'avoir fait ça, dans dix ans, quinze ans, quand on aura notre maison à nous, on se dira « il faut que j'achète deux types de poubelles pour pouvoir trier et apprendre à mes enfants à trier ». C'est peut-être rien mais peut être que ce qu'on vit aujourd'hui aura indirectement un impact sur nos actions de demain. Par exemple faire du compost, trier la poubelle, fermer l'eau quand se douche, pendant qu'on se lave, c'est des petites choses qu'on s'en rend pas forcément compte, maintenant, mais qui auront un impact plus important dans quelques années.

O. : Moi personnellement c'est plus au niveau de la langue, enfin je me suis donnée du.. en parlant vraiment, je me suis dit qu'il faudrait que je travaille un peu plus mon Espagnol, et tout, parce qu'au final je suis en Euro, et je me dis « Bon je suis en Euro », mais je ne fais pas forcément plus que ce que je devrais, et je me suis dit là, enfin je me suis mis moi-même l'objectif d'avancer plus dans la langue quand même, de travailler plus la langue.

Est-ce qu'il y en a d'autres qui ont ressenti cela ?

M. : Moi c'est… en fait chez moi avant on triait pas trop, et depuis cette expérience, j'ai plus incité ma famille, on essaye petit à petit de trier plus les plastiques, etc… ça a permis un peu d'évoluer en moi.

Donc une sorte de prise de conscience ?

M. : Oui, voilà.

D'accord. Et les autres ? (Silence) Est-ce que vous vous êtes dit « il faut que j'en fasse quelque chose de cette expérience. D'avoir parlé avec des Boliviens, il faut que j'en fasse quelque chose ? »

A. : Je pense que rien que le souvenir va influencer sur nos actions. Parce que c'est une expérience qu'on n'est vraiment pas prêts d'oublier, c'est vrai qu'en plus on est les premiers, donc…

O. : Et puis c'est un projet qui a pris du temps, quand même, qui a demandé de l'organisation, du travail… ça s'est pas fait en un jour ! On a commencé, on a continué, on a eu des petits soucis, on a eu des problèmes des fois, mais on a toujours réussi à trouver une solution pour les… pour les…

A. souffle : Contourner.

O. : Oui, contourner. Donc voilà, mais c'est un travail qui a pris du temps, qui est important, donc bien sûr qu'il a un impact sur nous, même si on s'en rend pas forcément compte maintenant. C'est une chance, comme on l'a dit plusieurs fois.

T. : Après, je veux pas dire que pour nous c'est trop tard, mais par exemple, les actions sont apparues chez nous il y a que quelques années. Donc on avait déjà pris des habitudes, pour nos parents, il y a quelque chose qui te reste, « va le mettre à la poubelle », alors que maintenant on essaye d'abattre ces mauvaises habitudes. Mais apporter aux plus jeunes des bonnes habitudes, par exemple apprendre aux tout petits que quand tu as fini ton pot de yaourt, tu vas le mettre dans la poubelle jaune, pas dans la poubelle normale. Je pense que, après, eux, ça va leur paraître normal, que nous parfois on se dit « ah, ça va dans quelle poubelle ? » et aller demander aux parents de savoir dans quelle poubelle ça va…

O. : Ça deviendrait anodin pour eux, alors que pour nous ça demande plus de réflexion.

T. : Et pourtant on n'est pas beaucoup plus vieux ! Voilà, il y a des vieilles habitudes qu'on a prises en deux ans…

Et dans votre relation à l'autre ? C'est-à-dire soit vos camarades de classe, soit l'autre qui habite en Bolivie, au bout du monde, vous avez senti un changement ?

V. : Comment ça ?

Est-ce que tu perçois les gens différemment, est-ce que tu sens qu'en toi depuis ce dialogue, il y a une envie d'aller vers les autres, de faire différemment ?

V. : Euh, ben, moi je suis sociable mais je veux rester comme je suis tous les jours. Après ça me dérangerait pas d'aller les rencontrer !

A. : Je pense que le fait de parler avec des personnes qui viennent vraiment de beaucoup plus loin, ça nous encourage à parler avec des personnes vraiment venues d'ailleurs. Avec des Américains ou quoi que ce soit. Puis que, souvent on se dit qu'on ne trouve pas les correspondants, ou que c'est un peu impossible de parler avec des personnes de plus loin. Mais là, avec tout ce qu'on a organisé, et puis déjà, on a un pied en Amérique, avec des Boliviens, donc on peut se dire qu'on peut aller encore plus loin dans ce projet.

