

Université Lumière Lyon 2
THESE D'HISTOIRE CONTEMPORAINE
Martine MOUGIN

***L'AFRIQUE A L'ECOLE depuis 1945
jusqu'à la fin des années 90***

Le 9 mai 2005

Directeur de recherche : M. Le Professeur Claude PRUDHOMME

Table des matières

..	1
L'AFRIQUE A L'ECOLE DEPUIS 1945 JUSQU'A LA FIN DES ANNEES 90. Le cas de l'académie de Grenoble . .	3
AFRICA IN FRENCH SCHOOLS FROM 1945 TO THE LATE 1990s. The example of Grenoble Education Authority . .	5
INTRODUCTION .	7
PRESENTATION DU SUJET .	7
La problématique générale .	7
Un cadre restreint géographiquement . .	9
Un thème qui croise les grandes interrogations qui parcourent l'Ecole . .	10
Le choix d'une étude proche du terrain et de ses acteurs . .	11
Les grandes options du plan .	12
SOURCES .	13
A) LES DOCUMENTS D'ARCHIVES .	13
B) LES TEMOIGNAGES . .	18
C) LES AUTRES SOURCES .	21
I. ECOLE ET ENSEIGNANTS ENTRE COLONISATION ET DECOLONISATION (De la fin de la guerre au milieu des années 60) .	23
Introduction .	23
A) COLONISATION ET DECOLONISATION DANS LES ECOLES : LA VOLONTE OFFICIELLE ET SON IMPACT SUR LE TERRAIN (1945-1962) .	25
1° LES OBJECTIFS DU MINISTERE .	25
2° L'AFRIQUE DANS LES ECOLES AVANT 1960 . .	37
B) DES ENSEIGNANTS ET DES ETUDIANTS INTERPELLES PAR LA DECOLONISATION (1945-1962) .	46
1° APRES LA GUERRE : L'ACCEPTATION DE L'UNION FRANÇAISE .	47
2° A PARTIR DE 1955 : L'OMNIPRESENCE DE LA GUERRE D'ALGERIE DANS LE MILIEU ENSEIGNANT . .	49
3° LE MOUVEMENT ETUDIANT A GRENOBLE .	55

C) UNE ETUDE DE CAS : LES INSTITUTEURS SAVOYARDS ET L'AFRIQUE .	63
1° AVANT 1955 : QUELLES PREOCCUPATIONS INTERNATIONALES CHEZ LESINSTITUTEURS ? . .	63
2° A PARTIR DE 1955 : UNE MOBILISATION AUTOUR DE LA QUESTION ALGERIENNE .	66
3° ET DANS LES ECOLES NORMALES ? . .	69
D) L'ECOLE ET LA MISE EN PLACE DE LA POLITIQUE DE COOPERATION (Début des années 60) . .	70
1° DES PROGRAMMES PLUS OUVERTS SUR LE TIERS MONDE . .	71
2° PROMOUVOIR L'INFORMATION ET LA SOLIDARITE . .	75
3° LA CREATION D'UN CORPS DE COOPERANTS . .	79
CONCLUSION .	80
Annexe 1 : extraits d'un manuel de l'enseignement primaire .	81
ANNEXE 2 : Les étudiants africains à l'Université de Grenoble en 1964-65 Rapport administratif de l'Université . .	84
ANNEXE 2 BIS : Les étudiants d'outre-mer à la faculté de droit et sciences économiques de Grenoble .	85
II. LA PENETRATION DE L'AFRIQUE A L'ECOLE : FACTEURS ET ACTEURS D'UN TOURNANT (A partir des années 1965-70) .	87
Introduction .	87
A) UN NOUVEAU CONTEXTE AVEC L'ESSOR DU TIERS MONDISME .	88
1° LES CAUSES DE L'ESSOR DU TIERS MONDISME . .	88
2° L'ESSOR DU MOUVEMENT HUMANITAIRE : SES MANIFESTATIONS .	92
B) LE RÔLE DES ENSEIGNANTS ET LEURS PARCOURS INDIVIDUELS . .	95
1° UN APERÇU DE LEUR INFLUENCE ⁸⁸ . .	95
2° LES RAISONS DE LEUR ENGAGEMENT . .	96
3° LE RÔLE DE LA PRESENCE DANS LES CLASSES DE JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION .	102
C) L'APPUI DE L'INSTITUTION .	104
1° UNE CERTAINE STAGNATION DANS LES ANNEES 70 .	105
2° DANS LES ANNEES 80 : DES CONCEPTIONS NOUVELLES AVEC	109

⁸⁸ Sources : Enquête personnelle auprès des professeurs de l'APHG de Grenoble et entretiens individuels avec des enseignants de l'Académie.

« L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT » .	
3° LES MOYENS DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT SELON LE MINISTERE . .	128
4° L'EVOLUTION DES PROGRAMMES . .	138
D) LES AUTRES ACTEURS DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT A L'ECOLE .	156
1° PORTRAIT DES PARTENAIRES DE L'ECOLE .	156
2° POUR UNE ASSOCIATION : POURQUOI ET COMMENT INTERVENIR DANS LES ECOLES ? .	161
3° LEUR APPORT A L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT .	167
CONCLUSION .	173
ANNEXE 3 : Les associations humanitaires collaborant avec l'Afrique subsaharienne : l'exemple de la Savoie (de 1960 à 2000) .	173
Présentation des tableaux . .	173
<u>ANNEXE 4</u> : Une enquête à Chambéry, le rôle des bibliothèques dans la connaissance de l'Afrique subsaharienne . .	179
1° Leurs richesses en 1991 . .	179
2° Les utilisateurs : qui sont-ils, qu'empruntent-ils ? .	180
III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70) .	183
Introduction .	183
1° L'étude de la présence de l'Afrique à l'Ecole .	183
2° L'insuffisance des sources est un handicap .	184
A) QUELQUES ETUDES DE CAS . .	185
PRESENTATION . .	185
Etude de cas n° 1 .	186
Etude de cas n° 2 : DES ECHANGES SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE Chambéry (Savoie) – Ouahigouya (Burkina Faso) Années 90 . .	190
Etude de cas n° 3 : UNE CLASSE DE DEVELOPPEMENT Morestel (Isère) 1991 . .	195
Etude de cas n° 4 : UN P.A.E. : CONNAISSANCE DE L'AFRIQUE NOIRE Lycée Vaugelas à Chambéry (Savoie) 1988 .	199
Etude de cas n° 5 : LE « COLLECTIF TIERS MONDE » DE CHAMBERY (Savoie) depuis 1984 . .	201

Etude de cas n° 6 : LA SAVOIE, « UN CŒUR GROS COMME LE MONDE » 2000... ..	211
B) L'AFRIQUE DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES PRIMAIRES ET SECONDAIRES: LES TENDANCES GENERALES . .	215
1° UNE PRESENCE LIMITEE DE L'AFRIQUE . .	216
2° LES PRINCIPAUX ACTEURS DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT . .	221
3° L'AFRIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : DES CADRES DIVERS .	228
4° L'AFRIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : DES CONTENUS DIVERS .	238
LA CORRESPONDANCE SCOLAIRE INTERNATIONALE .	241
L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT PAR LE SPECTACLE .	244
LA PARTICIPATION A UN PROJET DE DEVELOPPEMENT AU SUD .	246
LES VOYAGES ET L'ACCUEIL .	253
C) LA MARGINALITE DE L'AFRIQUE ET DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LA RECHERCHE . .	257
1° UNE PLACE FAIBLE DANS LES UNIVERSITES ET LES ECOLES SUPERIEURES . .	258
2° UNE FORME INDISPENSABLE DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS .	274
3° LE MANQUE D'IMPULSION LIE A L'INSUFFISANCE DE LA RECHERCHE . .	289
CONCLUSION .	295
Annexe 6 : Questionnaire d'évaluation des résultats de l'éducation au développement proposé par l'INRP .	299
IV. BILAN ET PERSPECTIVES AU DEBUT DU XXI° SIECLE . .	315
Introduction .	315
A) L'IMPACT DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT SUR LES ELEVES . .	316
1° LES INCERTITUDES DE L'EVALUATION .	316
2° L'IMPACT DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT A TRAVERS DES ENQUETES . .	318
3° QUELLE PLACE L'AFRIQUE A-T-ELLE DANS LES JOURNAUX LYCEENS ? .	327
4° LES CLUBS « TIERS MONDE »... BAROMETRES DE LA SENSIBILISATION DES ELEVES .	339

B) L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT A L'AUBE DU XXI° SIECLE : Un besoin de renouvellement .	347
1° DES DIFFICULTES CROISSANTES .	348
2° DANS LES ECOLES : L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT...AUTREMENT .	358
3° D'AUTRES CADRES ET D'AUTRES FORMES D'ENGAGEMENT POUR LES JEUNES . .	368
CONCLUSION .	375
<u>ANNEXE 7</u> : La coopération Nord-Sud dans l'enseignement agricole . .	376
INTRODUCTION . .	376
Lycée le Valentin à Bourg les Valences (Drôme) .	377
PLAN .	378
1° UNE IMPULSION OFFICIELLE FORTE . .	380
2° LA COOPERATION NORD-SUD DANS LES ETABLISSEMENTS : ETUDES DE CAS .	394
La coopération Nord-Sud au lycée Olivier de Serres (AUBENAS) .	395
La coopération Nord-Sud au lycée le Valentin (BOURG LES VALENCES) .	398
3° LES RELATIONS NORD/SUD DANS LES ETABLISSEMENTS : QUELQUES CONSTATATIONS GENERALES ET UN BILAN PLUTOT POSITIF .	399
CONCLUSION .	407
Un parcours dans plusieurs dimensions . .	407
Comment les établissements scolaires ont-ils pris en charge les relations Nord-Sud : les aspects positifs .	410
Un rôle et une influence limités . .	413
L'Ecole pouvait-elle faire mieux ? .	414
Un besoin de renouvellement .	416
ANNEXES .	419
<u>ANNEXE 8</u> : Les questionnaires d'enquête .	419
ANNEXE 9 : Cinéma et Afrique Noire en Savoie (Dans la seconde moitié du XX° siècle) . .	419
1° CINEMA ET AFRIQUE NOIRE DES LENDEMAINS DE LA GUERRE JUSQU'AU DEBUT DES ANNEES 70 .	420
2° L'AFRIQUE NOIRE AU CINEMA A PARTIR DES ANNEES 70 .	423

REFERENCES . .	427
REFERENCES DES ARCHIVES CONSULTEES .	427
1° DOCUMENTS MANUSCRITS ET IMPRIMES CONCERNANT L'ECOLE .	428
2° LA PRESSE .	431
BIBLIOGRAPHIE . .	435
METHODOLOGIE . .	436
L'ECOLE, SON HISTOIRE, SES ACTEURS .	436
PROBLEMES ET CRISES...UN CONTEXTE QUI INFLUENCE L'ECOLE ET LE MILIEU ENSEIGNANT . .	437
La décolonisation . .	437
La contestation de mai 68 .	438
Le syndicalisme . .	438
Tiers Mondisme et action humanitaire . .	438
Quelques aspects de l'immigration .	439
L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT : CONTENUS ET METHODES .	440
THESES ET MEMOIRES .	443
QUELQUES SITES INTERNET UTILES .	444
DES SITES « EDUCATION NATIONALE » .	444
DES SITES ASSOCIATIFS . .	445
SITES D'ORGANISATIONS INTERNATIONALES .	446
DIVERS .	446
TABLE DES ABREVIATIONS . .	447

A Anne-Marie, Claudette, Danièle, Françoise, Jocelyne, Laurence, Mady, Maria-Pia, Michèle(s), Muriel, Nicole(s), André, Christian, Etienne, Georges, Olivier ...et les autres,

...Nous avons essayé, ensemble, de faire connaître les « pays en développement » et leurs richesses et de valoriser, dans notre enseignement, la compréhension de l'autre et la solidarité.

A tous ces élèves aussi,

...avec qui nous avons travaillé depuis vingt ans et plus parfois, qui nous ont apporté leur enthousiasme et leur générosité et quelques uns des moments forts de notre vie d'enseignants,

...cette réflexion de DOM HELDER CAMARA

« Lorsqu'un homme rêve, ce n'est qu'un rêve ! Mais si tous ensemble, nous nous mettons à rêver, même si le chemin est long et difficile, c'est le début d'une réalité. »¹

Je souhaiterais remercier ici tous ceux qui m'ont aidée à reprendre, avec plaisir, le chemin de l'Université, en me facilitant la réalisation de cette thèse...

M. le Professeur Prudhomme, qui a accepté de suivre le travail d'une « doctorante » atypique, venue très tardivement à la recherche. J'ai apprécié ses conseils et ses encouragements.

M. l'Inspecteur Général et M. les Professeurs qui ont bien voulu lire ce travail et faire partie du jury.

Tous les collègues, élèves, étudiants, militants associatifs, qui ont accepté d'égrener leurs souvenirs, de me faire profiter de leurs expériences, de leurs découvertes et de me faire partager leurs inquiétudes et leurs attentes. Ces rencontres ont été, pour moi, des moments d'échange privilégiés car nos enthousiasmes et nos préoccupations étaient souvent les mêmes.

Mon entourage familial et amical qui m'a encouragée dans mon travail, en s'intéressant à son contenu et à sa progression.

¹ DOM HELDER CAMARA (1909-1999), ancien archevêque de Recife, au Brésil, fut surnommé « l'évêque rouge » à cause de ses prises de position en faveur des pauvres et des opprimés du Tiers Monde. Au cours de ses déplacements, il a appelé les hommes à rêver à un monde meilleur.

L'AFRIQUE A L'ECOLE DEPUIS 1945 JUSQU'A LA FIN DES ANNEES 90. Le cas de l'académie de Grenoble

MARTINE MOUGIN

Directeur de recherche : Professeur Claude Prudhomme

Face à une mondialisation, devenue irréversible, face aux inégalités croissantes entre pays et continents, l'Ecole a un rôle primordial à jouer dans le développement des idéaux de compréhension internationale, de justice et de solidarité. L'objectif de ce travail a été de comprendre comment elle a pris en charge cette nécessaire ouverture sur les pays du Sud, depuis 1945. l'Afrique a été le fil conducteur : comment le milieu éducatif a-t-il réagi face aux grands évènements qui la concernaient ? Quelle place a-t-il faite à la connaissance de ses cultures et de ses problèmes ? Comment a-t-il conçu les relations Nord-Sud ? Au delà de « l'éducation au développement », cette étude a suscité aussi une réflexion sur les objectifs de l'enseignement et sur le métier d'enseignant.

Elle a été menée dans l'académie de Grenoble, de la Maternelle à l'Université. Elle a inclus tous les niveaux du système éducatif, de la politique ministérielle aux initiatives des établissements, tous les aspects de « l'éducation au développement », de l'information en France aux relations avec les pays du Sud. Elle doit beaucoup aux témoignages des « acteurs » (enseignants, élèves, étudiants). Elle a mis en relief, aussi, la collaboration des associations de solidarité internationale.

Grâce à tous ces efforts, le dialogue Nord-Sud a pénétré dans l'Ecole surtout depuis les années 70 mais il n'y occupe encore qu'une place marginale. Au tournant du siècle, l'éducation au développement se révèle plus nécessaire que jamais et a besoin d'un nouveau souffle.

AFRICA IN FRENCH SCHOOLS FROM 1945 TO THE LATE 1990s. The example of Grenoble Education Authority

MARTINE MOUGIN

Thesis directed by Professor Claude Prudhomme

In a world that has become irrevocably global, and where the gap between continents and countries keeps widening, education can play a major role in developing ideals of international understanding, justice and solidarity. The objective of this research is to investigate how the educational community has been able to take into account this necessary opening onto South countries since 1945. Its focus is Africa : How has the educational community reacted to the main events on that continent ? What place has been devoted to teaching its culture and problems ? How have North-South relationships been taught ? And beyond 'development education', this study also raises questions about the objectives of teaching and the teaching profession.

It is based on data collected in various types of educational establishments ranging from nursery schools to universities in the Grenoble area. It concerns all aspects of the educational system, from government-initiated policies to local initiative, and deals with all the characteristics of 'development education', from informing students in France to setting up partnerships with South countries. It is largely based on statements made by the main participants (high school and college students, teachers). It also highlights the necessary link with international aid and solidarity organisations.

Through these attempts, the North-South dialogue has found its place in schools, especially since the seventies, but it remains somewhat marginal. As a new millenium begins, 'development education' proves more urgent than ever and needs a new impetus.

INTRODUCTION

PRESENTATION DU SUJET

La problématique générale

Le passage du deuxième au troisième millénaire s'est fait sous le signe de **la mondialisation**. Le problème n'est pas nouveau mais depuis les années 70 surtout, la mondialisation est devenue « une tendance lourde », un mouvement irréversible, avec les migrations de populations, l'interdépendance économique, les mélanges culturels... Certains dénoncent les dangers de dérives vers un monde qui valorise à l'excès l'esprit de compétition et la concurrence et oublie les hommes et la nécessité d'assurer leur bien-être, D'autres y voient une grande chance pour l'humanité. La mondialisation est donc un enjeu énorme qui suscite débats et affrontements : comment concilier l'héritage national et l'intégration dans la communauté mondiale, quels objectifs faut-il viser en priorité ? performances économiques, contacts entre cultures différentes... ? Quel contenu donner à la notion de solidarité ?...

Ce monde est aussi **un monde d'inégalités**. Un continent entier, l'Afrique, s'enfoncé, les inégalités sociales se creusent un peu partout et déstabilisent les sociétés. Comment

imaginer que ces injustices restent encore longtemps supportables par ceux qui en sont les victimes. Cette fracture de la planète est sans doute le problème le plus grave qu'auront à affronter les générations qui entrent dans le XXI^e siècle.

Ce monde est donc également et risque d'être de plus en plus **un monde de violence**, dont on ne peut guère espérer actuellement des progrès pour l'humanité. Un rapport à l'U.N.E.S.C.O. de 1996 rappelle que « si l'histoire humaine a toujours été conflictuelle, il existe des facteurs de risques supplémentaires, liés à l'énorme potentiel d'autodestruction créée au cours du XX^e siècle...Comment faire reculer la violence et éviter les conflits en développant la connaissance des autres ? »².

L'Ecole est naturellement au centre de ces débats et toute réflexion sur l'état du monde, inclut une réflexion sur l'ouverture du système éducatif. Au XIX^e siècle, un des rôles de l'Ecole a consisté à élargir l'horizon des jeunes aux dimensions nationales, en dépassant les particularismes régionaux, pour créer un sentiment d'appartenance à un ensemble national. Pour Jules Ferry, l'éducation civique devait être une des préoccupations primordiales des maîtres. Mais déjà, des penseurs voulaient mobiliser les éducateurs dans la lutte pour la compréhension internationale et la paix. Le courant s'affirme après la guerre

de 1914-1918, en lien avec l'action de la SDN. Une conférence d'éducateurs originaires des pays belligérants se tient à Genève en 1919. Elle critique en particulier les manuels qui provoqueraient la haine entre les nations et encourage les échanges entre écoliers pour détruire les racines de la guerre. Un Bureau international de l'Education est créé en 1929 pour promouvoir la cause de la paix par l'Education. Les mouvements pédagogiques d'avant-garde participent à cet effort. J.L.Claparède publie en 1931 un petit livre intitulé « L'enseignement de l'histoire et l'esprit international ». C.Freinet va dans le même sens. En 1945, une guerre mondiale plus tard, l'UNESCO reprend le flambeau. A la fin du XX^e siècle, une dimension internationale de l'Ecole apparaît de plus en plus comme une nécessité.

Actuellement, comme par le passé, on attend donc beaucoup de l'Ecole. Quand les sociétés traversent des crises graves, elles stigmatisent souvent les faiblesses de l'Ecole ou au contraire fondent sur elle des espoirs parfois excessifs. On attend qu'elle transmette des connaissances mais aussi qu'elle suscite des attitudes compatibles avec la vie collective et les relations avec le reste du monde, « qu'elle permette la découverte de l'autre avec ses ressemblances et ses différences, qu'elle favorise la compréhension entre les hommes, la tolérance mutuelle et l'engagement dans des projets communs », en somme qu'elle apprenne aux jeunes à vivre ensemble³. J. Ki Zerbo, historien burkinabé, a voulu mettre en avant ce rôle primordial de l'Ecole en intitulant un de ses ouvrages « *Eduquer ou périr* ». Ces attentes ont été également très bien analysées dans la « *Revue internationale d'éducation* », en 1995⁴. Les chercheurs français et étrangers qui y ont

² Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale de l'Education pour le XXI^e siècle, présidée par J.Delors (Edition O.Jacob)

³ Cf. Rapport à l'UNESCO déjà cité.

⁴ Cf. *Revue internationale d'éducation*, Numéro spécial de juin 1995, « Former les enseignants à l'International ».

collaboré, insistent sur deux objectifs essentiels. Donner aux jeunes des connaissances dans les différentes disciplines, leur permettant de comprendre le monde qui les entoure, de s'y insérer, d'y jouer un rôle efficace et de le faire évoluer. Promouvoir une « éducation à l'altérité » c'est à dire forger, des comportements d'ouverture aux autres hommes et aux autres cultures, de nature à faire reculer les replis identitaires et à les aider à vivre en harmonie dans des sociétés de plus en plus multiculturelles. Donc favoriser la tolérance et la paix en développant « des valeurs universelles, que l'actualité dément souvent et que l'Ecole doit renforcer ».

L'Ecole a essayé de répondre à ces attentes, dans des circonstances souvent difficiles, décolonisation, crise économique... Elle a évolué sans doute trop lentement, mais elle a évolué et de manière accélérée depuis quelques années. C'est ce thème général qui sera au centre de notre recherche :

Comment l'Ecole et les enseignants ont-ils pris en charge cette nécessaire ouverture sur le monde, depuis 1945, l'Ecole s'est-elle montrée apte à faire face à une mondialisation qui s'accélère ? Face à cette ouverture, toutes les parties du monde ont-elles eu les mêmes chances, quelle place l'Ecole a-t-elle faite au Tiers Monde, aux relations nord-sud et plus particulièrement à l'Afrique ?

Un cadre restreint géographiquement

Une étude qui privilégie la présence de l'Afrique

Pourquoi l'Afrique ? C'est un continent mal connu de la société française, qui n'inspire le plus souvent que des considérations négatives (un monde sans culture, sans histoire, en proie au marasme économique et aux troubles politiques), donc un continent qui se marginalise à l'époque de la mondialisation. Par contre, c'est le continent pauvre le plus présent à l'Ecole, à cause de l'ancienneté de nos relations, du nombre de pays francophones et parce qu'il se prête bien à l'Education au développement. Mais à travers l'exemple de l'Afrique, on évoquera plus largement le rôle que le Tiers Monde joue dans les préoccupations de l'Ecole, de ses acteurs et dans « l'éducation au développement ».

Etudier la présence de l'Afrique à l'Ecole, c'est montrer que le Tiers Monde est le parent pauvre dans notre ouverture à la dimension internationale. Elle apparaît dans l'étude du « sous-développement » et dans les préoccupations humanitaires. Mais ses cultures ne sont pas vraiment prises en compte et sa place dans le concert économique et politique ne justifie pas, aux yeux du système éducatif, qu'on lui attache beaucoup d'importance dans la formation des jeunes. L'élaboration de l'Union européenne a orienté l'Ecole vers des relations plus proches et des échanges linguistiques. L'évolution de l'économie mondiale a privilégié les liens avec les pays qui comptent dans le monde, en particulier l'Amérique du Nord.

Etudier la présence de l'Afrique à l'Ecole, c'est aussi se confronter à la réalité de l'immigration, qui est toujours là en fond de décor, à cause de l'importance du problème dans la société française actuellement et de la présence des jeunes issus de l'immigration dans les classes. Ce thème ne sera pas traité ici. Bien que tout soit lié, c'est une autre

recherche, qui a donné lieu à des publications nombreuses ces dernières années. Nous ne l'aborderons que quand la présence des jeunes de l'immigration interfèrera avec la pénétration de l'Afrique à l'Ecole et l'éducation au développement.

Une étude limitée à l'Académie de Grenoble

Elle comprend les départements de Savoie, Haute-Savoie, Isère, Drôme et Ardèche. Pour des raisons matérielles surtout, les départements de la Savoie et de l'Isère ont été privilégiés. Elle regroupe des régions qui n'ont pas de tradition particulière d'ouverture sur le monde (sauf en ce qui concerne l'Italie pour la Savoie et la Haute-Savoie). Cela rendait intéressante l'étude de cette académie. Peut-on généraliser à partir de cet exemple ? Présente-t-elle quand même quelques spécificités ?

Dans la mesure où la sensibilisation au Tiers Monde dans le milieu scolaire fait de plus en plus appel à l'extérieur, où les établissements sont de plus en plus souvent impliqués dans des réseaux qui travaillent ensemble, notre étude débordera parfois les limites de l'Académie. Par contre il a été impossible de dégager à l'intérieur de l'Académie des différences d'intérêt ou d'activités selon les zones géographiques, zones rurales et montagneuses, zones urbaines et industrialisées...

Cette recherche, limitée géographiquement pour plus de précision et d'efficacité, **couvre par contre tous les aspects et tous les acteurs de l'Ecole**. Tous les niveaux d'enseignement sont donc pris en compte, de la Maternelle à l'Université, sans oublier les établissements de formation. Tous les types d'acteurs de l'Ecole ont été contactés, enseignants, personnel administratif et évidemment élèves. L'enseignement public, comme l'enseignement privé, les établissements qui dépendent de l'Education Nationale et les autres (lycées agricoles).

Un thème qui croise les grandes interrogations qui parcourent l'Ecole

Depuis longtemps, l'ouverture sur le monde extérieur est présente dans tous les efforts de réflexion sur l'Ecole. La demande de changement dans le système éducatif au niveau du fonctionnement comme des pratiques pédagogiques, s'organise souvent autour d'elle. Elle est donc à l'origine de beaucoup de débats car elle induit une conception nouvelle du « métier d'enseignant ». Que faut-il enseigner ? L'enseignant est-il celui qui distribue les connaissances ou aussi celui qui éduque aux problèmes du monde et à l'action ? Doit-on concevoir l'Ecole comme « un espace sanctuarisé » ou doit-elle réagir face aux problèmes qui secouent la planète ?

A travers le Tiers Monde, beaucoup de problèmes peuvent être évoqués : bien avant que les directives ministérielles n'y insistent, les enseignants qui essayaient de faire entrer le Tiers Monde dans les établissements scolaires, avaient compris que l'Education **au** développement était indissociable de l'éducation aux droits de l'Homme, à la citoyenneté. Elle introduit une dimension internationale dans la formation des élèves : « L'Ecole doit préparer les jeunes aux enjeux du monde , leur permettre de mieux les comprendre et de mieux s'y situer »⁵ . Elle constitue donc un objectif important pour tous les éducateurs. Elle permet de véhiculer les valeurs fondamentales que la plupart d'entre

eux essaient de transmettre. Depuis quelques années, c'est devenu officiellement une des priorités : « L'Education au développement et à la solidarité constitue un élément essentiel de l'apprentissage de la citoyenneté » (*B.O. du 9 novembre 2000*).

L'Education au développement est aussi directement liée à l'évolution de la pédagogie. Sous peine de manquer son objectif, elle ne peut faire l'objet d'une pédagogie traditionnelle, elle doit utiliser des méthodes plus novatrices qui laisse à l'élève plus d'autonomie dans sa réflexion et qui ouvre les portes des établissements scolaires. Il faudra donc montrer les articulations qui peuvent exister, les rapports de causes à effets, entre les progrès de l'ouverture sur les autres continents et l'évolution de la pédagogie et du système éducatif.

Le thème de cette recherche induit aussi les rapports entre l'Ecole et la société...thème difficile à clarifier car elles entretiennent souvent des relations ambiguës, voire conflictuelles, ce qui montre l'importance de l'Ecole aux yeux de la société. Il faudra essayer de cerner comment la société conçoit son Ecole, quelles sont les attentes en ce qui concerne le contenu des enseignements et en particulier l'ouverture sur le monde. Inversement, l'Ecole a-t-elle une influence sur la société ? L'objectif, au delà d'une meilleure connaissance des économies et des sociétés des autres continents, est de développer des attitudes de tolérance et de solidarité.

Le choix d'une étude proche du terrain et de ses acteurs

Nous avons souhaité montrer de l'intérieur comment tous les acteurs du système éducatif concevaient cette ouverture sur une dimension internationale, comment ils abordaient les thèmes de l'Afrique et du « sous-développement ». Nous avons donc donné largement la parole aux enseignants, gens de terrain qui, face à l'importance de ce problème, ont voulu faire quelque chose. Ils ont agi souvent, au début au moins, dans l'anonymat et l'isolement, en donnant beaucoup de leur temps et en faisant souvent preuve d'audace dans les méthodes pédagogiques. La parole a été donnée aux élèves et aux étudiants aussi qui estiment souvent, avec le recul, que cette réflexion et ces activités ont beaucoup contribué à forger leur conscience de citoyen. Nous avons également beaucoup utilisé notre expérience personnelle d'enseignante acquise dans les cours et l'animation d'activités périscolaires, avec le souci de prendre du recul grâce à la confrontation avec les témoignages du plus grand nombre possible de nos collègues.

C'est pourquoi, nous ferons une large place aux expériences sous la forme de monographies, intégrées ou non au texte lui-même. Avec deux objectifs : comprendre comment cela se passe sur le terrain, au quotidien, quelles sont les motivations, les problèmes, les satisfactions des acteurs, jeunes ou adultes et aussi garder la mémoire des expériences qui concernent l'ouverture sur les autres continents. Les archives sont pauvres, et ne représentent qu'une infime partie de ce qui a été fait. Il est donc très important de rassembler des témoignages pendant qu'il est encore temps. Ce travail permettra de mieux comprendre comment les orientations nationales sont mises en œuvre localement et de nuancer l'influence de la politique volontariste du Ministère.

⁵ *Un siècle de rapports entre pays du Nord et pays du Sud* , CRDP Lyon.

Les grandes options du plan

Le thème d'étude oblige à prendre en compte beaucoup de réalités changeantes :

- L'histoire troublée de notre époque depuis 1945
- Les changements dans « le Tiers Monde »
- L'évolution des conceptions du développement
- Les mutations de la pédagogie et du système éducatif ...

Un cadre, en gros, chronologique permettra donc de faire mieux apparaître les différences de traitement du Tiers Monde à l'Ecole selon les époques.

I) Ecole et enseignants entre colonisation et décolonisation (de la fin de la guerre au milieu des années 60)

Au lendemain de la guerre, une grande partie de la société française voit surtout les « bienfaits » de la colonisation et en souhaite le maintien, moyennant quelques aménagements. Elle attend donc de l'Ecole, le plus souvent, qu'elle véhicule, comme par le passé, l'idée de la grandeur de la France grâce à son « Empire ». Par la suite, l'ébranlement de la décolonisation, surtout avec la guerre d'Algérie, touche les enseignants et les étudiants qui y prennent une part importante dans leur vie personnelle. Mais il ne semble pas jouer un rôle déterminant dans le quotidien de l'Ecole et le contenu des enseignements jusqu'à ce que le pouvoir politique essaie d'instituer de nouveaux rapports avec ses ex-colonies, à partir des années 60.

II) La pénétration de l'Afrique à l'école : facteurs et acteurs du tournant, à partir du milieu des années 60

Le Tiers Monde émerge politiquement sur la scène internationale mais c'est surtout sous l'aspect de « la faim dans le monde » qu'il pénètre dans les écoles. C'est l'époque où quelques enseignants, dans la foulée de leurs combats pour la décolonisation et portés par l'essor du mouvement humanitaire, essaient de sensibiliser les jeunes aux problèmes de développement et à l'existence d'autres cultures et de faire passer des notions de tolérance, de justice et de solidarité internationales. A partir de la fin des années 70 surtout, le Ministère de l'Education s'investit davantage et institutionnalise « l'Education au développement ». Les associations humanitaires ont apporté un soutien primordial à la pénétration de l'Afrique à l'Ecole.

III) La mise en œuvre sur le terrain : de la sensibilisation au Tiers Monde à l'Education au développement (Années 70 et 80 surtout)

Les années 70 et 80 sont des années fastes pour l'éducation au développement, malgré une présence limitée, au regard de la gravité du problème. Une grande diversité subsiste dans la manière dont le Tiers Monde est pris en charge par l'Ecole, selon les acteurs, les périodes, les grandes tendances du moment, les ordres d'enseignement. L'Ecole est

traversée par les mêmes interrogations, les mêmes divergences dans les conceptions du développement et les formes d'actions, les mêmes difficultés que « la planète tiers-mondiste ». Néanmoins à partir de l'étude de cas précis, on essaiera de faire émerger quelques tendances générales, d'étudier comment l'Afrique pénètre dans les établissements scolaires et sous quelles formes, de comprendre quelle place elle occupe dans la formation (enseignement supérieur et instituts de formation) et dans la recherche.

IV) Bilan et perspectives au début du XXI^e siècle

L'évaluation de l'impact de ces efforts sur des générations d'élèves est une entreprise difficile : on tentera cependant de faire un état des lieux à la fin du XX^e siècle, à travers notamment des enquêtes et des sondages, l'étude de journaux lycéens et de la participation des élèves aux activités périscolaires. Le monde, la société ont changé. Y a-t-il eu aussi des changements dans les rapports des jeunes à la dimension internationale et à la compréhension de l'autre ou sont-ils les mêmes que trente ans auparavant ? Le bilan fait par beaucoup d'enseignants est plutôt décevant. Des difficultés croissantes empêchent l'éducation au développement de s'imposer dans les écoles comme une priorité. Elle a besoin d'un nouveau souffle. Des signes de changement semblent apparaître. Seront-ils éphémères ou le point de départ d'un réel renouvellement ?

SOURCES

A) LES DOCUMENTS D'ARCHIVES

Les documents d'archives sont peu nombreux dans l'ensemble. On constate un désintérêt pour la conservation des archives. Peu d'établissements scolaires et peu d'organismes dépendant de l'Education Nationale peuvent en fournir. Beaucoup de responsables reconnaissent que au delà de 5 ou 6 ans, par manque de place, on s'en débarrasse. Au mieux, on les dépose aux Archives départementales mais ce n'est pas une démarche systématique, ni pour les services administratifs, ni pour les établissements scolaires. Une circulaire administrative datant de 1970 organise même la disparition des archives des écoles, en décidant de ne garder que celles d'un établissement sur dix. La conservation d'archives n'est pas non plus une préoccupation prioritaire des associations, ni des acteurs de l'éducation au développement.

En outre, les séries sont souvent incomplètes. C'est le cas de la plupart des journaux et revues. On retrouve parfois les mêmes types de rapports administratifs, avec les mêmes rubriques permettant des comparaisons, sur quelques années et puis brusquement, ils disparaissent, ce qui empêche d'étudier une évolution sur une longue période. Le problème est le même quand on veut comparer les départements entre eux : on ne trouve pas les mêmes documents dans chacun d'entre eux.

Parmi les archives des Inspections académiques ou des établissements qui ont été conservées, beaucoup traitent des problèmes matériels (on pourrait écrire une thèse sur les problèmes de chauffage dans certains établissements scolaires, après la guerre !) et le fonctionnement du système éducatif mais elles ne concernent que rarement les contenus de l'enseignement. Il faut consulter beaucoup de dossiers pour trouver quelques bribes d'information sur le thème de « L'Afrique à l'école ».

Certaines sont en plus incommunicables parce qu'elles n'ont pas été répertoriées encore ou parce qu'elles sont trop récentes. En attendant un assouplissement de la réglementation, les archivistes en font une interprétation plus ou moins réductrice. Mais pour celles qui sont soumises à dérogation, les autorisations demandées ont toujours été accordées, avec un délai plus ou moins long.

On peut regrouper les documents d'archives en 3 types principaux : les documents « Education Nationale », les archives d'autres organismes, la presse.

1° Les documents « Education Nationale »

Ils sont peu nombreux, nous l'avons vu . Il faut consulter beaucoup de dossiers pour trouver quelques rares informations sur le thème. Certains nous ont fourni des renseignements intéressants et dans d'autres, l'absence d'allusions à la compréhension internationale, aux relations Nord-Sud, constitue en soi une information. Les documents qui ont été les plus utiles sont des rapports d'établissements scolaires rassemblés à l'Inspection académique puis au Rectorat. Ils comportent généralement une rubrique « activités dirigées ». Nous les avons, en Savoie, pour la période 1955-67. Ils ne sont plus exigés ensuite. Même s'il faut tenir compte du désir de beaucoup d'établissements de valoriser leurs activités, ils renseignent parfois sur l'implication de l'établissement dans l'Education au développement. D'autres dossiers contiennent les sujets des conférences pédagogiques, les horaires, les programmes, les stages de formation, des catalogues de bibliothèque... Divers rapports émanant du Ministère permettent de suivre la politique officielle. Par contre on ne trouve pratiquement pas de cahiers, cahiers de textes, sujets d'examens ou devoirs.

Ces documents ont été consultés presque tous aux archives départementales où les Inspections académiques et les établissements scolaires versent (irrégulièrement) leurs fonds. On retrouve peu de traces de ces activités du côté des CDDP-CRDP, MAFPEN et établissements scolaires. Les archives de Grenoble ont été les plus intéressantes parce que Grenoble est le siège du rectorat et, à ce titre, a centralisé des documents émanant des différents départements. Elle est aussi le siège d'une université importante (où sont venus s'inscrire des étudiants africains). Il est aussi possible de trouver certains rapports dans les grandes bibliothèques municipales et universitaires.

2° Les archives d'autres organismes

· Les archives des collectivités locales

Les comptes-rendus de séance, les rapports d'activités peuvent fournir quelques informations quand on aborde leur collaboration avec l'Ecole sur des projets de

développement dans un pays du Sud.

- Les archives des associations

Elles sont intéressantes dans la mesure où une collaboration de plus en plus poussée s'est établie entre Ecole et associations humanitaires. Mais elles sont pratiquement inexistantes au niveau local et le choix de ce qui est conservé est plus le fruit du hasard que le résultat d'une politique bien définie. Ces choix varient selon les secrétaires ou présidents qui se sont succédé à la tête de l'association. Seules restent les archives les plus récentes. Certaines ont été versées aux archives départementales, c'est le cas par exemple, dans les années 60 de celles du Comité Français contre la faim en Isère . On retrouve parfois aussi quelques dossiers émanant des associations de parents d'élèves : ils ne contiennent pratiquement aucune information concernant l'Afrique à l'Ecole.

- Des archives syndicales et politiques : Nous avons consulté ...

- **Des archives de la C.F.D.T. – Savoie** : Un dossier concernait la guerre d'Algérie.

Il existe une commission « Mémoire syndicale », surtout composée de retraités, qui a commencé à classer les archives et à publier des articles et documents divers. Un livre vient de paraître en juillet 2001. Mais il ne fait pas beaucoup de place aux activités spécifiques du SGEN.

- **Des archives diverses** conservées aux Archives départementales de l'Isère. Pour la période de la décolonisation, on retrouve des traces des actions des milieux universitaires grenoblois (tracts politiques, motions, comptes-rendus de réunions, rapports des Renseignements généraux...).

- Quelques archives personnelles :

Des enseignants ont conservé des préparations, des compte-rendu d'activités, des réalisations d'élèves, des coupures de presse...

3° La presse

De nombreux titres ont été consultés sur l'ensemble de l'Académie mais les séries étaient généralement incomplètes. Certaines étaient réduites à quelques exemplaires. L'obligation du dépôt légal à la bibliothèque de Lyon qui centralise en principe toutes les publications de la région Rhône-Alpes, est rarement respectée . Les journaux introuvables dans les départements le sont aussi à Lyon. Nous ne citerons ici que les plus intéressants et ceux que nous avons pu suivre sur une période assez longue.

La presse spécialisée dans l'éducation a été dépouillée plus systématiquement. Elle est relativement importante : L'institution, les enseignants, les élèves, les différentes associations qui gravitent autour de l'Ecole publient des bulletins. Pour la presse générale, qui ne parle du milieu scolaire qu'épisodiquement, nous avons privilégié les mensuels et les hebdomadaires et les années clefs. Pour cette presse, la Savoie a été

aussi privilégiée. Il nous était impossible de faire la même démarche pour les journaux des cinq départements de l'académie.

- la presse spécialisée

Les bulletins officiels de l'Education Nationale ont été consultés, au niveau national comme au niveau local. Le B.O.E.N. a fait l'objet d'un dépouillement systématique sur toute la seconde moitié du XX^e siècle et a permis de suivre l'évolution de la politique ministérielle. Son contenu est partiellement repris dans des publications académiques ou départementales qui donnent aussi quelques informations sur les actions locales. Les publications de l'INRP qui dépend du Ministère de l'Education Nationale renseignent sur la recherche : un numéro spécial de Histoire de l'Education, qui paraît en septembre, est consacré à tout ce qui a paru depuis un an sur ce thème.

La presse syndicale fournit peu d'informations dans l'ensemble, elle parle peu de l'Afrique dans les écoles et de l'ouverture sur l'international en général, les préoccupations sont plutôt corporatistes. Par contre elle a été utilisée pour la période de la guerre d'Algérie et récemment, les préoccupations pédagogiques semblent y être plus présentes. Les bulletins nationaux ont été consultés rapidement, les bulletins départementaux, dépouillés plus systématiquement. *Le bulletin du SNI-Savoie* s'est révélé particulièrement intéressant par sa continuité et sa régularité sur deux décennies (1944-1963).

La presse professionnelle est plus riche. Par exemple, l'association des professeurs d'Histoire et Géographie publie plusieurs fois par an une revue intitulée actuellement *Historiens et Géographes* qui rend compte des circulaires ministérielles, résume les démarches faites auprès du Ministère, pose les problèmes pédagogiques auxquels sont confrontés les enseignants, fournit des bibliographies et des comptes-rendus de revues et d'ouvrages et même publient des dossiers dont certains ont concerné l'Afrique et les problèmes de développement. En outre, l'antenne de Grenoble de l'APHG a publié aussi une revue locale, *Des Cévennes au Léman*, devenue récemment *Lettre de la Régionale* . Ces publications ont été dépouillées systématiquement depuis 1970. Des revues pédagogiques et des bulletins de chercheurs ont été aussi consultés.

Les bulletins des associations de parents d'élèves contiennent surtout des informations sur les problèmes matériels des établissements et sur les réactions des parents face à la politique de l'éducation. Ils n'ont pas beaucoup d'exigences en matière de contenus et l'ouverture sur l'international se limite le plus souvent aux échanges linguistiques. Cependant quelques renseignements sur les foyers socio-éducatifs permettent de repérer la présence de clubs UNESCO par exemple ou la participation à des actions de développement.

Les journaux « lycéens » paraissent irrégulièrement et beaucoup ont disparu surtout parmi les plus anciens. Ils reflètent la vie de l'établissement et les préoccupations de certains élèves. Ils fournissent donc quelques informations sur la place qu'occupe l'Afrique à l'Ecole. Ils font l'objet d'un recensement et d'une étude spécifique dans la 4^e partie.