O. : Après moi personnellement, j'ai toujours aimé m'intéresser un peu aux cultures des autres pays, parce que je trouve ça intéressant, je trouve ça fascinant comme on peut être différent suivant l'endroit où on habite. Mais ça on le sent forcément, l'envie de … d'en savoir plus autour du monde, tout ce qui se passe. C'est tout.

D'accord. Et les autres, est-ce que ça vous a donné envie d'aller plus loin ? de découvrir le monde comme disait O. ? (Silence) P., tu n'as pas l'air convaincue ?

P. : Ah si, si ! je suis tout à fait d'accord avec eux !

T. : Ça pourrait être sympa ! Enfin bon, je pense que ça pourrait plus se faire avec quelqu'un qui veut plus travailler dans les langues plus tard, ou quelque chose comme ça, qui a besoin de bouger, d'être dans un travail où on est pas derrière un bureau en fait.

Oui, C.?

C. : Non, pareil, je pense comme T. Je pense que c'est une expérience qui a permis de s'évader, de découvrir d'autres personnes, c'est juste positif (la sonnerie de récréation retentit)

Si en un mot vous deviez résumer cette expérience ? On va faire un petit tour de table ?

V. : Enrichissante

L. : T'as pris le plus facile ! J'en sais rien moi !

A. : Enrichissante aussi

M. : Découverte

C. : Pareil

V. : Partage

T. : Nouveauté

M. : Ouverture d'esprit

P. : Intéressante

L. : Incroyable

M. : Intéressante

M. : Intéressante aussi

L. : Partage

O. : Fructifiante

T. : Voyageur

A. : Je vais dire voyageur aussi

Je vous remercie tous.

Articles de la presse locale sur les actions entreprises au lycée en Forêt

Article de *l'Éclaireur du Gâtinais*, 21 novembre 2018 :

Premières européennes au lycée en Forêt

Le climat mis entre leurs mains

Le climat s'apprête à connaître un changement majeur. Comment le vit-on à Cochabamba, en Bolivie ? C'est ce que sauront bientôt les 1ères européennes du lycée en Forêt. Non sans avoir pris connaissance des grandes lignes du changement climatique avec un intervenant de Météo France, jeudi dernier.

C'est un nouveau projet innovant et ambitieux que nourrit le lycée en Forêt, qui n'a connu que deux équivalents dans l'Académie. Un projet porté par trois enseignantes au premier rang desquelles Stéphanie Plichon, professeur d'Histoire géographie, qui a élaboré un questionnaire sur la base de la conférence donnée par Alain Lambert, de Météo France, jeudi dernier au lycée en Forêt.

Cette conférence était la 1re action d'un projet de dialogue climatique entre le lycée en Forêt et l'Unidad Educativa Nuestra Senora del Pilar, à Cochambaba, en Bolivie.

Par vidéo conférence à la mi-mars

Cette conférence était attentivement suivie par les deux autres initiatrices du projet : Anne-Lise Tomassone, professeur de sciences économiques, et Fabienne Gouchon, professeur d'Espagnol. Tout le projet doit en effet être mené en Espagnol, ainsi que l'explique Laurence Villeneuve, documentaliste ; « C'est une étape très importante car première action d'un projet de dialogue climatique entre le lycée en Forêt et l'Unidad Educativa Nuestra Senora del Pilar, à Cochambaba, en Bolivie ».

Comment ce dialogue se déroulera-t-il ? « Par vidéo conférence, entre le 18 et le 20 mars », tablent les 4 professeurs. Les élèves de 1re européenne du lycée en Forêt seront invités à questionner des lycéens boliviens sur leur ressenti du changement climatique. Une triste réalité qui galope vers nous à toute vitesse, ainsi que les lycéens ont pu s'en rendre compte en écoutant Alain Lambert, de Météo France, lors d'une conférence de 2 heures.

« L'été 2003 sera frais à côté de ce qui nous attend »

Le réchauffement climatique vous laisse froid ? Pas à écouter un spécialiste de Météo France. On devrait d'ailleurs évoquer le changement climatique. Alain Lambert l'a brossé en reprenant d'abord à - 400.000 ans. « Nous allons revenir à des températures similaires. L'ennui, c'est que ce sera très brutal : sur quelques dizaines d'années. Et cela change absolument tout ».