La presse des jeunes est abondante ces dernières années surtout. *Phosphore* est

le journal des années-lycée : il figure dans tous les CDI. Il est très ouvert aux problèmes du monde et présente des analyses approfondies souvent et bien adaptées, avec une réelle volonté de contribuer à la compréhension internationale. Les éditions Bayard, groupe de presse catholique, publie des revues pour chaque tranche d'âge. *Okapi*, pour les adolescents est une des plus connues. Les élèves peuvent y trouver des dossiers sur les P.E.D., des articles de fond sur les relations Nord-Sud, des récits d'expériences faites en classe, des contes pour les plus jeunes, des adresses pour partir après les études... Les éditions Milan et Fleurus vont dans le même sens.

La presse générale

L'Ecole et le contenu de l'enseignement ne l'intéressent que très accessoirement mais elle fournit quand même, épisodiquement, quelques informations : elle peut donner une idée des mentalités, permettre de comprendre dans quel climat se situe l'Ecole mais surtout de retrouver la trace de certaines actions menées par les écoles en direction du public. Quand des élèves et des enseignants sortent de l'Ecole pour aller faire une information auprès du grand public ou une action rémunératrice en faveur des pays pauvres, il est d'usage de le signaler à la presse locale qui, dans le meilleur des cas, enverra un journaliste pour « couvrir l'événement ». Quand, des années après, les acteurs sont introuvables, c'est souvent la seule trace d'activités que nous ayons.

Un hebdomadaire « grand public », *La Renaissance Savoyarde* a été dépouillée entre 1946 et 1976. Il a donné peu d'informations précises sur l'Ecole en Savoie mais a permis de « planter un décor ». Le quotidien, *Le Dauphiné Libéré*, n'a été utilisé que quand il rendait compte d'actions ponctuelles qui nous avaient été signalées.

Les bulletins municipaux et départementaux ont été plus précieux. Ceux de Savoie ont fait l'objet d'une étude assez systématique. L'un d'entre eux, *Tam Tam Express*, est destiné à rendre compte des relations que la ville de Chambéry entretient avec les pays du Sud. Les actions menées dans les écoles sont fréquemment évoquées.

La presse catholique à cause du rôle des missions africaines, a l'occasion d'aborder ces thèmes et notamment de valoriser les actions qui se mènent en particulier dans les écoles. Trois types de journaux ont été consultés et la Savoie, là aussi, a été privilégiée : *La Vie Nouvelle* est l'hebdomadaire officiel de l'Archevêché et selon ses animateurs, « le journal le plus lu en Savoie » à certaines époques. Il attache une grande importance à tout ce qui concerne le Tiers Monde et tout particulièrement l'Afrique. L'Asie et l'Amérique sont loin de bénéficier de la même attention. A partir de la fin des années 50, les problèmes de développement sont constamment mis en avant. Il se fait l'écho des activités initiées par les écoles. Les bulletins paroissiaux sont très nombreux et offrent le même type d'informations. Nous en avons dépouillé quelques uns, en milieu rural et en milieu urbain. Le journal des missions savoyardes a pour but de maintenir les liens entre les missionnaires et leur communauté d'origine (elles ont été particulièrement nombreuses en République Centrafricaine). Il apporte un témoignage sur l'Afrique, souvent différent de la vision habituelle qu'on en a. Les articles publiés et les tournées de causeries que font les missionnaires, quand ils séjournent en France, a fait pénétrer l'Afrique sans doute plus tôt dans l'enseignement catholique.

- Autres journaux

Une revue culturelle, *Les carnets de l'A.M.C.C.*, (association pour une maison de la culture à Chambéry) a été dépouillée de 1966 à 1988. Elle donne une idée de tous les spectacles et manifestations diverses programmés à Chambéry, dont certains ont fait l'objet d'une diffusion spéciale en direction du public scolaire. Ils ont contribué à faire connaître les cultures africaines.

Des bulletins des associations humanitaires, on ne retrouve, le plus souvent, que les numéros les plus récents. Outre ces publications locales, quelques revues nationales fournissent des informations : *le bulletin du CRIDEV*, *Peuples en marche*, journal de l'association « Peuples Solidaires » ont été les plus riches. Ils reflètent bien les activités menées dans les différentes régions y compris dans le milieu scolaire.

B) LES TEMOIGNAGES

Les témoignages se développent en tant que méthode historique depuis les années 70 surtout. Ils constituent un apport exceptionnel et ils ont été particulièrement utiles dans le contexte de cette recherche à cause de la pauvreté des archives.

1° Des contacts directs

Il s'agit de rencontres, environ 120, qui ont duré entre 1 heure et 1 heure ½ en général, à partir d'un questionnaire personnalisé. Le questionnaire unique aurait eu le mérite de permettre de dépouiller plus facilement les réponses, mais il a semblé préférable d'ajuster les questions au vécu de chacun, d'où des conversations souvent longues et riches. Ces entretiens ont été presque toujours individuels. Dans quelques rares circonstances, ils se sont déroulés à 2 ou 3 personnes. Les seuls problèmes ont été le temps qui a passé et introduit un certain flou dans les souvenirs les plus éloignés, la difficulté de concilier mémoire et histoire dans la mesure où certains témoignages conservent encore un caractère très passionnel. Quelques entretiens plus rapides ont eu lieu au téléphone.

Les personnes interrogées n'ont pas été vraiment triées selon des critères bien définis. Les choix qui ont été faits ont souvent été dictés par les opportunités. Elles appartenaient à toutes les classes d'âge (de 17 à 83 ans), avec un nombre de retraités relativement important. La plupart travaillaient en Savoie ou à Grenoble. Malgré les efforts faits pour essayer de recueillir des informations de provenances différentes, beaucoup de gens contactés renvoient à d'autres qu'ils connaissent et dont ils pensent qu'ils vont pouvoir apporter quelque chose. Le risque est de se retrouver toujours dans les mêmes sphères et de ne pas donner à certains points de vue l'importance qu'ils mériteraient.

Le classement qui suit a été établi en fonction de leurs liens avec l'Ecole mais il reste un peu artificiel dans la mesure où certains ont des contacts de plusieurs natures avec les établissements scolaires.

- Les acteurs du système éducatif : **70**

– Des enseignants et administrateurs des établissements : 49

(Tous niveaux d'enseignement, centres de formation des maîtres, enseignement public et privé, enseignement agricole).

- **Des élèves et des étudiants**, qui se sont engagés dans des actions humanitaires : 10
- **Des responsables de l'Education Nationale** au niveau du Ministère et de l'Académie : DARIC, IPR, IEN, responsables des CRDP, CDDP, MAFPEN, chargés de mission : 11
- Les milieux culturels qui sont intervenus dans le monde scolaire (animateurs culturels, bibliothécaires, membres d'associations culturelles...) : **7**
- Les milieux associatifs et collectivités locales intervenant dans les écoles : **38**
(12 salariés, 26 bénévoles) . Parmi eux : 3 élus ou anciens élus.
- Les milieux religieux : **2**
- Divers : **3** (2 spécialistes de l'évaluation des actions Nord-Sud et 1 chercheur)

2° Des enquêtes par questionnaire

Trois ont été menées mais elles n'ont recueilli, comme d'habitude, qu'un petit nombre de réponses ce qui oblige à une certaine prudence au niveau des conclusions qu'il est possible de tirer. En outre, les gens qui répondent sont ceux qui ont fait plus que la majorité pour l'ouverture sur la dimension internationale. Ils ne représentent pas la moyenne de leur catégorie⁶.

- 2001 : Enquête auprès des professeurs d'HG de l'Académie de Grenoble, inscrits à l'APHG (Association des professeurs d'Histoire et Géographie)

Deux questionnaires ont été élaborés, un destiné aux « actifs », l'autre aux retraités. Ils sont parvenus aux destinataires en même temps que la « Lettre de la Régionale » revue de l'APHG-Grenoble et ont été aussi placés sur son site Internet. Quinze sont revenus, soit un sur dix environ. Ceux des retraités sont en général mieux renseignés pour des raisons de disponibilité. Une deuxième tentative a été faite, plus restreinte, au début de l'année scolaire suivante en renvoyant le même questionnaire dans l'établissement ou à défaut au domicile de certains enseignants. Ceux qui ont été contactés étaient connus de la Régionale, donc susceptibles de répondre à une demande personnelle.

Au total, il est parvenu 30 réponses, soit 22 pour les actifs et 8 pour les retraités, tous relevant de l'enseignement public à l'exception de 1.

Il était prévu initialement de faire une enquête spéciale sur les anciens coopérants et

⁶ Les textes des questionnaires d'enquête ont été rassemblés dans l'ANNEXE 8.

le rôle qu'ils ont joué dans l'éducation au développement. Ils sont relativement nombreux dans l'enseignement secondaire, la plupart des établissements en ont vu passer un ou plusieurs. Cela n'a pas été possible car les services officiels, pour des raisons de déontologie n'ont pas pu fournir les coordonnées de ceux qui ont travaillé ou travaillent dans l'académie. Deux questions les concernant ont donc été ajoutées dans le questionnaire. D'autres ont pu être joints grâce à des contacts personnels.

- 2002 : Enquête sur le club Tiers Monde du lycée Vaugelas (Chambéry)

Ce club a été choisi parmi d'autres, pour plusieurs raisons. D'abord, il a une longévité exceptionnelle : on peut le suivre sur près de 30 ans (il a été crée en 1975 et il est

toujours actif). Il reste des traces de ses activités dans des comptes-rendus de séances consignés dans des cahiers et dans un journal publié pendant une dizaine d'années. En outre il fait partie d'un collectif de clubs Tiers Monde, phénomène assez exceptionnel, depuis vingt ans. Il a été possible de retrouver un nombre relativement important d'anciens. Un questionnaire leur a été proposé et des contacts directs établis avec certains. En outre ce club avait effectué, en 1988, une enquête auprès des élèves du lycée sur le thème : « Les jeunes et le Tiers Monde ». Le compte-rendu en a été publié dans le journal de l'association « Peuples Solidaires ». Les données de cette enquête seront utilisées.

- 2003 : Enquête auprès de certains établissements scolaires

Certains établissements scolaires ont été contactés directement par l'envoi d'un questionnaire. Ils avaient été signalés, au cours d'entretiens ou dans diverses publications et documents d'archives, pour être particulièrement actifs en ce qui concerne l'Education au développement et les actions humanitaires. Il a été possible d'en compléter la liste grâce à :

- A l'Inspection académique de Savoie qui a fait une enquête en 1999 sur les clubs de solidarité internationale dans les établissements secondaires. Des contacts ont été pris avec les autres Inspections académiques : nous n'avons pas pu trouver la trace d'enquêtes analogues.
- Au service des relations internationales du rectorat qui gère le « partenariat nord-sud »
- Au Conseil Général de Savoie et Savoie-Solidaire (association qui gère ses actions de développement) : une action de grande envergure, intitulée « Un cœur gros comme le monde », a été mise en place dans les 38 cantons de Savoie, pour commémorer l'an 2000. Beaucoup d'établissements scolaires y ont participé.

37 questionnaires ont été envoyés dans les établissements avec lesquels il n'y avait pas eu de relations directes et sans pouvoir désigner un destinataire précis. Les réponses ont été rares. Certaines venaient de retraités. Il aurait fallu aussi pouvoir profiter de listes analogues pour des périodes plus anciennes. Elles sont impossibles à trouver.

C) LES AUTRES SOURCES

1° Internet

Les sites du Ministère, des administrations académiques et départementales, des grands établissements universitaires, des associations, des instituts de sondage (La SOFRES) ont été consultés. Ils fournissent des informations intéressantes mais qui sont succinctes et se limitent à la période récente.

2° Un réseau d'information : Resacoop

Ce réseau d'appui à la coopération en Rhône-Alpes renseigne sur toutes les activités concernant le Tiers Monde dans la région et fait le lien entre tous ceux qui s'intéressent au développement. Il publie régulièrement un journal et a ouvert depuis le début des années 2000 un site Internet. Il propose, entre autres, une liste des projets existants, un agenda des diverses manifestations, colloques, des comptes-rendus de rencontres, l'organisation de formations, la mise en relation des offres d'emplois des associations et des demandeurs d'emplois, des contacts entre associations du Tiers Monde et partenaires européens. Il répond aussi à des demandes d'information.

I. ECOLE ET ENSEIGNANTS ENTRE COLONISATION ET DECOLONISATION (De la fin de la guerre au milieu des années 60)

Introduction

Au lendemain de la guerre, **la France est confrontée à de multiples problèmes** dont dépend sa survie en tant que grande puissance. Sortie affaiblie de l'Occupation, elle doit mettre en place un programme énergique de reconstruction qui lui permette d'améliorer la vie matérielle de ses habitants et de défendre son économie contre la concurrence. Elle veut retrouver aussi sa place dans le monde, mise à mal par la défaite de 1940, l'occupation allemande et la collaboration et après 1945, par l'omniprésence de la puissance américaine. La France vit donc dans un climat politique assez contradictoire, fait d'aspirations à la liberté, à la fraternité, entretenues par les luttes communes contre le nazisme et par l'action plus récente des organisations internationales mais fait aussi du désir de s'accrocher à son Empire, seul capable, à ses yeux, de lui permettre de

surmonter ses difficultés matérielles et de retrouver son prestige. Reconstituer les liens étroits qui l'unissaient à ses colonies, est devenu un véritable « credo » politique, malgré les troubles qui se multiplient outre-mer.

Aux yeux de la société, **l'Ecole a un grand rôle à jouer dans cette « Reconstruction »** de la France. L'Ecole de Jules Ferry avait conforté la République et développé le patriotisme ; on attend de l'Ecole de l'après-guerre qu'elle forme des citoyens dynamiques et qu'elle maintienne l'image de grande puissance du pays.

Jusque vers le milieu des années 60, l'étude de la dimension internationale et plus précisément de la présence de l'Afrique à l'Ecole, tourne autour de trois thèmes principaux :

- Quelles positions adopte l'Ecole sur la colonisation et la décolonisation ?
- Comment se situe-t-elle face aux perspectives nées de la création des structures internationales qui gravitent autour de l'ONU et qui imposent une vision élargie des rapports mondiaux ?
- Comment réagit-elle, notamment au début des années 60, face au problème de la faim dans le monde qui apparaît sur la scène internationale et interpelle les états et les sociétés ?

Pour répondre à ces questions, il faut étudier tous les acteurs de l'Education. La seule étude de la politique du Ministère de l'Education Nationale ne peut rendre compte de tous les aspects. Il faudra tenter aussi d'analyser ce qui passe des instructions officielles dans les classes, comment elles sont interprétées et quelle est la part des déperditions. L'Afrique est aussi présente à travers les convictions personnelles des enseignants et des étudiants. Le monde universitaire a été très ébranlé, au cours de cette période, par les événements liés à la décolonisation, qui l'ont mobilisé mais ont laissé aussi des traces souvent douloureuses dans les mémoires.

L'importance donnée aux autres continents que l'Europe et notamment à l'Afrique, dans les préoccupations de l'Ecole, et la manière de présenter ses problèmes connaît **une évolution pendant cette période**. A deux moments, le Ministère fait un effort particulier pour valoriser ces thèmes : dans l'immédiat après-guerre et au début des années 60, c'est à dire quand « les possessions extérieures » de la France sont menacées. En 1945, des troubles se développent en Indochine, en Algérie, à Madagascar. Pendant la Deuxième Guerre mondiale, les liens se sont distendus avec l'Empire et la France essaie de les renouer, même au prix de quelques concessions. L'heure est toujours au maintien de relations de type colonial, malgré l'institution de « l'Union Française ». A la fin des années 50, la « Communauté Française » remplace l'Union Française, le gouvernement essaie de maintenir son influence en Afrique, sous une forme plus acceptable en instituant une politique de coopération. Il essaie d'entraîner l'Ecole dans ces deux politiques successives.

A) COLONISATION ET DECOLONISATION DANS LES

ECOLE : LA VOLONTE OFFICIELLE ET SON IMPACT SUR LE TERRAIN (1945-1962)

Conscients que l'avenir et les progrès des sociétés dépendent en grande partie de la formation des jeunes, les Etats ont toujours souhaité exercer une grande influence sur les contenus de l'enseignement. Après la guerre, le Ministère de l'Education Nationale demande donc à l'Ecole d'adopter, sur les relations entre la France et le monde, des positions qui, avec le recul, apparaissent comme contradictoires. Il donne pour mission aux enseignants de valoriser l'œuvre de la colonisation et en même temps, il insiste sur la nécessité de présenter les grandes organisations internationales, leurs principes, leurs actions...qui vont dans le sens de l'émancipation des peuples. Il est difficile de savoir comment ces injonctions ministérielles sont interprétées dans les établissements car nous avons gardé peu de traces des contenus de l'enseignement au quotidien.

1° LES OBJECTIFS DU MINISTERE

Valoriser la colonisation par l'intermédiaire de l'Ecole

C'est un élément important du dispositif de redressement de la France qui est attribué à l'Ecole.

Au lendemain de la guerre, La France réaffirme sa vocation coloniale. Dès le début de l'année 1945, le Ministère de l'Education Nationale s'associe aux autres institutions pour conforter le prestige de la France et consolider l'Union Française. Le B.O. se fait l'écho de ces initiatives. Une circulaire ministérielle, en janvier 1945⁷, propose aux enseignants de une brochure éducative intitulée *La France d'Outre-Mer* qui a été réalisée juste avant la guerre, à l'occasion de 2° Salon de la France d'Outre-Mer. De nombreuses écoles ont visité ce salon et obtenu la brochure. Il en reste des exemplaires « qui sont toujours d'actualité » et qui donneront aux maîtres « les éléments essentiels d'un enseignement dont l'intérêt national ne saurait leur échapper ». Elle fait également apparaître « l'erreur de la France en 1940 », quand elle n'a pas cru pouvoir résister en s'appuyant sur l'Empire. Elle montre aussi le rôle que « l'Empire va être appelé à jouer dans la restauration de notre grandeur ». Cette initiative précipitée en dit long sur la politique coloniale à venir, sur le rôle que l'on assignait à l'Ecole dans cette entreprise et l'utilisation d'une brochure d'avant guerre, sur le désir de ne pas changer grand chose au *statu quo ante*.

Un mois plus tard la circulaire du 5 février 1945 va dans le même sens⁸. Elle

⁷ B.O.E.N. n° 13 (Janvier 1945)

⁸ B.O.E.N. n°19 (février 1945)

encourage les autorités académiques qui demandent des instructions, à réintroduire dans les écoles « la Ligue Maritime et Coloniale Française ». Le Ministère estime que « l'œuvre de propagande entreprise par la Ligue (...) est plus nécessaire que jamais (...) qu'on peut donc lui rouvrir les portes de l'Ecole », en lui conseillant de soumettre ses projets au Conseil intérieur de l'établissement⁹. A La même époque, le Ministère manifeste une vigilance beaucoup plus grande, en ce qui concerne la neutralité des écoles, en interdisant des actions en faveur du désarmement « initiées par un syndicat ».

Une démarche analogue est faite en faveur de « L'association nationale pour l'Indochine française » au moment où les difficultés s'accroissent, où la présence française est remise en question¹⁰. Son objectif est de « mener une active propagande » pour éveiller l'intérêt du public pour l'Indochine. De nombreuses adhésions constitueraient « un plébiscite » en faveur de cette possession extérieure de la France et démontreraient au monde entier que « notre désir de nous réinstaller en Indochine, correspond au vœu de larges couches de la communauté française ». Les Recteurs et Inspecteurs d'Académie se voient donc demander « d'encourager les adhésions du personnel placé sous leurs ordres » et d'organiser une campagne d'information dont les thèmes seraient « l'importance de l'Union Indochinoise, sa glorieuse histoire et ses civilisations, ses ressources économiques, sa fidélité à la France ». Il faudrait faire aussi apparaître « la large autonomie » qui a été décidée par la France lors de « la conférence impériale de Brazzaville ». Les cours d'Histoire et Géographie sont particulièrement sollicités mais cette information pourrait se faire aussi grâce à des « causeries spéciales », au sein de mouvements de jeunesse ou en direction du grand public. En 1946, un concours doté de prix est lancé par l'Association, dans les établissements scolaires.

Pendant les années 50, la France poursuit son œuvre de glorification. La guerre a été vécue, à beaucoup d'égards, comme une véritable rupture avec le monde antérieur, mais en ce qui concerne les colonies, le message que la France essaie de faire passer à travers son école n'a pas sensiblement changé, même s'il adopte un type de formulation qui fait une place aux grands principes mis en avant par les Nations Unies. En fait, le message est très ambigu. Quelques exemples pris dans les publications officielles le montrent.

Le journal scolaire de la Savoie, qui est l'hebdomadaire officiel de l'enseignement primaire après la guerre, tente surtout d'aider les instituteurs dans leur travail, en donnant des conseils pédagogiques et en proposant des progressions¹¹. Mais à la faveur d'articles plus généraux, il aborde parfois les problèmes des relations de la France avec le monde. Dans un article intitulé « Education morale », il essaie d'analyser dans quelle direction doit aller dorénavant l'enseignement de la Morale, de montrer qu'il n'y a pas de concurrence « entre la notion de patrie et celle d'humanité ». Le patriote « ne veut pas pour sa patrie le plus de puissance possible mais veut que son pays suive les voies de la

⁹ B.O.E.N. Note du 16 /3/1950

¹⁰ B.O.E.N. n° 28 du 26/4/45.