Le conférencier a décortiqué chacun des points ayant mené à une situation déjà irréversible... mais pouvant être un peu stabilisée si le monde entier si met, du simple citoyen à l'application de politiques volontaristes. « Car la COP 21, si elle l'est, ne s'avère que peu contraignante... »

Montargis en climat méditerranéen en 2050 ?

Alain Lambert a aussi évoqué deux scénarios : un positif, dans le cas où l'Homme cesserait dès à présent toute activité polluante ; et l'autre « jusqu'au-boutiste » dans la consommation. « Dans le 1er cas, le changement sera difficile à supporter mais gérable. Dans le second, dès 2050, Montargis se trouvera dans une zone de climat méditerranéen ». Avec _comme partout_ les étés caniculaires, des vagues de froid intense... Des tempêtes ? « Malgré les modélisations du climat, qui font leurs preuves, on ne sait pas vraiment. Mais l'été 2003 sera frais à côté de ce qui nous attend... de début mai à fin octobre».

Les élèves étaient parfois très touchés par ce qu'ils ont vu et entendu. Nul doute que leurs questions aux jeunes Boliviens soient des plus pertinentes. C'était d'ailleurs le but ici recherché.

Comme le disait en aparté Stéphanie Plichon, ce matin-là, a été lancé un appel sur You Tube intitulé « On est prêt ». De quoi se redonner un peu de baume au cœur et surtout agir, en défiant chaque jour la menace pesant sur la planète, sur chacun de nous et les plus faibles en particulier – les animaux comme les êtres humains.

La.B.

POUR LE GRAND PUBLIC. Cette conférence passionnante mérite d'être suivie du plus grand nombre. Météo France – station de Bourges – se déplace sur simple demande d'associations au 02.48.69.70.40, sous réserve d'être assuré d'un public d'une bonne trentaine de personnes.

Article de *La République du Centre*, 27 mars 2019 :

VIE ÉDUCATIVE ■ Une visio-conférence s'est déroulée, jeudi, au lycée en Forêt à Montargis

Climat : des échanges franco-boliviens

29 élèves de première européenne et leurs enseignants ont échangé sur le climat, en espagnol, avec de jeunes Boliviens de Cochabamba.

Jeudi, au lycée en Forêt (LEF), 29 élèves de première européenne et leurs enseignants ont échangé sur le climat, en espagnol, avec de jeunes Boliviens de Cochabamba.

Dans le cadre d'un projet mené par Stéphanie Plichon, Fabienne Gouchon, Anne-Lise Tomassone, enseignantes respectivement en histoire-géographie, en espagnol, en sciences économiques et sociales (SES), et la documentaliste Laurence Villeneuve, les adolescents ont échangé avec leurs homologues boliviens de manière suivie autour du climat, via un groupe facebook. Avant de s'exprimer, jeudi, par visioconférence.

VISIOCONFÉRENCE. Fabienne Gouchon et Anne-Lise Tomassone ont privilégié de mener ce projet avec des lycéens de première afin qu'il se poursuive l'an prochain.

« Le réchauffement climatique est global, et dans la ville de Cochabamba, située à 2.500 m d'altitude dans les Andes où existe une saison sèche et humide, les Boliviens constatent que cette dernière est marquée par moins de précipitations », explique Anne-Lise Tomassone.

> « Les mêmes problèmes et un défi commun »

Ayant précédemment vécu en Amérique du Sud, elle est habilitée pour également enseigner les SES en espagnol, une heure par semaine.

Les questions portaient sur la manière dont se manifeste le changement climatique, comment est-il ressenti et que peut-on y faire ? Les élèves du LEF avaient été sensibilisés en octobre à ce sujet par une conférence menée par Alain Lambert, météorologue au centre Météo France de Bourges.

« Ils ont pris conscience que nous sommes tous sur la même planète, avec les mêmes problèmes et donc un défi commun. Désormais, ils vont tourner des vidéos sur ce que l'on peut mettre en place concrètement (tri des déchets, lutte contre le gaspillage à la cantine par exemple) et poursuivre ainsi les échanges », indiquent les enseignants. ■

Article de *l'Éclaireur du Gâtinais*, 27 mars 2019 :

Discussion autour du climat au lycée en Forêt

Une classe en direct avec la Bolivie

Grâce à la technique de Canopé Orléans et au financement de la région, 29 lycéens en classe de première du lycée en Forêt (classe européenne) ont dialogué durant 1 h 30 jeudi dernier, en langue espagnole, avec leurs homologues de l'institution Nuestra Señora des Pilar à Cochabamba (Bolivie).