¹¹ *Le Journal scolaire de la Savoie*, archives de Chambéry

justice ». Il insiste sur le devoir de fraternité en citant Lamartine : « Le vrai patriote croirait faire injure à son pays, s'il ne laissait déborder ses sympathies au delà des races, des langues, des frontières... », il ne peut y avoir de vraie fraternité que celle qui s'étend à tous les hommes. Mais dans le même article, « les races indigènes sont composées de peuplades noires fétichistes », « la prospérité des colonies dépend de la protection de la France ». On retrouve donc les thèmes traditionnels des civilisations inférieures et de l'œuvre salvatrice de la France.

Ce message est toujours le même quelques années plus tard quand l'Union Française se disloque et que l'indépendance paraît déjà irréversible à beaucoup. Dans le B.O. du 15 mars 1956, à l'occasion de « la journée scolaire de l'Union Française », on demande aux maîtres d'insister sur l'œuvre coloniale de la France qui a apporté la civilisation, avec la paix, la santé, l'éducation, sur « l'importance vitale de l'Union effective, constante, profonde de la métropole et des territoires d'Outre-Mer (...) à la fois pour elles (les possessions extérieures) et pour la France », sur les réformes indispensables que la France a su faire. La circulaire du 16 janvier 1958¹², sous la signature du Ministre René Billières, demande aux enseignants de faire une leçon spéciale sur l'œuvre de la France en Afrique du Nord, le même jour et à la même heure partout « afin que la démonstration soit faite, sans réserve, ni équivoque, de l'œuvre de civilisation que la France a accomplie en Afrique du Nord dans tous les domaines, assurant non seulement la survivance mais le développement des populations qui lui ont fait confiance, dans l'ordre et le progrès ». La même circulaire, en ce qui concerne plus spécialement l'Algérie, demande également aux enseignants d'éviter toute référence aux « débats actuellement ouverts dans l'opinion, sur la forme du concours que notre pays est décidé à continuer et à accentuer en vue de l'essor économique et du progrès humain de l'Algérie ». Il n'est pas fait allusion aux combats. Beaucoup d'enseignants ont mal vécu cet interventionnisme du Ministère qui voudrait faire d'eux des auxiliaires de sa politique dans des circonstances dramatiques où la société française est divisée¹³.

Pour faire passer ce message plus facilement, le Ministère de l'Education Nationale, en collaboration avec l'Assemblée de l'Union Française présidée pendant toute cette période par Albert Sarraut, a mis en place à partir de 1951, un « Prix de l'Union Française »¹⁴, et une « Journée scolaire de l'Union Française » à partir de 1955¹⁵. Elle sera transformée en une « Semaine de l'Union Française ». Le Prix de l'Union Française était ouvert à des élèves de 1^o et de Terminales désignés par leurs professeurs. Il consistait en un devoir sur les thèmes suivants : la notion d'Union Française, la Constitution de 1946 et l'Union Française, la Géographie de l'Union Française, les rapports avec la métropole, l'évolution de la vie sociale, économique et de l'organisation politique depuis l'installation de la France. Le 1^o prix était de 50.000 F, le 2^o de 30.000 F,

¹² B.O.E.N. n°5 du 30/1/1958.

¹³ Cf. chapitre suivant : « Des enseignants et des étudiants interpellés par la décolonisation »

¹⁴ B.O.E.N. n°8 du 22/2/1951.

¹⁵ B.O.E.N. n°14 du 7/4/1955

le 3° de 20.000 F. Le système du prix est couramment utilisé à cette époque pour éveiller l'intérêt des élèves sur un point jugé important. La « Journée de l'Union Française » devait se dérouler le même jour, en avril, en France et dans les territoires d'Outre-Mer. Elle avait pour objectif de faire acquérir des connaissances sur l'Union Française, de promouvoir des « perspectives fraternelles » entre écoliers de la métropole et écoliers d'Outre-Mer, en exaltant le sentiment de leur solidarité. Des brochures sont envoyées. On organise ce jour-là dans les établissements scolaires des projections de films avec des intervenants extérieurs. Mais les films qui obtiennent un « visa enseignement » sont des films très techniques ou des films qui présentent les « grands coloniaux ». Un concours est institué pour les classes de fin d'études et de 1°. Les meilleurs seront récompensés par des livres et des voyages Outre-Mer (Guadeloupe et Afrique du Nord pour les jeunes métropolitains) et en France pour les jeunes d'Outre-Mer ce qui permettra des rencontres. Le Prix et la Journée de l'Union Française seront reconduits chaque année, pendant cette période, avec les mêmes objectifs et donneront lieu à des circulaires ministérielles qui préciseront, exactement dans les mêmes termes, le message à faire passer, malgré l'évolution des événements politiques.

Le recrutement et la formation du personnel de la France d'Outre-Mer ont été également, un des soucis du Ministère. Il fallait orienter les étudiants vers ces emplois civils et militaires, convaincre des fonctionnaires métropolitains de partir (un gros effort a été fait en direction des enseignants), accueillir et former des étudiants d'Outre-Mer. .

En 1946 ¹⁶ sont créés des « Centres universitaires de documentation impériale » qui, avec le passage à l'Union Française, deviendront des « Centres de documentation coloniaux ». Il y en avait un en principe dans chaque académie et dans chaque université.

Ils dépendent du Ministère des Armées mais il était prévu qu'ils soient gérés par des groupes de maîtres et d'étudiants. Ils ont pour objectif d'orienter les étudiants et les jeunes enseignants vers les pays d'Outre-Mer, en leur fournissant de la documentation (livres, publications diverses sur tous ces territoires avec des croquis, des photos, des bibliographies). Les Ecoles Normales semblent bénéficier systématiquement de ces documents qui peuvent aussi être demandés par tous les maîtres pour « imprégner leur enseignement du sentiment impérial ». La même année des chaires d'enseignement colonial sont créées dans trois Universités, Montpellier pour le droit colonial, Paris pour les pathologies tropicales, Strasbourg pour la Géographie coloniale ¹⁷ . Cela sera complété, en 1950, par la création d'une licence d'études des populations d'Outre-Mer qui comportera des cours sur les droits et coutumes, l'histoire de la colonisation française et étrangère, la géographie des colonies, l'ethnologie.

En 1951, le B.O.signale la possibilité pour les étudiants d'Outre-Mer voulant venir faire leurs études en métropole de demander des bourses et des prêts d'honneur. De 1949 à 1955, plusieurs stages de formation destinés aux instituteurs et professeurs partant en Afrique et à Madagascar ont été organisés par l'Ecole Normale Supérieure de St Cloud. Ils comportaient des exposés de spécialistes et des visites de musées (Musée

¹⁶ Arrêté du 26/1/1946

¹⁷ B.O.E.N. n°30 du 20/6/1946

de l'Homme, de la France d'Outre-Mer). D'autres enseignants pouvaient les suivre à titre d'auditeurs libres. Les Inspecteurs primaires pouvaient également se former à des fonctions Outre-Mer. En 1956, à la demande de l'UNESCO, un stage d'un an est organisé pour former des conseillers techniques en matière d'éducation auprès des pays sous-équipés.

Le B.O.E.N. signale également à plusieurs reprises pendant cette période, la création de centres de baccalauréat à Dakar, St Louis, Abidjan, Tananarive, Bamako, Niamey, Ouagadougou. Ils sont tous rattachés à l'Académie de Bordeaux.

Il est impossible d'évaluer, faute d'informations, la part de l'académie de Grenoble dans ce mouvement vers les territoires d'Outre-Mer. Mais cette absence totale de renseignements peut permettre d'avancer qu'elle était faible. On signale cependant quelques échanges entre élèves maîtres métropolitains et algériens : ils doivent s'engager à enseigner deux ans dans le département d'accueil.

Cette politique de valorisation de l'œuvre coloniale de la France aboutit à occulter la décolonisation. A aucun moment pendant cette période, le Ministère ne laisse transparaître la perspective d'une décolonisation devenue inévitable. Officiellement, l'Union Française est solide, éternelle. Les troubles ne sont jamais évoqués. Et cependant la décolonisation engendre des problèmes que le Ministère doit résoudre. Il doit obtenir des permissions pour les étudiants rappelés ou maintenus sous les drapeaux pendant la guerre d'Algérie pour qu'ils puissent passer leurs examens. On recommande aux jurys « une particulière bienveillance » parce qu'ils les ont préparés dans de mauvaises conditions ¹⁸ . En 1954-55, une collecte est organisée dans les écoles au profit des anciens combattants d'Indochine ¹⁹ . En 1956, une collecte nationale est lancée pour les enfants d'Algérie avec ce commentaire « Malgré les beaux et indéniables résultats obtenus grâce à la présence et à l'action de la France dans le relèvement du niveau de vie des populations algériennes, nous savons bien que les enfants d'Algérie vivent encore trop souvent dans des conditions insuffisantes qui appellent l'aide fraternelle des enfants de France ». Le Ministre demande des comptes-rendus aux établissements scolaires. L'Académie de Grenoble a eu à gérer, comme les autres, le problème des rapatriés. Au début des années 60, il faut accueillir les jeunes rapatriés du Maroc, de Tunisie, d'Algérie et les inscrire dans les écoles et les Universités. Des sujets d'examens différents sont à prévoir parce que les programmes étaient différents. Pendant les vacances d'été de 1962, des familles ont été hébergées provisoirement dans certains établissements scolaires. Quelques archives font état des protestations des chefs d'établissement qui ne peuvent pas maintenir sur place leurs agents pendant les vacances. Les Inspections académiques et les syndicats manifestent aussi leur opposition. Il faut aussi réintégrer des enseignants. Sept seront nommés dans des établissements de Chambéry à la fin de la guerre d'Algérie.

Favoriser la compréhension internationale

¹⁸ B.O.E.N. n°34 du 29/9/1955.

¹⁹ B.O.E.N. n°14 du 7/4/1955.

La Deuxième guerre mondiale a incontestablement « élargi » le monde et les traumatismes qu'elle a engendrés ont renforcé le besoin de croire à la possibilité de créer un monde pacifique, à la solidarité entre les pays et les peuples. Tout un dispositif d'organisations internationales, gravitant autour des Nations Unies, est donc mis en place au lendemain de la guerre. Il paraît constituer, aux yeux de beaucoup, dans un monde qui a perdu ses repères, le meilleur moyen de favoriser la compréhension internationale, de faire face à tous les problèmes que posent le retour à la paix et la naissance d'un monde nouveau. Imprégner les générations montantes de cet « esprit des Nations Unies » est une des principales missions dévolues à l'Ecole après la guerre. *Le projet Billières* de 1956-57 prend en compte cette nécessité de la compréhension internationale :

« Les dimensions de la terre se rétrécissent (...) il faut accorder plus de place à la connaissance des autres peuples d'autant plus que l'Union Française ancre la France dans le monde (...) (Il faut) accorder plus d'importance à la solidarité des hommes, à l'interdépendance des Nations, à la compréhension internationale. »

Le Ministère de l'Education Nationale encourage donc toutes les initiatives destinées à faire connaître les grandes institutions internationales et les principes qui les animent. Sa collaboration est particulièrement étroite avec l'UNESCO. Il encourage aussi la multiplication des échanges internationaux au niveau scolaire.

Mais cet effort pour renforcer la compréhension internationale et la solidarité, n'englobe pas vraiment les liens avec l'Afrique. Quand le B.O. parle de solidarité²⁰, il s'agit surtout de mettre les jeunes en garde contre la tentation de l'individualisme et d'insister sur le devoir des élites, de mettre leurs qualités au service de la collectivité. Les camps internationaux d'enfants dont certains se situent en France, ne regroupent que des enfants européens victimes de la guerre. L'Afrique est sur un autre plan...

L'Ecole collabore avec les organisations internationales. Il s'agit de mettre à la portée des jeunes les grands principes qui inspirent l'action de l'Organisation des Nations Unies et de montrer « la grande espérance » qu'elle porte en elle. Dès 1945, les circulaires se multiplient et à peu près dans les mêmes termes pendant toute la période.

Après avoir ordonné l'affichage, dans toutes les écoles, de « La Déclaration des droits de l'Homme »²¹, le Ministère, à la demande de l'UNESCO, l'inclut dans le programme d'Instruction Civique de 1^o²². La circulaire du 27 novembre 50²³ commente ce texte ainsi que la Charte des Nations Unies :

« Le premier devoir est l'amour de la patrie mais ensuite il y a la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et leurs droits égaux et inaliénables (...) Il faut promouvoir la compréhension mutuelle entre les peuples et leur volonté de coopérer (...), valoriser les sentiments de solidarité

²⁰ B.O.E.N. N° 5 du 4/2/1954

²¹ B.O.E.N. n°15 du 28/2/1946.

²² B.O.E.N. n°1 du 28/1/1949.

²³ B.O.E.N. n°45 du 11/12/1950.

humaine... ».

Le Ministère reviendra à plusieurs reprises sur ces valeurs : égalité des droits, compréhension internationale et solidarité, conditions indispensables de la paix. Plus tard apparaîtra plus timidement l'idée de l'égalité des cultures et du nécessaire effort pour connaître et accepter la culture de l'autre. Cela va dans le sens des traditions de l'Université française qui s'est toujours montrée soucieuse de « concilier le culte de la patrie et le sens de l'Universel ». Il rappelle aussi les nombreux éducateurs français qui, pour défendre cet idéal, n'ont pas hésité à sacrifier leur vie pendant la deuxième Guerre mondiale. Ils ont donc montré la voie à suivre à l'Ecole d'après-guerre.

Pour souligner l'importance des organisations internationales et promouvoir leurs idéaux, quelques moments forts leur sont consacrés chaque année, à la même date. « La Journée des Nations Unies » commémore l'anniversaire de l'adoption de la Charte de San Francisco, le 24 octobre 1945. Des documents sont envoyés dans les écoles pour alimenter la réflexion. Le Ministère recommande de lire dans les classes des extraits de la Charte. En 1955, il propose un concours d'affiches où « les concurrents sont libres de leur inspiration » mais on les limite à trois couleurs en plus du noir, on impose la taille (0m36 / 0m25) et le contenu (l'affiche doit mentionner la formule « Journée des Nations Unies », montrer le drapeau de l'ONU, et évoquer son idéal). Le 11 décembre c'est l'anniversaire de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme ²⁴. On associe souvent à cette célébration d'autres anniversaires : en 1959, le 40^e anniversaire de l'O.I.T. ²⁵, en 1961, le 15^e anniversaire de l'UNICEF où on doit évoquer la Déclaration des droits de l'Enfant. On est tenu aussi d'aborder les thèmes de l'année privilégiés par l'ONU(les réfugiés par exemple). Les enfants sont également engagés à agir : ils doivent vendre des timbres commémoratifs par exemple. L'UNESCO leur échange l'argent contre des bons d'entraide qui serviront aux écoles des pays pauvres, à acheter des fournitures scolaires dans des magasins agréés par l'UNESCO. Pour toutes ces initiatives, des comptes-rendus sont demandés aux établissements scolaires. La synthèse sera envoyée aux Nations Unies pour déboucher sur un rapport mondial.

Le Ministère encourage aussi la participation des écoles et des enseignants à des comités d'amis de l'UNESCO qui devraient se créer dans toutes les régions ²⁶. Ils dépendent d'un Comité national où figurent des représentants des parlementaires, de l'Assemblée de l'Union Française, du gouvernement, de l'Institut de France, des syndicats. Leur mission est d'organiser une information sur l'UNESCO, de diffuser de la documentation, de fournir des experts au Comité national et de favoriser, dans les écoles, la création de clubs UNESCO. Le Ministère manifeste de l'intérêt pour ces « clubs », indépendants de lui et de l'UNESCO (les premiers sont apparus au Japon) et pouvant contribuer beaucoup à développer la compréhension internationale ²⁷. Leurs activités et

²⁴ B.O.E.N. n°49 du 8/12/1949.

²⁵ O.I.T. : Organisation internationale du travail.

²⁶ B.O.E.N. n°43 du 23/11/1950.

²⁷ André ZWEYACKER, *Devenir* n°8 (1985) : Historique des clubs UNESCO.

leur rôle dans l'introduction du Tiers Monde dans les écoles seront étudiés plus loin. L'abonnement de toutes les écoles au *Courrier de l'UNESCO* (« une excellente publication ») est encouragé.

Le Ministère encourage la multiplication des échanges internationaux. Les échanges de correspondance, les rencontres, les voyages dans le cadre d'appariements d'écoles, sont encouragés parce que c'est un moyen de promouvoir la compréhension internationale et d'assurer le rayonnement de la culture française. Le Ministère vise plutôt les échanges avec des pays d'Europe, avec, pour objectif, des apprentissages linguistiques. L'Afrique du Nord et même l'Afrique subsaharienne ne sont pas exclues a priori mais rien n'est fait non plus pour aider les enseignants à mettre en place des relations rendues très difficiles par l'éloignement.

La correspondance scolaire internationale avait été un des points forts de certains mouvements pédagogiques mais il n'en est pas très souvent question dans les circulaires ministérielles. Elles l'encouragent pourtant mais en demandant aux enseignants de s'en tenir aux réseaux officiels pour trouver des correspondants et de ne pas s'en remettre à des « organismes privés » qui démarchent directement les écoles²⁸. Les rencontres de jeunes vont aussi dans le sens de la compréhension internationale. Mais le Ministère se contente souvent de les signaler en montrant l'intérêt mais il ne donne pas véritablement d'impulsion. Une circulaire en 1947²⁹ par exemple encourage la participation au sixième jamborée d'éclaireurs qui se tient à Paris et qui va réunir des jeunes de 43 pays. Il donne son appui à la Fédération internationale des organismes de correspondance et d'échanges scolaires qui organise une exposition de dessins et de documents recueillis au cours de ces correspondances et une fête sous le patronage de l'UNESCO avec un spectacle monté par des jeunes. Il encourage aussi une association intitulée « L'action internationale des Jeunes » qui a été créée avec le soutien du Comité français de l'UNESCO et qui a pour objectif de faciliter les rencontres entre jeunes³⁰. Des camps ont été organisés où se sont côtoyés des jeunes d'Europe mais aussi d'Afrique du Nord (en 1954 et 1959).

Les voyages, assez curieusement étant donnée la plus grande difficulté des communications à cette époque, occupent une place relativement importante dans les instructions du Ministère. Des voyages destinés aux enseignants d'abord. Au début des années 50, des bourses de voyage à l'étranger sont proposées en priorité aux enseignants de langues vivantes, pour se former. On en propose aussi aux professeurs d'Histoire-Géographie et de Lettres qui veulent aller étudier à l'étranger ou dans un pays de l'Union Française. Pour les jeunes, le B.O. signale régulièrement chaque année l'intérêt des bourses Zellidja. Il en fait connaître les réalisations avec beaucoup d'insistance et rappelle que l'organisme peut aider, par la suite, les lauréats à faire des études. Des voyages peuvent être aussi organisés dans le cadre d'appariements d'écoles

²⁸ B.O.E.N. n°11 du 15/3/1956.

²⁹ B.O.E.N. n° 15 du 15/5/1947

³⁰ B.O.E.N. n°15 du 15/4/1954.

³¹ : quelques indications

sont données sur la manière de résoudre les problèmes matériels. Les voyages dans les pays de la Communauté française ne sont pas exclus. Il y en eut au moins un. En 1962, la circulaire du 16 avril présente une croisière scolaire franco-britannique sur les côtes de l'AOF. Elle est organisée par la « British society for international understanding » et le CEDDIMOM (Centre de documentation et de diffusion des industries minérales et énergétiques outre-mer) Elle est destinée à des jeunes de 15 à 18 ans et coûte 640 F, avec la possibilité pour les moins favorisés d'obtenir une bourse. Les objectifs clairement annoncés sont de faire voyager des jeunes à un prix intéressant et de favoriser le contact entre jeunes anglais et français. Un B.O. de juin 1962 y revient, preuve sans doute qu'il n'y avait pas beaucoup de candidats, au moins du côté français. Sans vouloir attacher trop d'importance à cette initiative, il semble tout de même que cette insistance à encourager un projet qui apparaît beaucoup plus touristique qu'éducatif, montre les limites de cette « compréhension » à l'égard des populations et des cultures africaines.

Les incitations à des actions de solidarité internationale sont encore peu nombreuses. A part quelques mobilisations (en particulier des collectes diverses au moment de catastrophes naturelles ou une collecte de livres scolaires pour le Viet Nam en 1958), l'Ecole n'est pas vraiment sollicitée. Il faut attendre la fin des années 50 pour que se mettent en place officiellement des actions de solidarité que nous étudierons plus loin.

Programmes et manuels : en quoi sont ils le reflet de la volonté officielle ?

Cette étude présente un grand intérêt car les programmes sont une des expressions de la politique éducative de l'Etat, même s'il doit composer avec d'autres intervenants. A cette époque, les programmes sont stricts et les enseignants les respectent en général. Mais il faut néanmoins être prudent quand on veut mesurer l'influence des choix officiels et ne jamais perdre de vue que les enseignants ont la possibilité de les orienter dans certaines directions, en fonction de leurs connaissances, de leurs centres d'intérêt et de la documentation disponible, surtout s'ils n'ont pas de classes d'examens.