Suite à cette visioconférence, les adolescents vont mettre en place des éco-gestes, et en poster les films à leurs homologues boliviens.

Le dialogue mené en visioconférence autour des problématiques du climat a découlé d'un fond de travail encadré par les enseignantes Stéphanie Plichon (histoire-géographie), Anne-Lise Tomassone (sciences économiques et sociales en français et en langue espagnole), Fabienne Gouchon (espagnol) et la documentaliste Laurence Villeneuve.

Cochabamba est situé à 2.500 m d'altitude dans les Andes

« Nos élèves ont été sensibilisés au changement climatique en octobre, par une conférence donnée par Alain Lambert, météorologue au centre Météo France de Bourges. Ils ont ensuite échangé par les réseaux sociaux, avant de discuter ce jeudi.

C'est la première fois dans l'académie qu'une telle action est menée en langue étrangère par des lycéens », expliquent les enseignantes. « Cochabamba est situé à 2.500 m d'altitude dans les Andes, et les habitants remarquent que la saison humide y est moins marquée. Les élèves ont pris conscience qu'ici ou là-bas, les problématiques sont les mêmes et ils vont mettre en place des petites actions, et les filmer, afin de poursuivre le dialogue. Il est déjà remarquable de noter qu'en parallèle de ce dialogue, ils ont eux-mêmes créé leur propre groupe Facebook pour poursuivre les échanges entre élèves », confie Anne-Lise Tomassone.

Le choix d'avoir ciblé des élèves de première s'explique par la volonté de poursuivre ce projet insolite l'an prochain.

Article de *La République du Centre*, 28 mai 2019 :

MONTARGIS

Des lycéens espèrent aller en Bolivie, en 2020

TRAVAIL. Les 29 élèves ont dialogué en visioconférence avec leurs homologues de Cochabamba, en Bolivie.

Suite au travail effectué par une classe de 1re européenne d'espagnol (lycée en Forêt de Montargis), autour d'un dialogue climatique avec la Bolivie, une visioconférence avec des élèves de ce pays d'Amérique du Sud a été présentée vendredi, à Jalila Gaboret (représentant la Région) et Jean-Louis Rizzo (Rotary club local).

Les élèves ont notamment travaillé sur les changements climatiques avec des jeunes de l'institution Nuestra señora des Pilar, à Cochabamba. Ils ont été sensibilisés par l'intervention d'Alain Lambert, technicien à Météo France.

L'échange (uniquement en espagnol) a été permis grâce à un partenariat entre la Région, le réseau Canopé et l'Unesco.

La soirée de vendredi a permis aux élèves et à leurs enseignantes, Stéphanie Plichon (histoire-géographie), Fabienne Gouchon (espagnol), et Anne-Lise Tomassone (sciences économiques et sociales), d'annoncer la poursuite du projet par un voyage en Bolivie, au printemps 2020. Une ambition qui demandera un financement conséquent et la mobilisation des partenaires. ■

Article de l'*Éclaireur du Gâtinais*, 29 mai 2019 :

Le lycée en Forêt se rapproche d'un lycée bolivien

Unis pour sauver la planète

Vendredi dernier, des lycéens de première section européenne ont projeté le film de la visio-conférence qu'ils ont animé en mars dernier avec des lycéens boliviens. Un partenariat entre les deux établissements est en projet.

Élèves, parents et professeurs ont assisté, vendredi, au résumé de la visio-conférence.

Le changement et le dérèglement climatiques, le développement durable, les énergies renouvelables, le recyclage, autant de sujets primordiaux que la jeunesse du monde a pris à bras-le-corps (on vient de la voir lors de ces élections européennes où les écologistes font une percée historique dans l'hémicycle de Bruxelles)...

Lutter contre le réchauffement climatique

Autant de thèmes que les lycéens montargois ont décidé de mettre en avant en se rapprochant cette année d'une classe de première d'un lycée bolivien de Cochabamba, Nuestra Señora del Pilar, une des plus grandes cités de ce pays d'Amérique du Sud. Car là-bas, aussi, en plein cœur des Andes, le réchauffement climatique fait des ravages et se traduit par un appauvrissement des terres agricoles et la difficulté d'irriguer les parcelles... Sans compter la main mise par de grands groupes industriels, chinois et américains, des ressources en terres rares du Salar de Uyuni...