Les manuels ne sont pas l'œuvre du Ministère mais ils ont besoin de son autorisation pour paraître et ils reflètent bien, en général, les priorités et les idées dominantes. A.Choppin dans son *Histoire des manuels scolaires*, les définit ainsi : « Le manuel est le dépositaire des connaissances et des techniques dont l'acquisition est jugée nécessaire par la société. Il est à ce titre le reflet incomplet ou décalé mais toujours révélateur de la schématisation de l'état des connaissances d'une époque, des principaux aspects et stéréotypes d'une société ». A cette époque, où les moyens d'information étaient loin d'être aussi développés que maintenant, ils sont souvent le premier contact (et le seul) des élèves avec l'histoire ou la géographie. Ils ont donc joué un rôle important dans l'élaboration de nos représentations. Ils suivent très scrupuleusement le programme. Pour des raisons de rentabilité, leur présentation est très classique pour ne rebuter aucun enseignant. Ils ne sont pas non plus très nombreux. Même s'ils ne sont pas systématiquement utilisés, puisque le cours magistral reste encore souvent la seule source d'information pour les élèves, ils peuvent néanmoins influencer le contenu de

³¹ B.O.E.N. n° 18 du 2/5/1958

l'enseignement. Faute d'une autre documentation et de moyens de reproduction, les choix de l'enseignant peuvent être inflexibles par la présence, dans le manuel, de certains documents.

Ce sujet a déjà fait l'objet de recherches nombreuses(on en trouvera quelques exemples dans la bibliographie) pour l'histoire et la géographie. Nous nous appuyerons sur elles pour faire une synthèse rapide. Notre apport consistera en l'examen de quelques manuels supplémentaires recueillis dans les archives d'écoles primaires ou d'établissements secondaires et à un regard sur les programmes d'autres disciplines.

Deux constatations s'imposent. D'abord les programmes ne se prêtent pas bien, dans le Primaire comme dans le Secondaire, à une ouverture sur l'Afrique. S. Lewandowski constate « l'ethnocentrisme scolaire » très marqué au lendemain de la guerre³². A tous les niveaux, l'étude de la France et du monde occidental est privilégiée d'où la faible place de ce qu'on appellera couramment plus tard, le Tiers Monde. Et cependant quelques efforts ont été faits pour « ouvrir » les programmes. Le ministère organise, en 1950, une journée d'information des professeurs d'histoire-géographie dont l'objectif était de répercuter les résultats de stages internationaux organisés par l'UNESCO à Montréal et Bruxelles. Le thème était la révision des manuels scolaires pour une meilleure compréhension internationale. Trois délégués doivent être désignés dans chaque académie. En outre, la conception que l'on se fait des programmes oblige toujours à étudier l'Afrique du point de vue de la France, elle n'apparaît que dans ses rapports avec la métropole. Mais il faudra faire une place à part aux programmes de 1959-60 en histoire et géographie qui constituent une petite révolution, en accordant une grande place à l'étude des civilisations extra-européennes.

Quelques exemples dans l'enseignement primaire. Les constats qui suivent, pour l'enseignement primaire, se recourent largement avec les études portant sur l'enseignement secondaire. En effet, les programmes de 1925 (époque considérée comme l'apogée de la colonisation) sont encore largement appliqués après la guerre. L'Afrique y est présente en 1^o, avec la France et ses colonies en géographie et en Terminales avec l'étude de la colonisation depuis le XIX^o siècle.

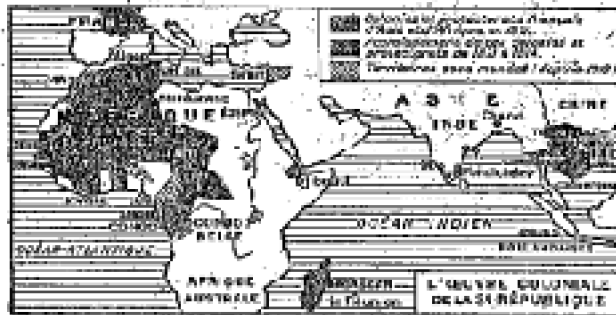
³² S. LEWANDOVSKI, *L'enseignement de l'Afrique Noire en France depuis 1945 : programmes et manuels de Terminales*(Mémoire de maîtrise, Lyon 2, 1998)

403 — *L'œuvre coloniale.* — En 1890, la France n'avait qu'une colonie importante, l'Algérie. La Troisième République lui a donné un empire colonial, le second du monde par l'étendue et la population. Elle a ainsi montré que la France se réveille des dévastations de 1870 et restait une grande nation.

En Asie, Jules Ferry, malgré de violentes critiques, a assuré, au prix d'une guerre avec le Japon, la soumission (1895) de l'Annam et du Tonkin qui, avec la Cochinchine et le Cambodge acquis sous Napoléon III, forment l'Indochine française.

En Afrique, les Français, après avoir colonisés l'Algérie, ont établi leur protectorat sur la Tunisie en 1881 et sur le Maroc en 1912. Ils exercent ainsi leur influence sur toute l'Afrique du Nord. Celle-ci, voisine de la France et habitée par beaucoup de Français, est la plus précieuse de nos colonies.

La France possédait depuis longtemps le Sénégal. Elle a peu à peu occupé et civilisé, de 1859 à 1890, l'immense région tropicale du Soudan qui forme aujourd'hui l'Afrique occidentale française, et les pays situés au nord du Congo, ou Afrique équatoriale française. Entre ces régions et l'Afrique du Nord se trouve le désert du Sahara qui a aussi été occupé par les Français.



Entre ces régions et l'Afrique du Nord se trouve le désert du Sahara qui a aussi été occupé par les Français.

Dans l'Océan Indien, a été conquise, en 1895, l'île de Madagascar.

L'empire colonial de la France est vingt fois plus vaste qu'elle et compte soixante millions d'habitants. Les Français sont en train de le transformer complètement.

Ils ont pacifié l'Afrique et le pays. Ils ont mis fin aux guerres entre tribus dans l'Afrique du Nord, au trafic des mine chards d'esclaves dans l'Afrique occidentale et aux brigandages des pirates en Indochine.

Ils ont construit des routes, des chemins de fer et des ports, grâce auxquels le commerce s'est fortement développé. Ce qui enrichit à la fois la France et ses colonies. Ils ont aussi créé des hôpitaux et des écoles. Les indigènes, Blancs de l'Afrique du Nord, Noirs de l'Afrique occidentale et de l'Afrique équatoriale, Jaunes de l'Indochine, bénéficient ainsi peu à peu, grâce à la France, des bienfaits de la civilisation européenne.

Dans l'enseignement primaire, on a peu de temps à consacrer aux territoires d'outre-mer puisqu'on recommence presque chaque année à la préhistoire. En annexe, quelques pages d'un manuel édité en 1951 puis réédité en 1958 et 1960, sont révélatrices de ce que l'institution entendait faire enseigner dans les classes primaires, dans la période

difficile de la décolonisation.³³

L'histoire est surtout événementielle et s'attache à la valorisation des grands hommes. Le document 1, extrait d'un manuel paru en 1947, est révélateur de l'image qu'on veut donner de la colonisation. On en traite les étapes avec souvent le récit des expéditions. On montre l'ampleur de l'Empire français et le rôle qu'il joue dans la grandeur de la France. On insiste sur les bienfaits de la colonisation : la France a rétabli la paix troublée par les guerres tribales, a « modernisé » tout en respectant les civilisations

³³ Cf. ANNEXE 1 : Extraits de la *Géographie documentaire*, Ed. Belin, 1960.

traditionnelles. Les illustrations sont toujours à peu près les mêmes, elles présentent les réalisations de la France, des hôpitaux, des écoles, des routes, des aéroports. Les grands « coloniaux » sont aussi présentés. Gallieni, Savorgnan de Brazza, dont on vante l'humanité, Lyautey, ont une place privilégiée : Brazza « s'est montré bon et charitable envers les habitants. Il a décidé leurs chefs à obéir à la France »³⁴. C'est une tradition dans l'enseignement français de privilégier les « héros », depuis les manuels de Lavisser, pour mobiliser le patriotisme. L'Histoire a changé et est devenue plus économique et sociale (« une histoire sans nom propre » dit C. Amalvi), mais ces nouvelles conceptions mettront du temps à s'imposer dans les manuels. Selon B. Bettelheim, « l'enfant a besoin d'histoires ». Les résistances à la colonisation ne sont pratiquement jamais évoquées, sauf, au mieux à travers la reconnaissance de la valeur de certains adversaires comme Abd el Kader. L'évolution récente est le plus souvent complètement occultée : on parle peu de l'Union Française (la formule n'apparaît d'ailleurs que tardivement dans les manuels, vers 1955) et pas du tout de la décolonisation. Les remises en cause apparaissent à partir des années 60 alors que l'indépendance est acquise. On ne peut donc que constater un décalage des manuels par rapport aux réalités politiques et même par rapport aux circulaires ministérielles. En effet ces manuels seront souvent en usage des années après les indépendances et sans les mises au point des maîtres, les élèves auraient pu croire à la pérennité de la colonisation.

Comment expliquer cette vision déformée de l'histoire, eurocentriste et manichéenne à laquelle les programmes et les manuels ont soumis des générations d'écoliers ? La société française a mis longtemps à accepter la décolonisation. Même si certaines critiques sont apparues dès le XIX^e siècle, où des instituteurs socialistes avaient déjà dénoncé ces dérives, elles portent plus sur les abus de la colonisation que sur ses fondements. Les difficultés que la France a connues entre les deux guerres et pendant la Deuxième Guerre mondiale, la font s'accrocher à son « Empire » dans lequel elle voit un moyen de tenir sa place dans le monde. Mais il y a une autre explication qui tient à la conception qu'on avait de l'éducation : même si on fait la part de l'âge qui ne permet pas de tout expliquer, il y a une tradition dans l'enseignement qui est de rendre l'écolier fier de son pays. On met en valeur ce qui peut le servir et on passe sous silence ce qui le ternit.

En géographie, les programmes sont essentiellement consacrés à la France métropolitaine, avec quelques notions sur la France d'Outre-Mer mais elles sont repoussées à la fin de l'année. La présentation en est très classique : les caractères physiques, la liste des ressources, la population. Les photos s'ajoutent au texte des manuels pour donner l'impression que ces pays sont riches et prospères et qu'ils le doivent au modèle européen qui a été introduit par la France (« Les Français ont créé... » est une phrase qui revient souvent). L'avenir de l'Afrique est de suivre ce modèle. Il n'est jamais question du niveau de vie, des inégalités. Le manuel de géographie du CE, élaboré en 1955 par l'Inspecteur François dont on connaît les engagements en faveur de l'Instruction civique et de la compréhension internationale, se démarque de ce modèle. Il rappelle l'égalité des droits entre tous les hommes : Ali, le petit arabe « est français comme un écolier de France ». Il tente de montrer la nécessaire solidarité entre les pays du monde en faisant la liste des produits que la France vend aux autres continents, ce qui

³⁴ BONIFACIO, MARECHAL : *Histoire CM*, Edition Hachette, 1954.

donne du travail aux ouvriers français et ceux qu'elle achète à ces continents et qui nous sont nécessaires et il conclut, « la France a besoin du reste du monde pour vivre convenablement ».

Il ressort de cette conception de l'enseignement de l'Afrique, en histoire comme en géographie, une image négative des Africains et des sociétés africaines. La présentation des « types humains » le montre bien : à côté de « l'Arabe », du « malgache »... « l'homme de couleur » est presque toujours montré sous l'aspect du « primitif », avec les stéréotypes physiques, les comportements critiquables (paresse, ignorance, pillages et même cannibalisme). C'est un homme qui n'a ni histoire, ni culture. La méconnaissance totale de l'histoire de l'Afrique Noire avant l'arrivée des Européens et malgré les recherches qui étaient déjà effectuées à l'époque, est révélatrice.

Les programmes et les manuels de Morale sont aussi des indicateurs. Les grands chapitres du programme de Morale de 1945 pour le CM sont la conscience et le devoir, la famille et l'école, la patrie, les devoirs individuels, les devoirs sociaux, la leçon « des héros et des hommes de bien ». Chaque grand titre est accompagnée de textes d'auteurs. Aucune allusion n'est faite aux autres peuples, aux autres continents, à la nécessité de dénoncer le racisme. En Français aucune consigne n'est donnée. Les contes africains qui sont cependant à la portée des enfants, ne semblent pas avoir retenu l'attention.

Ces programmes et ces manuels ne permettent donc pas une véritable ouverture et ils contribuent souvent à ancrer dans l'esprit des enfants une vision déformée de l'Afrique.

Elle a sans doute contribué à l'aveuglement de la société qui n'a compris que tardivement que l'évolution vers l'indépendance était inéluctable.

2° L'AFRIQUE DANS LES ECOLES AVANT 1960

Il s'agit d'essayer de comprendre ce qui se passe au quotidien dans les écoles, quelles sont la place et les formes de l'ouverture sur une dimension internationale, comment les orientations du Ministère sont appliquées localement et quel est le rôle des initiatives des enseignants. Ce sont des questions auxquelles il est toujours difficile de répondre mais plus particulièrement pour cette époque parce que les souvenirs égrenés par les témoins sont plus rares et plus flous. Ils restent cependant une source d'information importante. Les documents d'archives sont difficiles à trouver, fragmentaires et leur richesse est très inégale d'un département à l'autre. Les sources les plus intéressantes sont quelques bulletins émanant des associations de parents d'élèves, quelques rapports réclamés par l'Inspection Académique. En outre, au sortir de la guerre, la priorité était donnée à la solution des problèmes matériels et à la remise en marche du système éducatif. Même plus tard, on dispose de peu d'informations sur le contenu des enseignements et sur les activités périscolaires. Il faut aussi avancer avec prudence car l'intérêt que le Ministère manifeste à l'égard de certaines initiatives peut pousser des établissements à donner une vision un peu trop embellie de leurs activités.

Globalement, l'ouverture à une dimension internationale ne paraît pas très importante et concerne le plus souvent les échanges linguistiques. Nous essaierons de comprendre

pourquoi. Quelques exemples pris dans le Primaire et le Secondaire permettront de mieux voir les formes de cette ouverture... modeste en direction du futur « Tiers Monde ».

Une dimension internationale limitée : explications

Après la Deuxième Guerre mondiale, le monde est le théâtre d'évènements fondamentaux pour les relations internationales, dans lesquels la France est très impliquée : décolonisation, ouverture de l'économie sur le monde, migrations de population... Toutes ces questions ne semblent occuper qu'une place dérisoire à l'Ecole. Elle donne l'impression qu'elle reste en marge de ce monde qui est en train de changer profondément. L'Ecole ne s'est pas réellement mobilisée pour le suivre dans son évolution et préparer les jeunes à s'y insérer.

Cela pose **le problème de l'impact des directives ministérielles**. Pendant cette période, le Ministère n'a certainement pas fait de l'ouverture sur le monde une priorité mais nous avons quand même étudié un certain nombre de circulaires destinées à donner une impulsion. Elles semblent avoir eu une portée limitée.

D'abord, la communication n'est pas satisfaisante. Dans les écoles primaires, c'est le directeur qui transmet les consignes officielles mais toutes les écoles ne sont pas abonnées au B.O. par la municipalité dont elles dépendent. Dans les Ecoles Normales, la transmission paraît plus systématique. Dans les établissements secondaires, cela dépend beaucoup de l'administration de l'établissement ou plus récemment des documentalistes qui ne le font pas systématiquement. La presse syndicale enseignante fournit aussi quelques indications. Dans l'ensemble, beaucoup de consignes demeurent inconnues car même si, théoriquement, le B.O. est accessible à tous, ce n'est pas encore dans les habitudes des enseignants de le consulter, tous n'ont pas envie de le lire.

Les directives ministérielles ne sont pas toujours prises en compte par les inspecteurs. L'attachement à l'histoire nationale, l'importance accordée à l'amour de la patrie, peut écarter de cette vision internationale. Un rapport d'inspection trouvé dans les archives de la Drôme montre bien la persistance de certaines mentalités. Il concerne un élève-maître qui a fait devant l'Inspecteur une leçon de morale et d'instruction civique sur les devoirs envers la patrie. La leçon est jugée légère sur le fond et critiquable dans sa conception : « la leçon s'étend ensuite aux devoirs vis à vis des autres nations (...) c'était élargir imprudemment un sujet déjà très vaste » écrit l'Inspecteur.

Il faut tenir compte aussi d'une certaine force d'inertie. Quand la demande qui vient d'en haut se heurte aux habitudes acquises, elle a moins de chances d'être retenue. On a tendance à reproduire ce que l'on sait. Le Maître préfère souvent les activités héritées de la formation initiale que cette ouverture sur l'International pour laquelle il a l'impression de n'avoir pas une formation suffisante. Il faut aussi le temps de prendre en charge une nouveauté surtout quand il s'agit, en plus, de mettre en pratique les méthodes pédagogiques actives qui étaient recommandées, dès le début, pour l'ouverture sur l'International. On attend, avant d'agir, quelques explications (...qui ne viennent pas toujours) des inspecteurs, des autorités académiques. On compte sur des stages ou des journées pédagogiques. Même pour les enseignants les plus motivés, il y a donc toujours, entre les textes officiels et leur application, un décalage de plusieurs mois voire de

plusieurs années et beaucoup de déperdition.

Les injonctions ministérielles sont aussi très nombreuses et les maîtres sont débordés. Sur un petit nombre de mois, outre les initiatives déjà citées plus haut, qui concernent l'ouverture sur l'International (Journée de l'Union française...), il faudrait répondre à beaucoup d'autres sollicitations du Ministère. Un rapport demandé à l'Ecole Normale de jeunes filles de Chambéry en 1964, énumère les quêtes sur la voie publique auxquelles ont participé les élèves-maîtresses : la lutte contre le cancer, pour les paralysés et les grands infirmes, les anciens combattants, la faim dans le monde, la quinzaine de l'école publique. On pourrait y ajouter la journée des vieillards, le timbre anti-tuberculeux ...qui sont une véritable institution dans les écoles. A toutes les époques, on se plaint de cette situation. Si les quêtes paraissent avoir été organisées dans l'ensemble, il ne semble pas qu'elles s'accompagnent, dans les classes, d'informations très approfondies sur ces problèmes de société.

La tradition enseignante et la déontologie jouent aussi un rôle. L'héritage du passé d'abord, y est assez peu favorable. L'Ecole, avec Jules Ferry, s'était donné la mission de consolider la République, d'assurer la cohésion nationale et de développer le patriotisme. Les Français formés dans ces écoles paraissaient en fait assez indifférents à ce qui se passait hors de leurs frontières. Il faut y ajouter le contenu de l'enseignement : jusqu'à une période rapprochée : la culture classique avait, seule, du prestige. Les discours en latin disparaissent des épreuves du baccalauréat en 1880. Les langues vivantes sont peu enseignées et ne sont pas considérées comme des matières nobles. Marc Bloch, entre les deux guerres, était déjà très conscient de cette carence : « Nous formons des chefs d'entreprise (...) qui sont sans connaissance réelle des problèmes humains (...) des politiques, qui ignorent le monde ».

Après la guerre et à l'époque de la décolonisation, introduire l'Afrique ou le Tiers Monde à l'Ecole , comportait un risque de « dérive » vers le politique. Or tous les témoignages que nous avons recueillis dans des sondages ou des entretiens plus personnalisés, concordent : les enseignants se sentent très tenus par « un devoir de réserve ». Il faut « rester au dessus de la mêlée ». « On ne mélange pas le travail et ses convictions personnelles ». Ne pas faire de politique à l'Ecole est une règle absolue (il était interdit de faire circuler dans les écoles des journaux et des livres autres que les manuels et ceux de la bibliothèque). Pour le Ministère, évoquer d'une manière positive la politique coloniale, n'était pas « faire de la politique en classe » mais émettre des doutes sur le bien-fondé de cette action officielle, devenait de la politique ; parler avec insistance de la misère dans les colonies et lui chercher une explication dans la politique coloniale, était mal venu. Quelques enseignants témoignent aussi que parler avec sympathie des cultures africaines, risquait de vous accuser de faire des cours « orientés ». Une enseignante de Grenoble constate que la guerre d'Algérie a été un sujet tabou jusque dans les années 80.

Sans doute les enseignants craignaient-ils les réactions des autorités mais surtout ils ne se sentaient pas le droit d'influencer des jeunes, par définition malléables. Cette prudence était déjà de mise à l'époque de Jules Ferry qui en 1883, faisaient des recommandations aux instituteurs³⁵ .

« Au moment de proposer à vos élèves un précepte quelconque, demandez-vous s'il se trouve, à votre connaissance, un seul honnête homme qui puisse être froissé par ce que vous allez dire (...) Si... oui, abstenez-vous de le dire, sinon parlez hardiment ».

Elle paraît encore plus nécessaire dans une période de crise où les affrontements est-ouest, les guerres coloniales et particulièrement la guerre d'Algérie, divisent la société française. On souhaite éviter les tensions entre les grands élèves et les réactions des parents car beaucoup de familles étaient directement concernées par la guerre d'Algérie. Le Ministère se charge aussi de rappeler à l'ordre les enseignants : les archives d'Annecy ont conservé un télégramme datant de 1959.

« Si chaque membre du corps enseignant jouit, en dehors du service, des libertés politiques que la loi reconnaît à tous les citoyens, il est tenu, dans l'exercice de son enseignement, à la plus stricte neutralité... Cette neutralité découle du respect de l'enfant... Je suis convaincu que le corps enseignant aura à cœur de n'enfreindre ni les principes, ni les règlements de l'école publique ».

Y a-t-il eu des voix divergentes ? Il est impossible actuellement de le mesurer avec précision. Il aurait été intéressant de pouvoir faire une enquête sur les enseignants sanctionnés pour avoir exprimé des convictions personnelles allant à l'encontre de la politique officielle. Les témoignages sont vagues et les archives, faisant état de cas personnels, sont incommunicables. On trouve la trace de quelques maîtres mutés, sanctionnés ou même radiés mais jamais les causes n'en sont indiquées. En revanche, plusieurs enseignants mentionnent la satisfaction éprouvée quand le ministère encourage lui-même certaines prises de position. Un exemple : la minute de silence demandée aux élèves, à la même heure dans toutes les classes, pour protester contre l'assassinat par l'OAS de Mouloud Ferraoun et de ses collègues enseignants, en mars 1962. Certains regrettent également de s'être autant autocensurés et ont même l'impression qu'ils ont failli à leur tâche d'éducateur en ne dénonçant pas suffisamment fort certaines atteintes aux droits de l'Homme pendant les guerres coloniales. Un journal retrouvé également dans les archives d'Annecy, le *Bulletin du syndicat des membres de l'enseignement public de Haute Savoie* a des positions plus radicales sur ce problème. En mars 1950, il critique avec virulence le contenu des manuels en usage et la neutralité que le Ministère veut imposer. Mais il est difficile de mesurer l'importance de ce courant.

« Les véritables raisons des conquêtes sont camouflées (...) les auteurs arrivent à faire passer pour des bienfaits, la plus honteuse exploitation de l'homme par l'homme (...) On veut que les instituteurs perpétuent l'esprit colonial, préparent leurs élèves à être des soldats pour les futures guerres (...) Il faut dire aux élèves la vérité sur l'exploitation coloniale (...) celle d'aujourd'hui, celle d'Indochine, de Madagascar, d'AOF... ».

La méconnaissance de l'Afrique et de ses problèmes est un phénomène très répandu à cette époque parmi les enseignants comme dans le reste de la société. C'est la conséquence de l'enseignement qu'ils ont reçu, de l'information très « orientée », pour tout ce qui concerne les questions coloniales, entretenue par les gouvernements d'alors et du manque de formation. Malgré les consignes du Ministère sur l'ouverture sur

³⁵ J. FERRY, *Lettre-circulaire aux instituteurs*, 1883 (publiée sur www.cndp.fr).

l'International, la formation n'a pas réellement suivi. Dans les Universités, ces questions sont peu abordées. Les conférences pédagogiques dans les Ecoles Normales évoquent des sujets très variés, souvent les mêmes d'une année à l'autre (pédagogie du français et du calcul, hygiène et santé, structures du système éducatif, secrétariat de mairie, exploitation agricole...), mais jamais celui-là, ce qui prouve qu'il n'était pas considéré comme directement utile aux normaliens pour la pratique de leur métier. La formation continue des maîtres ne le prend pas non plus en compte. On peut donc en conclure que la plupart des enseignants formés entre la fin de la guerre et le début des années 60 ont fait de la géographie des pays tropicaux mais n'ont pas vraiment étudié le « sous-développement », ont étudié la littérature française mais à l'exception de la littérature francophone...

Par manque d'information aussi, les étudiants, les grands élèves des lycées ou les élèves maîtres des E.N. ne sont pas non plus demandeurs. On imagine mal actuellement à quel point les écoles étaient coupées du monde extérieur. Les internes sont relativement nombreux à cette époque dans le Secondaire, car les établissements y étaient moins nombreux et les difficultés de communication, plus grandes (en particulier dans les départements montagnards qui forment l'essentiel de l'Académie de Grenoble). Ils sortent également plus rarement (tous les mois parfois). Beaucoup, venant de la campagne, avaient, par origine familiale, des préoccupations très éloignées de ces problèmes. En 1948, les archives de l'Ecole Normale de Privas font état des discussions qui entourent « l'achat d'un poste de radio, bien utile dans une petite ville pauvre en ressources intellectuelles et artistiques ». Dans la même ville, après la guerre, le lycée de jeunes filles ouvre un foyer pour les internes. Il est doté de quelques abonnements dont la liste a été conservée aux archives de Valence : « Connaissance du Monde », « Atomes », « Reader's Digest », « L'Ecran français », « Modes et travaux », « Francs jeux ». Le catalogue de la bibliothèque de l'E.N. de Valence, dans ces années-là ne mentionne aucun ouvrage sur ce thème. On y trouve des oeuvres d'auteurs classiques presque uniquement, quelques livres sur la guerre, cinq ou six « sur la politique et la démocratie » mais ce sont surtout les ouvrages d'Aristote et de Tocqueville. Sur le sujet de l'Afrique, sortent surtout des récits de voyages et des romans exotiques. Nous n'avons pas de renseignements analogues pour un département plus urbanisé, comme l'Isère, mais nous pouvons quand même constater globalement que le système éducatif ne fournissait pas les moyens d'une ouverture sur le monde.

L'Afrique dans l'enseignement primaire et secondaire

Les quelques archives qui ont été conservées et les témoignages donnent l'impression que, à cette époque, le corps enseignant suit en gros les consignes du Ministère : il respecte l'esprit des programmes, ne dérive pas vers le politique, organise, dans le meilleur des cas, les quêtes et les actions demandées. Mais il ne semble pas qu'il prenne systématiquement les initiatives qu'on attend de lui pour favoriser la compréhension internationale. Les tentatives faites dans les établissements scolaires sont le plus souvent ponctuelles, avec des enseignants isolés. Il ne s'agit en aucun cas des prémices de ce qu'on appellera plus tard une « éducation au développement ».

Les thèmes abordés sont limités.Dans le cadre des différentes disciplines, la

plupart des enseignants font ce que le programme exige sans plus. En Géographie, c'est l'étude des milieux tropicaux en insistant beaucoup sur les aspects physiques et sur les activités qui en découlent. L'Afrique apparaît souvent comme un objet de folklore. Cet aspect est renforcé par les livres de lecture, dans le primaire notamment, qui évoquent ce continent et ses animaux (le mouvement Freinet et sa revue BT constituent une exception en s'intéressant assez tôt et différemment à l'Afrique). On n'aborde, timidement, les problèmes de développement qu'au début des années 60 et en fournissant des explications plutôt sommaires. En outre ces régions sont souvent traitées en fin d'année (en 1° par exemple) et il n'est pas rare qu'elles soient sacrifiées par manque de temps. L'Union française fait cependant l'objet de questions au certificat d'études : en 1956, en Isère, on demande aux candidats de dire ce qu'est l'Union française, de citer des noms de villes, de cours d'eau, de chaînes de montagne en Algérie et Tunisie.

En Histoire, l'Afrique n'est évoquée qu'à partir du moment où les Européens établissent des relations avec elle ; cela se limite donc à l'étude de la traite puis de la colonisation. La traite et l'esclavage sont dénoncés comme des atteintes aux droits de l'Homme. Mais comme le Ministère le demande, on fait ressortir la grandeur de l'œuvre coloniale de la France et la pérennité des liens qui nous unissent à nos « possessions extérieures ». Le passé plus lointain de l'Afrique (qu'on connaissait encore mal), les cultures africaines, l'évolution après la guerre ne sont pas abordés.

Au lendemain de la guerre, la littérature francophone d'Afrique a déjà donné quelques grandes œuvres. Les premières publications des auteurs africains (ou antillais) datent d'avant la guerre. L. Senghor publie les *Chants d'ombreen* 1945. La littérature francophone s'épanouit au lendemain de la guerre avec d'autres auteurs qui deviendront souvent aussi des porte-parole de la cause de l'indépendance, B.Dadié, Mongo Beti... Birago Diop publie ses *Contes d'Ahmadou Koumba* dans les années 50. *L'enfant noir* de Camara Laye paraît en 1954. Mais malgré les efforts de *Présence Africaine* (qui édite une revue née en 1947 et des ouvrages), cette littérature ne sort pas du cercle de quelques initiés. Elle n'a aucune place dans l'enseignement du Français bien que beaucoup de textes soient très accessibles aux enfants, les contes par exemple. La littérature francophone, comme la littérature française contemporaine d'ailleurs, pâtit de l'attachement du système éducatif aux grandes œuvres classiques, qui prive les élèves et les enseignants d'une possibilité d'ouverture sur l'actualité et sur le monde. En outre, dans le contexte de la décolonisation, elle véhicule souvent des idées dangereuses pour la présence française. Cette ouverture sur l'International est naturellement possible aussi à partir de grands textes de la littérature française. Beaucoup d'entre nous se souviennent d'explications des *Lettres persanes* ou de textes de Voltaire qui ont ouvert des horizons sur les autres cultures.

Le contenu du programme d'Instruction Civique ne s'adapte pas très bien à l'ouverture sur l'International et de toutes façons dispose d'un horaire faible (1h par quinzaine dans le Secondaire). Tout dépend en fait de l'enseignant, qui croit à la nécessité de la formation civique ou qui utilise ce cours pour terminer le programme d'histoire ou de géographie. En 1959, l'Inspecteur d'Académie de Savoie se sent obligé de faire un rappel à propos de l'Instruction civique et insiste sur le fait que la

compréhension entre les peuples est un thème important aux côtés de la liberté et du dévouement à la patrie.

En dehors du cadre des disciplines, l'ouverture sur l'International peut se faire à travers les « journées » instituées par le Ministère. Elles permettent d'attirer l'attention des élèves sur des thèmes importants mais elles ne sont pas toujours appréciées des enseignants. Leur « parachutage » apparaît artificiel à beaucoup d'entre eux. Dans le pire des cas, elles sont vécues comme une contrainte qui n'arrive jamais au bon moment et à cause de cela, elles sont mal observées. Les archives en parlent d'ailleurs peu, soit qu'il ne se fasse rien dans les établissements soit qu'elles soient devenue une sorte de « routine ».

Les clubs UNESCO ont été sans doute un des moyens les plus efficaces de l'ouverture sur le monde. Créés dans le monde entier, sous l'impulsion de l'UNESCO (les premiers apparaissent au Japon), ils sont encouragés en France par le Ministère. Ils sont autonomes par rapport à l'UNESCO qui ne les subventionne pas. Ils doivent beaucoup au dynamisme de l'Inspecteur général François qui les regroupe, en 1956, en une fédération française des clubs UNESCO , dépendant elle-même d'une fédération internationale. Ils ont pour vocation de faire connaître les idéaux de l'UNESCO, d'ouvrir les jeunes sur la société, de favoriser la compréhension internationale. Un répertoire international des Clubs UNESCO paru en 1973 en présente ainsi les objectifs :

« Ils organisent des cercles d'études, des conférences, des expositions, des séances de cinéma, des voyages culturels et favorisent les échanges sur le plan international pour développer chez les jeunes une meilleure compréhension. Ils participent aux campagnes d'entraide internationales et aux chantiers internationaux de volontaires afin d'éveiller le sens du civisme. »

Ce sont les premiers clubs de discussion officiels dans les établissements scolaires, ils organisent la réflexion sur tous les problèmes de notre temps. Si les autres continents ne sont pas une priorité, ils favorisent cependant l'apparition d'une dimension internationale. Il est impossible de répertorier ces clubs avec précision. « Ils existent dans presque tous les établissements de l'Isère » dit un rapport en 1964. On en signale alors à Romans, Chambéry, Albertville. Nous n'avons pas trouvé d'autres témoignages pour la période antérieure. Ils sont moins bien représentés dans des départements comme l'Ardèche. Mais nombreux, sans doute, sont ceux dont l'existence nous échappe. Certains autres clubs de réflexion, très voisins dans leurs objectifs, portent aussi d'autres noms et sont complètement indépendants de la fédération des clubs UNESCO. Il existait par exemple un « Foyer civique » au lycée de Montélimar. Il n'est pas possible non plus de se faire une idée précise de leur mode de fonctionnement, de la régularité de leurs activités, du nombre d'élèves qu'ils drainaient et de leur influence. Quand les rapports en parlent, c'est toujours pour se féliciter de leur dynamisme.

Quelques exemples très fragmentaires des activités périscolaires dans les établissements, permettent toutefois de se rendre compte de la manière dont l'information était diffusée. Malgré des efforts de dialogue avec les élèves, les adultes paraissent garder une grande part de l'initiative. Tel club animé par un professeur de français abordera ces problèmes par des lectures d'œuvres littéraires suivies de discussions. Les chefs d'établissement encouragent généralement ces initiatives qui donnent une

dimension nouvelle à l'établissement. Au lycée de jeunes filles de Chambéry, le Club UNESCO organise des séances de discussion en partant d'un thème traité dans un roman. Par exemple, l'apartheid a été évoqué avec *Pleure ô mon pays bien aimé* d'Alan Paton. Le lycée Jean Moulin d'Albertville essaie de mettre sur pied un club « Presse », organise des débats. Un film américain de R. Brooks, *Le Carnaval des Dieux* (1958) est projeté. Il met en scène sur fond de révolte Mau-Mau, deux amis, un noir et un blanc. Selon la presse catholique, c'est « une œuvre forte qui pose avec conviction des problèmes de morale coloniale ». La répression et la destruction des cultures locales y sont évoquées. En Isère, le lycée de la Mûre organise des journées d'études avec la participation d'étudiants africains et asiatiques. Mais ces initiatives semblent très ponctuelles et dans certains établissements, rien n'est fait. En Ardèche, les rapports ne mentionnent aucune information sur le Tiers Monde à la fin des années 50. Il paraît donc évident qu'en ce qui concerne l'Afrique en particulier, ce qui est fait dans les écoles n'est pas assez systématique pour contrebalancer l'image que les jeunes peuvent avoir à travers d'autres sources d'information et particulièrement le cinéma commercial ³⁶ .

Nous trouvons dans les archives départementales quelques traces des **actions de solidarité menées par des établissements scolaires**. Celles qui concernent les autres continents sont très minoritaires jusqu'au début des années 60. La plupart sont destinées à remédier aux problèmes sociaux en France : lutte contre la tuberculose, interventions dans des maisons de vieillards, pupilles de l'Ecole publique...Le Lycée Jules Ferry de Chambéry, en 1961-62, organise une collecte d'argent pour les pays pauvres, alors qu'il pilotait neuf actions se passant en France. Dans les écoles primaires isolées, les instituteurs ont encore plus de difficultés à organiser une action. Quand elles concernent les autres continents, elles sont souvent liées à une campagne nationale et ponctuelles. Les appels à la générosité en cas de catastrophes naturelles en sont l'exemple-type. Elles sont essentiellement caritatives et à cause de cela, elles contribueront beaucoup à développer une vision misérabiliste de l'Afrique.

Quelques exemples : en 1949, les établissements du département de la Savoie sont sollicités pour prendre en charge des écoles du département de Constantine ³⁷ . L'envoi de matériel scolaire, de vêtements, de nourriture a pour but de faire reculer la misère. Des tentatives de correspondance scolaire ont été faites également, sans que nous ayons d'informations sur les bénéfices pédagogiques de ces expériences. En 1949, les caisses de solidarité des écoles alimentées par les familles et qui servent à des secours ponctuels pour des enfants qui connaissent des difficultés matérielles ici, sont sollicitées par l'Aide mondiale à l'enfance qui crée des centres en France et dans les pays d'Outre-Mer. Les villages internationaux d'enfants sont parfois aidés par les écoles et sont relativement souvent mentionnés dans les bulletins des associations de parents d'élèves. En juillet 1955, ils font l'objet d'un article dans « L'école des parents pour Chambéry et la Savoie » ; une conférence est également prévue sur ce thème. En 1961, un village est organisé à la Motte Servolex près de Chambéry. Mais ces structures concernent peu les enfants africains.

³⁶ cf. ANNEXE 10 : « Cinéma et Afrique Noire en Savoie ».

³⁷ Archives départementales de Savoie.

L'Afrique dans l'enseignement supérieur dans les années 50

A l'Université de Grenoble (et son annexe de Chambéry), comme dans les différentes écoles supérieures et dans les Ecoles Normales, la présence de l'Afrique et du Tiers Monde en général, est très limitée.

Cela est visible d'abord dans les programmes de cours proposés. Les enseignants d'Histoire-Géographie de l'Académie, qui ont fréquenté l'Université de Grenoble dans ces années là ont été contactés au cours de l'enquête menée par l'intermédiaire de l'APHG-Grenoble ³⁸. Les réponses sont unanimes : l'Afrique, sa culture, son histoire et ses problèmes n'ont pas été vraiment pris en compte par l'Université. Quelques programmes de cours (les affiches qui étaient placardées sur les panneaux universitaires) ont été retrouvés dans les archives mais ils ne font pas une part importante à l'Afrique, ni à l'interculturel en général, pas plus que les sujets d'examen (par exemple, les sujets de la dissertation de propédeutique retrouvés pour la période 1961-69).

Cela est visible aussi dans la faible importance des relations que l'Université entretenait avec l'Afrique, bien qu'elle fasse partie de l'Union Française. Les archives des « Amis de l'Université de Grenoble » fournissent un témoignage intéressant ³⁹. Elles concernent la période 1957-65. Cette association a été créée, par des industriels de la région de Grenoble. Elle sera longtemps présidée par P.L. Merlin de la société Merlin-Gerin. Son but, dans le cadre des relations Université-Industrie, est de subventionner l'Université, notamment pour les logements étudiants, d'aider financièrement des recherches et des activités faisant connaître l'industrie alpine à l'étranger. Elle donne des bourses pour des missions économiques d'étudiants à l'étranger, des prix pour les meilleurs travaux de recherche, des subventions pour réaliser des films valorisant l'industrie grenobloise. Les contacts avec le continent africain sont particulièrement limités : des subventions pour quelques travaux de recherche, et une enquête faite par un étudiant sur les marchés d'Afrique Noire intéressant les entreprises de transformation des métaux. Nous n'avons trouvé aucune trace de relations entre l'enseignement supérieur dans l'Académie de Grenoble et l'enseignement supérieur en Afrique (qui est d'ailleurs peu développé à l'époque). Le CUIG, comité destiné à aider les étudiants étrangers à s'intégrer, est né en 1951 et se limite le plus souvent à une fonction d'accueil et à l'organisation de cours de vacances pour les étrangers inscrits à l'Université.

Par contre, l'Université s'est préoccupée de formation. Une licence de la France d'Outre-Mer a été créée à Grenoble, en 1949, pour former des cadres destinés à travailler dans l'Union Française. Nous possédons les lettres qui ont été échangées avec le Ministère à cette occasion ⁴⁰. Ce projet avait fait naître un conflit entre la faculté des

³⁸ Cf. Introduction : Les sources.

³⁹ Archives départementales de l'Isère et de la Haute Savoie (« Les amis de l'Université de Grenoble » demandent des subventions au Conseil Général de Haute Savoie).

⁴⁰ Archives départementales de l'Isère.

Lettres qui voulait le garder et la faculté de droit qui estimait que ce cycle de formation lui revenait puisqu'il concernait de futurs administrateurs. Un extrait de cette correspondance est révélatrice des dispositions d'esprit de cette époque :

« L'Assemblée de la faculté des Lettres (...) profondément convaincue des devoirs du peuple français envers la population des territoires d'Outre-Mer et soucieuse des intérêts de l'Union Française, approuve la création d'une licence d'étude de la France d'Outre-Mer (...) Elle demande donc à Monsieur le Ministre, de créer un enseignement d'histoire de la colonisation et d'attacher à l'institut de géographie, un spécialiste de la géographie coloniale qui pourrait, en même temps, assumer l'enseignement de l'ethnologie ».

Le nom de M. Richard-Mollard, agrégé de Géographie, directeur adjoint de l'Institut français de Dakar, et ancien élève de la faculté de Grenoble, est proposé pour ce poste. En 1961-62, une formation destinée à 45 fonctionnaires algériens est organisée sur six mois. Compte-tenu des événements politiques, l'expérience ne sera pas renouvelée.

B) DES ENSEIGNANTS ET DES ETUDIANTS INTERPELLES PAR LA DECOLONISATION (1945-1962)

S'il existe une sorte de consensus sur la nécessité de laisser l'Ecole à l'abri des crises que traverse notre histoire, les enseignants et les étudiants sont aussi des citoyens. Un grand nombre d'entre eux ont estimé, qu'à titre personnel, ils avaient des positions à prendre face aux événements qui se déroulaient dans l'Union Française.

Cette étude s'appuie sur **deux types de sources**. Des témoignages oraux d'abord, qui émanent de retraités, qui ont vécu ces événements quand ils étaient étudiants ou jeunes enseignants⁴¹. Ces témoignages présentent beaucoup de points communs : l'importance de la décolonisation et surtout de la guerre d'Algérie dans les choix politiques de leur jeunesse et leur unanimité sur la nécessité de laisser les colonies s'émanciper. Mais peut-on en conclure pour autant que les historiens-géographes avaient choisi massivement leur camp à cette époque ? Il faut tenir compte aussi du fait que les réponses à cette enquête ont été peu nombreuses, que seuls ceux qui ont quelque chose à dire sur leurs activités peuvent être tentés de répondre et que d'autres ont pu oublier ou n'avoir pas envie de parler de positions que le recul du temps a condamnées.

Les archives départementales de Grenoble fournissent aussi un assez grand nombre de renseignements sur les mouvements qui traversent l'Université. Il s'agit de quelques archives des différentes facultés et du Rectorat, de coupures de presse (souvent extraites du quotidien, *Le Dauphiné Libéré*), de tracts mais surtout de lettres de l'administration préfectorale et de rapports des Renseignements Généraux. Les réunions publiques étaient surveillées et donnaient lieu à des comptes-rendus détaillés. Les

⁴¹ Enquête auprès des enseignants d'histoire-géographie de l'APHG de l'académie de Grenoble.

syndicats, des associations de parents d'élèves et leurs responsables faisaient l'objet d'enquêtes, surtout quand des enseignants siégeaient nombreux dans leurs instances représentatives, ainsi que les groupes d'étudiants étrangers. On essayait d'infiltrer les organismes où il y avait un soupçon d'influence du parti communiste ou des partisans de la décolonisation particulièrement actifs. Ces renseignements sont surtout nombreux pour le début des années 60 et pour l'Université de Grenoble. En revanche, les activités politiques

dans les établissements scolaires ont laissé peu de traces. Dans les autres départements, où il n'y a pas réellement d'universités, les archives sont beaucoup moins riches et plus ponctuelles. C'est le cas de la Savoie où les informations sont très éparpillées. Les syndicats enseignants peuvent aussi être une source d'information : les archives sont généralement pauvres mais il reste la presse. Chaque département a conservé des bulletins syndicaux, mais les séries sont le plus souvent incomplètes. *Le bulletin départemental des instituteurs de Savoie* est une exception, il permettra donc une étude continue sur près de 20 ans. Le syndicat étudiant, l'AGEG a laissé peu d'archives.