C'est donc autour de cette problématique climatique que les deux lycées se sont rapprochés, via des techniciens de Météo France et de l'institution Unitar Unesco.

Le 21 mars dernier, les deux classes se sont rapprochées via Internet pour une conférence-débat visant à exprimer ces craintes et les conséquences du dérèglement sur ces deux parties du monde.

« L'échange s'est tellement bien déroulé que nous avons décidé de mettre en place un projet de coopération. Un club est né au sein du lycée : Solidar-Lef, qui va faire des actions afin de lutter contre le réchauffement climatique », explique Mme Gouchon, professeur d'espagnol, qui, vendredi dernier, organisait une projection du film monté à l'issue de la visio-conférence de mars dernier.

« L'idée, c'est d'établir une véritable coopération entre nos deux lycées et d'aller voir sur place, l'année prochaine, les actions engagées par les lycéens boliviens. Nous espérons y amener une classe de première section européenne-espagnole. »

JEAN-LOUIS MACÉ

Table des tableaux, des figures et des photographies.

1. Tableaux :

Tableau 1 : Financement de l'ECM par pays de l'Union Européenne, p 34
Tableau 2 : L'EMC aux cycles 2, 3 et 4, p 43-44
Tableau 3 : Établissements labellisés 2019 avec des projets de Solidarité Internationale, p 55
Tableau 4 : Type d'actions de Solidarité Internationale selon les établissements, p 57
Tableau 5 : Établissements UNESCO de l'Académie, p 66
Tableau 6 : Financement des projets de coopération décentralisée par les collectivités territoriales de la région, p 69
Tableau 7 : Établissements référencés par CENTRAIDER, p 73-74
Tableau 8 : Origine des élèves du Lycée en Forêt par collège, p 97-98

2. Figures :

Figure 1 : Mur de logos des membres d'Educasol, p 22
Figure 2 : OMD2 et ODD4, p 25
Figure 3 : Illustration Conférence Permanente des Relations Internationales en Région Centre-Val de Loire, p 71
Figure 4 : Palmarès des lycées du Loiret, p 101
Figure 5 : Nuage de mots après le Focus Group, p 143

3. Cartes :

Carte 1 : Secteur de recrutement du lycée en Forêt, p 96
Carte 2 : La Bolivie, p 126

4. Graphiques et chronogrammes :

Graphique 1 : Type d'actions scolaires de Solidarité Internationale menées en 2019, p 56
Graphique 2 : Destination des actions de Solidarité Internationale, p 58
Graphique 3 : Répartition filles/garçons, p 95
Graphique 4 : Lieu de résidence des élèves, p 98
Graphique 5 : CSP familiales des élèves, p 99
Graphique 6 : Choix de l'enseignement européen, p 103
Graphique 7 : Répartition des élèves par série, p 107
Graphiques 8 et 8bis : Réponse à la question 1, p 108
Graphique 9 et 10 : Attaches familiales à l'étranger des élèves, p 109
Graphiques 11 et 11bis : Réponse à la question 2, p 109
Graphiques 12 et 12bis : Réponse à la question 3, p 110
Graphiques 13 et 13bis : Réponse à la question 4, p 111
Graphiques 14 et 14bis : Réponse à la question 5, p 111
Graphiques 15 et 15bis : Réponse à la question 6, p 112

Graphiques 16 et 16bis : Réponse à la question 7, p 113
Graphiques 17 et 17bis : Réponse à la question 8, p 114
Graphiques 18 et 18bis : Réponse à la question 9, p 115
Graphique 19 : Réponse à la question 4 selon la série, p 116
Graphique 20 : Réponse à la question 4 selon l'enseignement européen, p 117
Graphique 21 : Réponse à la question 4 selon le sexe, p 118
Graphique 22 : Réponse à la question 4 selon le lieu de résidence, p 119
Graphique 23 : Réponse à la question 4 selon les CSP, p 120
Graphique 24 : Réponse à la question 4 selon la pratique des loisirs, p 121
Graphique 25 : Réponse à la question 4 selon la pratique des voyages, p 122
Graphique 26 : Réponse à la question 4 selon les origines familiales, p 123