1° APRES LA GUERRE : L'ACCEPTATION DE L'UNION FRANÇAISE

A cette époque, la société française ne s'élève pas vraiment contre la colonisation. L'Empire apparaît comme une chance, pour la France, de retrouver sa place dans le monde. L'ensemble des forces politiques et l'opinion publique entendent bien renouer avec les territoires d'Outre-Mer. Les enseignants et les étudiants semblent partager globalement ce point de vue.

Chez les enseignants

Le témoignage d'une institutrice savoyarde est très éclairant. Elle a derrière elle plusieurs générations de maîtres et elle-même commence sa carrière à cette époque. Elle évoque plusieurs instituteurs de son entourage familial, très engagés dans l'action syndicale et mutualiste, qui se révèlent très modérés voire conservateurs sur le problème de la colonisation. Ils apprécient la politique coloniale de la France dans les domaines de la santé et surtout de l'éducation : des générations d'instituteurs se sont battus pour faire progresser l'instruction depuis le XIX^e siècle, ils reconnaissent à la colonisation le mérite d'avoir construit des écoles. Ils n'évaluent pas bien les changements du monde avec la guerre, sont mal informés sur la situation dans les colonies, la profondeur des résistances et la force de la volonté d'autonomie des peuples colonisés, qui dépasse largement les cercles restreints d'avant-guerre. L'idée de la grandeur de la France, grâce à son empire, reste une idée forte. Un autre témoignage va dans le même sens : il concerne un « instituteur Freinet », très anti-militariste et tenant néanmoins « un discours assez colonialiste »⁴².

En effet, si dès le XIX^e siècle, l'anticolonialisme se rencontre déjà chez quelques intellectuels et universitaires, il est minoritaire. Le mouvement socialiste dans lequel se retrouvait un certain nombre d'enseignants avait été souvent embarrassé par le problème

⁴² Témoignage d'une enseignante.

colonial. Les sociétés africaines par exemple présentaient un caractère archaïque et religieux qui le déroutait et les colonies paraissaient utiles à la prospérité économique donc au niveau de vie des travailleurs. Cette génération d'enseignants, formés à l'apogée de l'Empire colonial, n'est pas forcément non plus, exempte de tout préjugé. En outre, après la guerre, la peur du communisme ou au contraire de la puissance américaine justifie à leurs yeux le maintien de la colonisation : si la France abandonne ses colonies, elles vont être colonisées par d'autres. Mais ils dénoncent cependant certains excès de la colonisation et sont ouverts aux idées de réformes décidées par la France et dans le cadre français. Un ministre du Front Populaire avait déjà, avant la guerre, constaté qu'on voulait se réserver « le droit de définir les voies du bonheur ». C'est encore en partie vrai à cette époque.

Chez les étudiants

Beaucoup d'étudiants aussi pensent que les relations que la France entretient avec ses colonies vont continuer comme avant. *La Drôme étudiante*, un journal qui paraît de 1944 à 1947 et qui ouvre aussi ses colonnes aux établissements scolaires, publie en décembre 1945 un article qui rend hommage à la colonisation. Elle permet à la France de conserver sa place dans le monde et de proposer un avenir aux jeunes. Un sondage national auprès de jeunes bacheliers, montre que ces positions ne sont pas isolées. Il fait apparaître que 85% d'entre eux sont fiers de l'œuvre accomplie par la France dans ses colonies. Par contre peu souhaitent y faire carrière, l'Outre-Mer ne fait plus rêver.

L'UNEF (Union nationale des étudiants de France) défend en gros ces positions. Ce syndicat étudiant créé en 1907, s'est surtout consacré, après 1945, à améliorer les conditions matérielles des étudiants. La Charte de Grenoble élaborée lors du congrès national de 1946, pose en principe que l'étudiant est un jeune travailleur donc qu'il a des droits sociaux que l'UNEF entend bien défendre (Bourses, Sécurité Sociale...). En même temps, elle affirme l'apolitisme du syndicat mais un apolitisme qui n'est pas total puisqu'il comporte le devoir de préserver la liberté contre toute forme d'oppression. Elle met aussi en avant des préoccupations internationales puisqu'elle proclame son attachement à la paix (l'UNEF compte parmi ses dirigeants, de jeunes résistants qui reprennent leurs études). C'est la raison pour laquelle, le syndicat étudiant s'investira beaucoup dans la mise en place de l'Union internationale des étudiants, qui constituerait un rempart contre la guerre. Mais très vite, c'est l'échec. Le déclenchement de la guerre froide et la mainmise du mouvement communiste sur l'Union internationale des étudiants entraîne, en 1950, le retrait de l'UNEF, malgré les efforts d'une minorité pour maintenir au moins quelques contacts. Les préoccupations internationales s'arrêtent là. Sur les questions coloniales, seuls les étudiants proches du parti communiste et de ses mouvements de jeunesse s'opposent à la politique du gouvernement et entretiennent des relations avec les associations des étudiants d'Outre-Mer dont les adhérents sont peu nombreux et les dirigeants souvent communistes. La majorité des étudiants semble se sentir peu concernée par ce problème où questions coloniales et relations est-ouest s'emmêlent, bloquant les quelques dirigeants de l'UNEF qui souhaiteraient aller plus loin et poser vraiment le problème colonial. L'abstention de l'UNEF se renforce au début des années 50 par l'arrivée à la tête du syndicat de dirigeants plus « apolitiques » encore. Mais la

question n'est pas évacuée totalement (l'UNEF condamne la guerre d'Indochine dès 1948), ni partout. L'Université de Grenoble semble avoir eu des positions plus radicales que d'autres⁴³ .

2° A PARTIR DE 1955 : L'OMNIPRESENCE DE LA GUERRE D'ALGERIE DANS LE MILIEU ENSEIGNANT

Les causes et les étapes de la mobilisation des enseignants

Les positions évoluent et une part importante du monde universitaire prend en compte les problèmes d'outre-mer. Pendant la Seconde guerre mondiale, en s'engageant dans la Résistance, les enseignants ont lutté pour les droits de l'Homme, contre le nazisme. Ils ont pris conscience que la barbarie pouvait être aussi « européenne ». En 1945, ils rêvent d'un régime politique nouveau, d'une société plus juste et d'un monde en paix. Ils ont donc des valeurs et des traditions à défendre. Les guerres de décolonisation leur en fourniront l'occasion.

La guerre d'Indochine a joué un rôle relativement marginal. Elle avait été une guerre de « professionnels » et malgré les pertes, il semble qu'elle ait peu intéressé l'opinion publique sauf dans quelques circonstances exceptionnelles, comme la chute de Dien Bien Phu. En 1954, le congrès du SNES, le principal syndicat pour l'enseignement secondaire, propose une motion condamnant la guerre d'Indochine. Elle est votée par 5500 voix mais il y a quand même 2650 voix contre et 3285 abstentions. Le SGEN ne pose pas officiellement le problème colonial avant le Congrès de Poitiers en 1956.

C'est surtout la guerre d'Algérie qui a accéléré l'engagement du milieu enseignant. Elle a atteint le pays en profondeur et constitué un véritable traumatisme dans l'ensemble de la société française. A partir de 1956, les jeunes du contingent, des étudiants sursitaires, des rappelés partent se battre en Algérie. De jeunes enseignants surtout y sont nommés. En outre, malgré la censure, on comprend mieux ce que vivent les populations algériennes, harcelées par l'armée française et le FLN. Les attentats et la répression se multiplient en métropole. La torture interpelle les consciences.

C'est donc à partir de 1955-56 que les luttes anti-colonialistes prennent de l'ampleur. L'Algérie est au cœur de l'action de beaucoup de partis politiques. Elle fait naître un grand nombre d'associations, de comités de vigilance...La majorité des syndicats glisse progressivement de la défense des intérêts des enseignants aux questions de politique intérieure et extérieure dans la mesure où tout paraît lié. A partir de cette date, dans les syndicats, il en est question dans chaque assemblée générale, dans chaque congrès, dans chaque bulletin. Le malaise et l'engagement croissent avec les menaces qui pèsent sur la démocratie dès la fin des années 50. L'arrivée au pouvoir du général de Gaulle dans des conditions inhabituelles dans un pays démocratique, inquiète. Les tentatives de coups de force en Algérie (journées des barricades en janvier 1960, putsch des généraux en avril 1961), les actions terroristes de l'O.A.S. finissent de mobiliser les enseignants.

⁴³ D. FISCHER, *Histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Flammarion, 2000.

En revanche, les inquiétudes soulevées par la question algérienne occultent totalement l'Afrique Noire. Des événements cependant importants, la marche vers l'indépendance, s'y déroulent parallèlement. Les personnes interrogées « oublient » de parler de l'Afrique Noire et les archives ne retiennent rien des événements qui s'y sont déroulés. Aucune allusion au référendum de 1958 et au « non » de la Guinée, à la mise en place de la Communauté. Même la cascade des indépendances en 1960, a laissé peu de traces. Peu de Français résident en Afrique Noire. Le plus souvent, la décolonisation s'y est faite sans violence, elle n'a pas été le théâtre de soulèvements meurtriers : les affrontements à Madagascar, en 1947, ont été minimisés par la presse de l'époque, la révolte des Mau-Mau est présentée comme difficilement défendable et puis ce n'est pas la France... La décolonisation se fait, par étapes, selon un processus pacifique qui rassure l'opinion.

Des positions anticolonialistes prédominantes

Les positions de la majorité des enseignants s'organisent essentiellement, autour de trois points. La défense des droits de l'Homme est un objectif primordial. Les injustices de la colonisation sont dénoncées. Des syndicats, des partis politiques et divers comités réagissent contre les atteintes à la liberté d'expression et à la dignité des personnes : la torture est l'objet de nombreuses condamnations. Des Algériens auraient été torturés à Grenoble⁴⁴. Le congrès académique du SGEN condamne des méthodes « incompatibles avec l'honneur français, tel du moins que les enseignants publics ont charge d'en donner la notion à la jeunesse, dans leur tâche d'instruction morale et civique »⁴⁵. A partir de 1958 et au début des années 60, la mobilisation se fait aussi pour défendre la démocratie menacée par les tentatives de « coups de force » et les attentats de l'O.A.S. La lutte contre la « menace fasciste » se mêle à la lutte pour la décolonisation et la rend d'autant plus nécessaire.

La défense des personnels, qui est la base de l'action syndicale, est une préoccupation permanente. On proteste contre la mobilisation d'étudiants sursitaires, contre l'envoi, à partir de 1955, « par nécessité de service », de jeunes certifiés ou agrégés, sans expérience et souvent sans préparation, dans des postes à risques. A partir de 1957, la menace de les priver de leur diplôme s'ils ne rejoignent pas leur poste, paraît particulièrement inacceptable. Le SGEN demande que le recrutement se fasse par le volontariat avec des compensations financières et des avantages de carrière. On défend les enseignants inquiétés pour leurs activités politiques en faveur de la paix, en Algérie comme en France. Les responsables syndicaux du SGEN et du SNES en Algérie témoignent qu'ils étaient menacés, même en dehors de toute action, simplement à cause des prises de position des syndicats métropolitains. Au début des années 60, les syndicats ont essayé d'obtenir le rapatriement de certains collègues particulièrement visés par l'OAS.

Sur le fond du problème algérien, un large consensus se fait sur la nécessité d'arrêter

⁴⁴ Cf. B. SORNE : *L'opposition catholique grenobloise à la guerre d'Algérie* (Mémoire IEP, 1989)

⁴⁵ Les informations sur le SGEN ont été tirées en partie du livre de M.SINGER, *Histoire du SGEN*, Lille 1987.

la guerre le plus rapidement possible : « cessez le feu immédiat », « paix négociée » sont des formules qui reviennent souvent. Par contre les positions sur l'avenir de l'Algérie apparaissent plus diverses et souvent plus floues : on parle longtemps d' « autonomie des populations », sans beaucoup de précision. Des ambiguïtés subsistent sur la définition de termes qui sont pourtant souvent utilisés : émancipation, anticolonialisme... Même si les positions se radicalisent peu à peu, le mythe de territoires associés, qui auraient fait l'objet de réformes profondes, mais qui resteraient dans la mouvance française, continue à persister pratiquement jusqu'à l'indépendance (le mot ne sera réellement prononcé qu'à ce moment-là). L'anticolonialisme ne se développe que « quand le glas de la colonisation a sonné »⁴⁶ . Pour une partie du corps enseignant, sans doute minoritaire, l'indépendance est dès le début, l'objectif.

Ce dernier point est révélateur des divisions et des débats, parfois vifs, qui animent la vie syndicale à cette époque. Les divergences sur l'avenir de l'Union Française expliquent certaines ambiguïtés. Elles ne sont pas les seules. La politisation des syndicats ne fait pas l'unanimité. Parce qu'elle était une menace pour l'unité syndicale, elle a retardé la prise en compte du problème colonial. Il y a dans chaque syndicat des « corporatistes » qui n'acceptent pas les dérives vers le politique. En 1959, par exemple, le SGEN académique condamne le bureau national au nom de l'apolitisme. L'interférence entre les questions coloniales et les relations est-ouest attise aussi les divisions. Les enseignants les plus actifs se situent très majoritairement à gauche mais les tensions entre tendances socialiste et communiste sont toujours présentes. La participation de la SFIO à des gouvernements qui font la guerre en Algérie, troublent beaucoup d'enseignants. Le Parti communiste, important au lendemain de la deuxième guerre mondiale, essaie d'accroître son influence sur les syndicats enseignants de la FEN : le SNI, dans le primaire résiste plus que le SNES, dans le secondaire. Les réactions de ce dernier, face à la question hongroise notamment, dissuadent beaucoup de syndiqués de collaborer avec lui sur les questions coloniales.

Des positions favorables au maintien de la colonisation apparaissent aussi mais elles sont très minoritaires. Elles se manifestent peu dans les établissements à l'époque. Aucune réponse à l'enquête faite auprès de la Régionale de l'APHG, ne va dans ce sens et il reste peu de traces de leur influence dans les archives. Les partisans de l'Algérie française ne représenteraient au niveau national que 6 % des instituteurs, selon Ida Berger⁴⁷ . Dans le Secondaire, on les trouve au SNALC et dans la société des Agrégés. Une droite universitaire dénonce « la trahison des maîtres à penser », l'emprise du communisme sur l'enseignement public et de façon générale, la renonciation aux valeurs traditionnelles de la France. Un bulletin national du SNALC, retrouvé dans les archives de l'Isère, s'indigne, « qu'à l'heure où la France traverse des difficultés, il se trouve des professeurs...qui se refusent à exalter ce qu'il y a de positif et de grandeur dans l'œuvre de la France en Algérie ».

Ces divergences débordaient-elles sur la vie quotidienne des établissements

⁴⁶ J-P. BIONDI , *Les anti-colonialistes (1881-1962)*,Ed. Laffont, 1992.

⁴⁷ I. BERGER, *L'Univers des instituteurs* , Ed. de Minuit, 1964.

scolaires ? A la question posée dans l'enquête sur l'ambiance des « salles de profs » à cette époque, les enseignants-retraités de l'APHG, ne répondent généralement pas directement. Certains se souviennent cependant d'ambiances feutrées où on n'abordait pas les problèmes, soit par indifférence, soit parce qu'on voulait pouvoir continuer à travailler côte à côte, sans heurts. Mais certains comptes-rendus de réunions syndicales font aussi état de discussions âpres et sans concessions entre tendances différentes (... qui devaient laisser des traces après la fin de la réunion) et de manière générale d'une extrême inquiétude sur l'évolution des événements.

Quelle fut l'importance des actions dans l'Académie de Grenoble ?

Il est très difficile d'évaluer le degré de mobilisation des enseignants sur la question coloniale. Il y a peu de traces de leur action dans les archives. Une partie des informations dont nous disposons concerne le cadre syndical ou des adhérents (sont-ils nombreux ?) ne s'inscrivent que pour des raisons matérielles et s'abstiennent souvent d'assister aux réunions. Ils ont pu mal accepter la politisation et l'engagement officiel de leur syndicat en faveur de la décolonisation, sans l'exprimer. Les problèmes d'Outre-Mer ne sont donc pas forcément une priorité pour tous. Les enseignants n'ont pas non plus agi seuls. Ils ont eu tendance à se rapprocher des autres syndicats et des partis politiques pour donner à leur action plus d'efficacité. Il est difficile de faire la part de leur influence dans « les comités de vigilance » qui se créent à cette époque, par exemple. Les plus actifs, seuls, apparaissent dans les documents d'archives, représentaient-ils la majorité ?

Quelques tendances générales sont toutefois perceptibles. L'agitation est loin d'avoir été aussi forte qu'à Paris où des rassemblements plus importants et des noms plus célèbres ont donné plus de rayonnement aux positions défendues. L'étude des archives de l'Académie de Grenoble nous a permis de constater l'absence apparente de prise en compte d'événements, qui ont provoqué une grande mobilisation en France. C'est le cas, par exemple du bombardement de Sakhiet ou de l'appel des 121 sur le droit à l'insoumission. On constate aussi que les actions sont très inégales selon les régions. Elles paraissent de loin les plus importantes à Grenoble, alors qu'elles n'ont laissé pratiquement aucune trace dans des régions plus excentriques de l'académie.

Les sources témoignent aussi de la présence d'une minorité très active. En ce qui concerne Grenoble, beaucoup de mouvements de la gauche non-communiste paraissent être animés par des enseignants. La multiplicité des rapports des renseignements généraux, le nombre d'articles dans la presse locale, montrent que leurs initiatives ne passaient pas inaperçues et pouvaient avoir un impact sur l'opinion publique. Ils agissent par des tracts, des pétitions, des communiqués de presse, des manifestations dans la rue et la participation à des comités de vigilance. En Savoie, des comités pour la paix se forment. Les enseignants y sont bien représentés à travers leurs syndicats (FEN et SGEN) L'un d'entre eux comprenait des mouvements divers : CGT, CFTC, FO, FEN, PCF, PSU, Comité M. Audin ⁴⁸ Amis de Témoignage Chrétien, Connaissance et défense de l'Homme, Libre pensée, Mouvement de la paix, UFF ⁴⁹ , Lecteurs de l'Express et quelques autres moins connus ⁵⁰ . Des manifestations sont organisées. D.Tartakovski ⁵¹

⁴⁸ M. AUDIN, professeur de Mathématiques à Alger, fut arrêté par une unité de parachutistes en juin 1957 et jamais retrouvé.

en signale à Grenoble, Voiron en Isère et aussi en Haute Savoie et en Savoie en 1956, contre le départ des soldats. Une enseignante se souvient que les manifestants, parmi lesquels les étudiants et les enseignants étaient nombreux, se couchaient sur les voies, ce qui obligeait les autorités à détourner les trains vers de petites gares aux alentours. Mais les mouvements les plus importants datent de la fin de la guerre d'Algérie. Au début des années 60, au moment où la démocratie paraît en danger, les grèves de protestation contre les barricades à Alger, contre le putsch des généraux et l'O.A.S. sont suivies, chez les enseignants à 80 et 90 %. Ils protestent contre le plasticage du domicile de certains de leurs collègues, par exemple, le professeur Godement à Paris, qui avait lu devant ses élèves un texte dénonçant le racisme, ou un professeur de philosophie du lycée Ponsard de Vienne, menacé par l'O.A.S. Le plasticage du local du SGEN à Grenoble, l'assassinat de C. Blanc, le maire d'Evian, que l'O.A.S. a voulu punir pour avoir prêté ses locaux lors de la signature des accords mettant fin à la guerre d'Algérie, entraînent de nombreuses manifestations. Celle du 13 février 1962 a provoqué une répression à Lyon et Grenoble.

Mais on ne trouve guère de trace des questions qui ont déclenché le plus de polémiques : les réseaux de soutien au FLN. Le travail de B. Sorne, déjà cité, mentionne que le FLN était bien implanté à Grenoble et que des réseaux de soutien, créés dès 1958, se recrutaient dans les milieux catholiques, protestants ou communistes. Il cite la présence de plusieurs professeurs d'un lycée grenoblois, de prêtres, de militants politiques et syndicaux. Ces réseaux ont organisé le tirage de tracts du FLN sur les machines des organisations, l'hébergement de militants algériens menacés et d'insoumis, des passages en Suisse, le transport de fonds. Quelques témoignages indiquent cependant que, si la paix en Algérie était un souhait général, la majorité n'allait pas jusqu'à soutenir « les porteurs de valises ».

Deux exemples précis dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur permettent de mieux comprendre le climat qui régnait à cette époque.

Les archives départementales de Haute Savoie contiennent un dossier sur **le lycée Sommeiller d'Annecy** pendant la guerre d'Algérie. Des enseignants ont adopté, semble-t-il, des positions plus radicales que la moyenne, notamment pendant les dernières années de la guerre d'Algérie. En décembre 1957, apparemment pendant une réunion intersyndicale, ils adoptent une motion approuvant leurs collègues de l'enseignement supérieur pour avoir organisé la soutenance de thèse de M. Audin, disparu en Algérie. Ils s'engagent à dénoncer les tortures et les violations des droits de l'Homme. En 1960-62, un « Comité de vigilance antifasciste » est formé et les grèves politiques se multiplient. Les enseignants condamnent les violences de l'OAS qui sont un obstacle à la paix et dénoncent après Charonne⁵², la faiblesse du gouvernement dans la lutte contre l'O.A.S. L'assassinat du maire d'Evian, C.Blanc a suscité une émotion

⁴⁹ U.F.F. : Union des femmes françaises, liée au parti communiste.