Chronogramme 1 : Les étapes du Dialogue climatique, p 128
Chronogramme 2 : Les étapes du projet « Bolivia 2020 », p 146

5. Photographies :

Photographie 1 : Fresque du collège Saint-Exupéry, Saint Jean de Braye (45), p 63
Photographie 2 : Drapeau réalisé par les élèves du collège Saint Exupéry, p 63
Photographie 3 : Fresque franco-japonaise exposée à l'UNESCO, p 65
Photographie 4 : Photographie aérienne du Lycée en Forêt, p 94
Photographie 5 : Élèves et enseignantes avant le Dialogue, p 131
Photographie 6 : Élèves pendant le Dialogue, p 132
Photographie 7 : Élèves pendant le Dialogue, p 133
Photographies 8 et 9 : Questions-réponses, p 133
Photographies 10 et 11 : Questions-réponses, p 134
Photographie 12 : Élève interprétant le chant final, p 134
Photographie 13 : Les élèves de première euro Espagnol après le Dialogue, p 135
Photographie 14 : Le club Solidari'LEF en action, p 148

Table des abréviations utilisées.

AFD : Agence Française de Développement
AME : Agglomération Montargoise Et rives du Loing
ASI : Association de Solidarité Internationale
BOEN : Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale
BTS : Brevet de Technicien Supérieur
CSP : Catégories Socio-Professionnelles
CICID : Comité Interministériel de la Coopération Internationale et du Développement
CIRRMA : Conférence Inter-régionale des Réseaux Régionaux Multi-Acteurs
CNDSI : Conseil National pour le Développement et la Solidarité Internationale
CNED : Centre National d'Études à Distance
CNESCO : Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire
CoPil : Comité de Pilotage
CVC : Conseil de Vie Collégienne
CVL : Conseil de Vie Lycéenne
DAAC : Direction Académique aux Arts et à l'Action Culturelle
DAREIC : Direction Académique aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération
DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
DNL : Discipline Non Linguistique
DRDJSCS : Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale
DRAAF : Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt
EAD : Éducation au Développement
EAD-SI : Éducation au Développement et à la Solidarité Internationale
ECM : Éducation à la Citoyenneté Mondiale
ECSI : Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale
E3D : Établissement en Démarche de Développement Durable
EDD : Éducation au Développement Durable
EDD-SI : Éducation au Développement Durable et à la Solidarité Internationale
EEDD : Éducation à l'Environnement et au Développement Durable
EIP : Élèves Intellectuellement Précoces
EMC : Enseignement Moral et Civique
EPS : Éducation Physique et Sportive
ERASMUS : *EuRopean Action Scheme for the Mobility of University Students*, Programme d'Action Européen pour la Mobilité des Étudiants
EREA : Établissement Régional d'Enseignement Adapté
ES : Économique et Sociale
EVSI : Engagement Volontaire et Solidaire à l'Intrenational
GCE : *Global Citizenship Education*, Éducation à la Citoyenneté Mondiale
GEFI : *Global First Education Initiative,* Initiative pour l'Éducation avant Tout
GENE : *Global Education Network Europe*, Réseau Européen pour l'Éducation Mondiale
IA-IPR : Inspecteur.trice d'Académie – Inspecteur.trice Pédagogique Régional
IEN : Inspecteur.trice de l'Éducation Nationale
INJEP : Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire
INSEE : Institut Nationale de la Statistique et des Études Économiques

MDL : Maison des Lycéens
ODD : Objectifs de Développement Durable
OFAJ : Office Franco-Allemand de la Jeunesse
ONG : Organisation Non Gouvernementale
ONU : Organisation des Nations Unies
O.P.E.I.R.A. : Observer, Promouvoir, Expérimenter, Impulser en Rassemblant les Acteurs de l'ECSI
REP : Réseau d'Éducation Prioritaire
RFA : République Fédérale Allemande
RNB : Revenu National Brut
RRMA : Réseau Régional Multi-Acteurs
réSEAU : Système des Écoles Associées à l'UNESCO
SES : Sciences Économiques et Sociales
STL : Sciences et Technologies de Laboratoire
STMG : Sciences et Technologies du Management et de la Gestion
SVT : Sciences et Vie de la Terre
UNESCO : *United Nations for Education, Science and Culture Organization*, Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF : *United Nations International Children's Emergency Found*, Fonds d'Urgence International des Nations Unies pour l'Enfance
UNITAR : *United Nations Institute for Training and Research*, Institut des Nations Unies pour la Formation et la Recherche
UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

Table des matières.

Page de titre……..p2

Remerciements……..p3

Résumé et abstract du mémoire……p4

Sommaire…….p5

Introduction…….p6

1.L'Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale, une approche française de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale……p12
1.1 Qu'est-ce que l'ECSI ?.....p12
1.1.1. Essai de définition : une valse à plusieurs temps……p12
1.1.2. Une terminologie différente selon les acteurs : à chacun son vocable……p16
1.1.3. Educasol, la plate-forme officielle de l'ECSI en France……p20

1.2. L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale, un projet global pour un monde plus solidaire…….p24
1.2.1. Une dynamique internationale portée par l'UNESCO……..p24
1.2.2. Une ouverture d'esprit intrinsèque au projet européen…….p28
1.2.3. Une mise en pratique de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale, le Volontariat International……..p36

1.3. L'Éducation nationale, une institution porteuse des valeurs de l'ECSI……p39
1.3.1. Une « Éducation à » transversale dans les programmes scolaires……p39
1.3.2. L'Enseignement Moral et Civique, un cadre de travail progressif pour l'ECSI ?.....p41
1.3.3. L'ECSI, une éducation mobilisable à travers les enseignements plus académiques : l'exemple de la Géographie……p46

2.L'Académie d'Orléans-Tours, un laboratoire régional d'expériences d'ECSI……p51
2.1Du primaire au supérieur, une gamme étendue d'établissements engagés dans l'ECSI.p52
2.1.1 Radioscopie des établissements scolaires engagés dans des projets de Solidarité Internationale……..p52
2.1.2. La Solidarité Internationale, une des missions de l'enseignement agricole……..p59
2.1.3. Les établissements UNESCO : une approche systémique de la Solidarité Internationale……p61

2.2 Un fort potentiel de développement au niveau régional……p67
2.2.1Des partenaires institutionnels engagés : le rôle de la Région Centre-Val de Loire…….p67
2.2.2Un réseau multi-acteurs ressource pour l'ECSI : Centraider……p72
2.2.3Des relais potentiels par les structures de l'éducation populaire……..p 75

2.3 L'ECSI, une démarche pédagogique efficace……..p79
2.3.1Une pédagogie de projet porteuse de sens pour les élèves et pour la communauté scolaire……p79
2.3.2Une démarche pour la remédiation scolaire auprès d'élèves en difficulté ou décrocheurs……p85
2.3.3Un vecteur de rapprochement entre établissements d'un même bassin : vers la constitution de réseaux autour de la Solidarité Internationale ?.....p90

3.La construction d'un projet d'ECSI au Lycée en Forêt de Montargis (45)……p93
3.1Le LEF et ses élèves……p93
3.1.1Un « lycée de sous-préfecture » en position périphérique, et au public plutôt défavorisé……p95
3.1.2Malgré tout, un lycée ouvert à l'international……p101
3.1.3La Solidarité Internationale, une notion à cultiver au sein des élèves du Lycée en Forêt……p106

3.2 Le Dialogue avec la Bolivie : un projet d'ampleur pour le lycée en Forêt……p125
3.2.1 Genèse et mise en place du projet……p125
3.2.2 21 mars 2019 : un Dialogue Climatique entre jeunes de Montargis et de Cochabamba……p130
3.2.3 Une expérience marquante pour les élèves du lycée en Forêt……..p 136

3.3 Quelque chose a changé au LEF……p143
3.3.1 Des élèves surmotivés pour donner une suite : Bolivia 2020, un projet encore plus fou……p143
3.3.2 Des changements visibles au sein du lycée……p147
3.3.3 Une autre image du LEF ?.....p150

Conclusion……p153

Bibliographie et sitographie……p156

Annexes……p161
Entretien Alain Payen……p162
Entretien Jean Marc Septsault……p174
Entretien Dominique Barbagli……p189
Entretien au collège Saint Exupéry……p199
Entretien Corentin Lucas……p222
Questionnaire auprès des élèves de première……p231
Texte d'invitation au Dialogue climatique……p233
Focus Group 1ere ES euro Espagnol……p234
Articles de presse……p251

Table des tableaux, figures et photographies……p255
Table des abréviations utilisées……p257
Table des matières……p259