⁵⁰ Informations fournies par les archives de la CFDT de Chambéry.

⁵¹ D. TARTAKOVSKY, *Les manifestations de rues*, La Sorbonne, 1998

⁵² Lors d'une manifestation contre l'O.A.S., en février 1962, 9 manifestants ont été tués à la station de métro Charonne.

particulièrement forte. Ils s'entendent aussi sur quelques déclarations de principe à faire devant les élèves. Les archives ne disent pas si le texte a été lu en classe et devant combien de classes. Ces actions déclenchent néanmoins un sentiment d'inquiétude dans la hiérarchie qui craint que les enseignants n'évoquent ces problèmes dans leurs classes. Le proviseur, dans une allocution aux élèves, invoque la nécessité du respect de la tolérance mutuelle et demande aux professeurs de ne pas entraîner les élèves dans leurs actions. Plus généralement, à l'occasion de la journée de protestation de l'Université, le Ministère rappelle qu'aucun élève ne doit y être associé mais on autorise la fin des cours plus tôt pour permettre aux enseignants d'assister aux réunions.

Un petit groupe d'enseignants de l'Université de Grenoble, surtout nombreux à la **Faculté de Droit et à l'Institut d'études politiques**, se révèle particulièrement actif. La faculté de Droit de Grenoble ne ressemblait pas à celle d'Assas à Paris, elle était plus marquée à gauche et comptait un nombre relativement important d'enseignants proches du Parti Communiste ou issus de la gauche chrétienne. Ils jouissent généralement d'un grand charisme auprès de leurs étudiants et de leurs collègues. Parmi les noms les plus connus : les professeurs Lavau, Quermonne, Destanne de Bernis, Bartoli, Brochier, Llau, Caire... Plusieurs d'entre eux avaient commencé leur carrière en Afrique du Nord. Tous les enseignants ne sont pas aussi engagés mais ils font preuve de « compréhension et de tolérance » à l'égard de leurs collègues plus militants. Aucun incident n'éclate dans les salles des professeurs ou dans les salles de cours : il n'existait pas vraiment, à l'Université de Grenoble, d'extrême-droite très organisée et très active. La faculté des Sciences paraissait néanmoins plus neutre.⁵³

Ces enseignants de Droit et Sciences politiques créent des associations, des comités, organisent des meetings et cherchent des contacts avec d'autres milieux. L'Association dauphinoise de solidarité nord-africaine les regroupe avec des étudiants du Centre catholique universitaire et quelques étudiants d'Afrique du Nord. Présidée par le professeur Brochier, puis par le professeur Quermonne, elle a des préoccupations humanitaires comme l'aide au logement pour les immigrés. Elle a aussi des relations avec des mouvements politiques et syndicaux extra-universitaires. Elle devient vite un pôle de l'opposition à la guerre d'Algérie⁵⁴. Ces enseignants se rapprochent aussi de P. Mendes-France, de G. Martinet et étudient les conditions de la paix en Algérie. Ils publient des études destinées à faire évoluer la situation, comme par exemple un rapport sur les relations entre la France et l'Algérie de G.Lavau ou un autre sur les communautés algériennes de J-L. Quermonne. Ils participent ou initient aussi des actions : des manifestations pour empêcher le départ des trains de réservistes par exemple.

Leurs prises de position sur la décolonisation inquiètent le pouvoir. Ils sont souvent les sujets de rapports des Renseignements généraux qui signalent de fréquentes conversations avec leurs étudiants après les cours. Les Renseignements généraux se focalisent surtout sur G. Lavau qui passe, auprès de ses collègues aussi, pour un des enseignants les plus radicaux, à la fois par ses écrits et ses actions. Il enseigne le droit à

⁵³ Témoignage oral du professeur J.L.QUERMONNE (Entretien de juin 2002).

⁵⁴ B.SORNE, *L'opposition catholique grenobloise à la guerre d'Algérie* (IEP 1989)

Grenoble jusqu'en 1962 date à laquelle il rejoint Sciences-Po, à Paris. A travers son itinéraire, nous pouvons avoir une idée des mouvements à l'université de Grenoble. Il est né à Tananarive et connaît bien les problèmes d'Outre-Mer. Il est un des responsables de l'organisation « Jeune République », qui, dès le début, prend position contre la guerre d'Algérie. Il préside des réunions, fait des conférences qui drainent beaucoup d'auditeurs, bien au delà de la faculté de droit. Un professeur de mathématiques, alors étudiante à Grenoble, se souvient que des étudiants en Sciences venaient l'écouter aussi. Un rapport des Renseignements généraux cite une conférence sur le thème de l'œuvre française en Afrique du Nord depuis 1830, qui comporte « une critique détaillée et très violente ». Il étend son influence avec la fondation d'un « Comité départemental pour la solution pacifique des problèmes d'Afrique du Nord » qui compte beaucoup de communistes. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles les Renseignements généraux lui portent de l'intérêt (il s'est cependant toujours montré très critique à l'égard de l'URSS et des pays de l'Est). Il lance un appel en faveur des nationalistes algériens et d'une solution négociée. Il est candidat aux élections législatives en janvier 1956 et il est inculpé et condamné en 1957 pour violation de la loi, à cause de l'édition d'un tract. Il participe, en 1958, à la constitution de l'UGS en Isère, qui regroupe tous les mouvements de gauche situés entre le PC et la SFIO dont Jeune République, Nouvelle gauche... Il est candidat aux municipales de 1959 sur la liste SFIO/UGS/UDSR, mais démissionne peu après de l'UGS. Il est signalé aussi comme entretenant des relations très étroites avec l'Afrique : il a été invité, avec le doyen de la faculté de droit, à l'inauguration d'un pont à Abidjan, par le sous-secrétaire ivoirien à l'Education nationale qui est un ancien de l'Université de Grenoble. L'idée est émise aussi par les RG, qu'il aurait eu une influence dans la rédaction des accords d'Évian.

3° LE MOUVEMENT ETUDIANT A GRENOBLE

Une université particulièrement active

L'Université de Grenoble présente des caractères qui peuvent expliquer un certain dynamisme du mouvement étudiant. Elle connaît une croissance très rapide, la plus rapide de France. Les archives contiennent, sur la fréquentation de l'Université, quelques indications statistiques souvent difficiles à utiliser, parce que imprécises sur les catégories prises en compte et pour cette raison, souvent contradictoires. Le tableau n° 1 est tiré d'un rapport administratif élaboré par l'université.

TABLEAU N°1 : Français et étrangers à l'université de Grenoble

	1952-1953	1957-1958	1963-1964
Français Communauté et Etrangers. TOTAL	3283 589	5109 1012	11797 1895
	3872	6121	13692

Ce tableau montre que cette croissance rapide est aussi le fait des étudiants étrangers (une trentaine de nationalités était représentée). Le nombre d'étudiants originaires d'Afrique ne cesse d'augmenter, démontrant l'insensibilité aux événements

extérieurs : l'effectif ne recule pas. quand les pays d'origine sont en conflit avec la France
55 .

Cette croissance rapide avait créé des problèmes matériels impérieux. L'exiguïté des locaux avant la construction du campus de St Martin d'Hères, en 1965, et les difficultés pour suivre les cours avaient mobilisé professeurs et étudiants. La combativité paraît y avoir été plus forte qu'ailleurs. L'UNEF s'en est trouvée renforcée. L'aggravation de la guerre d'Algérie et l'effacement de la tendance « apolitique » qui a géré l'UNEF au début des années 50, dynamise le mouvement étudiant. « L'arrivée sur le terrain de l'anti-colonialisme »⁵⁶ et à la tête du syndicat, de dirigeants issus de la J.E.C. (Jeunesse étudiante chrétienne) lui font prendre un tournant. M. de la Fournière devient président et J.Julliard est le responsable des questions d'Outre-Mer. Cette tendance est particulièrement bien représentée à Grenoble⁵⁷. L'UNEF ne sera jamais aussi puissante et reconnue qu'au début des années 60 où elle apparaît comme le pôle de résistance le plus efficace à la guerre d'Algérie. Elle atteint le chiffre de 100.000 adhérents, 1 étudiant sur 2. Même si certains adhèrent à l'UNEF uniquement pour pouvoir profiter de certains avantages matériels, ce chiffre est quand même révélateur de l'importance du problème colonial et du traumatisme de la guerre d'Algérie pour les étudiants.

Des prises de position plus radicales avec la guerre d'Algérie

La guerre d'Algérie fait donc glisser les étudiants sur le terrain politique. A Grenoble, l'AGEG (Association générale des étudiants de Grenoble) suit l'orientation nationale. Elle ne peut s'en tenir au purement « corporatif », alors que les événements d'Algérie sont la préoccupation majeure des étudiants. Outre la défense de valeurs auxquelles les étudiants croient, la menace qui pèse bientôt sur les sursis, en entraîne beaucoup dans l'action. Les prises de position et les manifestations se multiplieront à partir de 1958 et prendront une particulière ampleur au moment des grands événements qui ponctuent la guerre d'Algérie à partir du début des années 60.

Les entretiens avec des anciens étudiants d'Histoire de Grenoble (maintenant professeurs-retraités), témoignent de la place que la décolonisation, et tout particulièrement la guerre d'Algérie, a prise dans leur vie. Elles ont été, pour beaucoup, une expérience déterminante et un moment fort de leur formation de citoyen, « moment que l'on revit chaque année quand on enseigne en Terminales ». « La décolonisation de l'Afrique m'a passionnée, c'était une grande espérance qui s'accordait bien avec ma jeunesse et ses idéaux »⁵⁸. Beaucoup d'étudiants ont mal vécu les atteintes à la liberté d'expression et les violations des droits de l'Homme : la torture dénoncée par le livre de

⁵⁵ Cf. ANNEXES 2 et 2 bis : Les étudiants africains à l'Université de Grenoble (1964-65) et les étudiants d'Outre-Mer à la faculté de droit et de Sciences économiques (1948-63).

⁵⁶ D. FISCHER, *Histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Flammarion, 2000.

⁵⁷ D. FISCHER, Op. cit.

⁵⁸ Cf. enquête auprès de la Régionale des professeurs de l'A.P.H.G.

Henri Alleg, les disparitions en Algérie, les attentats de l'O.A.S. Ils supportaient mal aussi l'impérialisme du gouvernement qui aurait pu éviter les affrontements en faisant à temps les réformes nécessaires. Ils décrivent les trains de jeunes soldats rentrant accablés et épuisés, le retour des rapatriés ne comprenant pas très bien ce qui leur arrivait. Ils s'inquiétaient aussi pour leur situation personnelle et ils craignaient de devoir interrompre leurs études pour aller faire en Algérie une guerre qui n'était pas la leur. Mais c'est aussi la joie des accords d'Evian et du retour à la paix.

A la fin des années 50 et au début des années 60, les points de vue évoluent **sur** les questions coloniales. Le mouvement étudiant commence par réclamer la paix en Algérie, une paix négociée mais sans prendre parti, ni sur les interlocuteurs possibles ni sur l'éventualité de l'indépendance. Ses positions se radicalisent, d'après D. Fischer, sous l'effet de trois facteurs : le durcissement de la politique de G. Mollet, président du Conseil, après son voyage à Alger en 1956, l'arrivée au pouvoir du général de Gaulle, en 1958, dans des conditions qui créent des inquiétudes pour la démocratie (à Grenoble, les étudiants entendent défendre « la légalité républicaine ») et la décision de supprimer les reports d'incorporation en 1959. Les étudiants bénéficiaient de ce report, après 25 ans, pour préparer une thèse ou achever un cycle universitaire. Cette mesure est prise, officiellement dans un souci de plus grande égalité devant le service national, en réalité parce qu'on a besoin de soldats en Algérie. Les positions évoluent donc et rejoignent celles de la majorité des enseignants.

Une motion de l'AGEG, datée du 26 novembre 1960 les résume bien, malgré les maladresses de la rédaction⁵⁹. Elle dénonce les injustices de la colonisation, qui ont poussé les Algériens à la révolte. La guerre qui est menée actuellement ne peut pas régler les problèmes, elle doit donc être arrêtée car elle pèse lourdement sur la vie de la France et de l'Algérie, donne lieu à des violations des droits des gens dans les deux camps, crée un drame de conscience dans la jeunesse française, présente des risques d'internationalisation et des menaces pour la démocratie. Elle est, en outre, en contradiction avec la politique d'émancipation que la France a acceptée ailleurs. Il faut donc négocier avec le FLN sur les conditions d'un cessez-le-feu et reconnaître le droit à l'autodétermination, en préservant ceux des Européens d'Algérie et des travailleurs algériens en France et pour créer une coopération entre les deux pays. Elle rappelle ensuite que « le mouvement en faveur de la paix négociée » est en train de prendre de l'ampleur et souhaite la constitution d'un front commun pour la paix. Elle annonce aussi les actions que l'AGEG va mener : information sur le problème algérien, manifestation « unitaire », organisation d'une « journée des jeunes en faveur de la paix » au niveau du département de l'Isère... Elle envisage même une grève générale au niveau national. D'autres textes retrouvés dans les archives insistent sur les violations des droits. Les étudiants se reconnaissent le droit de porter des jugements sur les décisions gouvernementales dans la mesure où elles remettent en cause de grands principes comme la liberté, la tolérance, le refus de la torture. L'AGEG dénonce le « déchaînement de racisme incompatible avec les traditions de tolérance de notre pays » lors de la manifestation organisée par le FLN à Paris en octobre 1961, les mesures discriminatoires et la répression dont sont victimes les Algériens de France et les Français qui luttent pour

⁵⁹ Cf. DOCUMENT 2 : Motion de l'AGEG, 26 novembre 1960.

la paix.

DOCUMENT : Statuts de l'association générale des étudiants de
Genève
Assemblée générale du 25 novembre 1990

Les étudiants

ASSEMBLÉE NÉCESSAIRE d'expliquer leurs positions dans leur esprit pour la paix en Algérie

"La guerre d'Algérie conditionne toute la vie politique, économique, sociale, universitaire et dressa un obstacle au développement de la France comme de l'Algérie.

"La guerre d'Algérie n'est pas un acte isolé ou un agresseur ; les combattants algériens ont été poussés à la révolte par une très longue injustice.

"MAGASIN, qui lutte pour la paix en Algérie, affirme que :

1°/ Les armes ne peuvent en aucune façon régler le problème algérien.

En revanche, les actes d'immersion et de rapprochement, pas plus que le processus de paix, ne peuvent résoudre durablement le problème.

2°/ La révolte algérienne est une phase du mouvement d'émancipation générale que la France a reconnu par son ancien empire colonial.

Cependant - la présence en Algérie d'un million d'Européens dont beaucoup y sont arrivés depuis longtemps

- la présence en France de 400 000 travailleurs algériens font que le problème ne se résolve pas sans la seule solution de la décolonisation substantielle.

3° En conséquence, il faut trouver dans le cadre de la libération des peuples coloniaux une formule qui permette :

- l'établissement des relations politiques, économiques, la coopération technique et culturelle entre l'Algérie et la France, ce qui exclut toute préférence de l'Algérie par la France
- d'encourager une coopération entre la France et les autres pays du Magreb
- aux algériens de quelque origine qu'ils soient d'occuper leur place dans une Algérie future

4°/ 1990

"Les relations de confiance de l'Algérie et de l'U.R.S.S.S. vont dans le sens d'un rapprochement entre l'Algérie et la France. Nous estimons que mal n'est rien placé pour faire que la jeunesse dont le caractère essentiel est d'être tournée vers l'avenir.

Cette pensée de relations liées au point d'Algérie qui tente de faire croire que le dialogue n'est pas possible.

"Ce rapprochement peut être à jamais compromis par la prolongation de la guerre.

"C'est le droit de reconnaissance national et la promesse qui se traduit par des faits tels que l'immigration, la décolonisation, l'aide au peuple.

"C'est l'urgence d'une solution à apporter au problème algérien avant que la guerre se déstabilise, ce qui serait un obstacle définitif à tout dialogue franco-algérien.

"Mais que la guerre n'ait pas la fin de la décolonisation en France par le processus déjà ouvert de la renouveau des libertés et des atteintes au droit professionnel :

- restrictions de la liberté d'information, de réflexion, d'expression,
- réforme de la justice
- élimination définitive des armes d'armement (surtout à ce propos et dans les années à venir) sous les auspices de l'ONU
- élimination des conflits sociaux et politiques de peuples algériens

1990

I. ECOLE ET ENSEIGNANTS ENTRE COLONISATION ET DECOLONISATION (De la fin de la guerre au milieu des années 60)

"Devant l'absurdité de la guerre, absurdité que tout le monde s'attache à reconnaître"
"Réaffirment leur attachement au principe de l'autodétermination et au droit des peuples à disposer d'eux-mêmes"

"Réaffirment leur fidélité à la nation du Congrès de Lyon, à savoir :

La nécessité des négociations avec le F.L.N. aux conditions d'un cessez-le-feu et les garanties d'application de l'autodétermination
"en conséquence, les étudiants

APPRHENDENT le Bureau de l'U.N.E.F. pour la reprise des relations avec l'U.G.E.M.A.

CONSIDERENT le mouvement en faveur de la paix négociée qui se développe en France depuis quelques mois (grève de 12 Millions de travailleurs le 1er Février ; manifestations des 19 Juin, 29 Juin et 27 Octobre)

CONSIDERENT les récentes prises de position de la part de tous les syndicats ouvriers, enseignants, étudiants, et de plusieurs partis et mouvement favorables à cette solution.

ADMETTENT le Comité de l'A.G.E.G.

= pour promouvoir et consolider un front commun pour la paix en Algérie par la négociation y étant favorables

= pour poursuivre une action sur la base du Congrès de l'U.N.E.F.

1° - Informer les étudiants sur le problème algérien et commenter les faits qui ont amené l'U.N.E.F. à prendre position en faveur de la paix négociée

2° - Reprendre l'idée et le projet d'une manifestation très large et unitaire analogue à celles des 19 Juin et 27 Octobre 1960

3° - Proposer aux organisations de jeunesse du département le site au point d'une journée des jeunes en faveur de la paix en Algérie

4° - Proposer l'idée d'une grève générale et nationale pour la paix immédiate

Les actions étudiantes recourent souvent celles des enseignants

Les publications, les tracts, les meetings, les manifestations, les grèves sont les moyens d'expression les plus courants. Toutes les actions sont l'occasion de réaffirmer leur attachement à la paix. Citons-en quelques exemples : des grèves et des journées d'action contre la tentative de putsch militaire à Alger, contre l'OAS, par solidarité avec un étudiant et des professeurs, de Paris et Bordeaux dont les domiciles ont été plastiqués, un meeting à la Bourse du travail et une marche de protestation contre le dépôt d'explosifs devant le siège de l'AGEG à Grenoble, avec le slogan « Paix en Algérie, le fascisme ne passera pas ». Les morts du métro Charonne entraînent une protestation indignée. L'AGEG s'élève aussi contre la décision d'incorporer, à 19 ans, les étudiants algériens et intervient très tôt sur les sursis, avant même le syndicat national. C'est sans doute une des raisons de son assise dans le milieu étudiant grenoblois. L'UNEF qui craint d'être accusée de vouloir défendre un privilège mais subit aussi la pression de la majorité des étudiants, préfère utiliser des moyens juridiques et le coup par coup pour régler le problème. A

Grenoble, 28 avocats, sous la direction du bâtonnier (ancien président de l'AGEG), défendent les étudiants. Au total, dans toute la France, 1000 étudiants partiront, sur 20000 qui étaient menacés. Cela renforce l'AGEG au début des années 60, les seules pour lesquelles nous avons quelques archives. Elle répond aussi aux actions terroristes de l'OAS par une action humanitaire. Elle collecte des médicaments pour les victimes de l'OAS en Algérie, participe à des dons du sang, recueille aussi de l'argent (3000 NF). Les étudiants et aumôniers du Centre Catholique Universitaire semblent avoir été parmi les plus actifs. Foyer de résistance au nazisme pendant la Seconde guerre mondiale, le CCU réagit très vite au moment de l'affaire algérienne et dénonce la poursuite de la guerre et les dérapages qu'elle entraîne. Un climat de solidarité franco-algérienne se développe au Centre et le pousse à aider le FLN ⁶⁰ .

Pour être plus efficace, l'AGEG essaie de nouer des contacts avec les organisations d'étudiants d'Outre-Mer. Les archives ne donnent pas beaucoup d'informations à ce sujet car ils se mêlent peu aux autres étudiants. Les relations de l'UNEF avec l'UGEMA (Union des étudiants musulmans algériens) n'ont pas toujours été faciles, ce qui marque les limites de son engagement. En 1956, au congrès de Strasbourg, l'UNEF refuse de cautionner les positions très nationalistes de l'UGEMA. Elle rompt les relations quand l'UGEMA lance une grève des cours sans la prévenir. A Grenoble, un contact est maintenu. Le rapprochement UNEF-syndicats de travailleurs est difficile aussi, malgré les efforts d'un groupe de l'AGEG : « la dualité ouvriers-étudiants reste forte en Isère » constate un officier des Renseignements Généraux. Ce sont deux mondes qui ne se rencontrent pas. Les ouvriers considèrent encore souvent les étudiants comme « des fils de famille qui font grève pour leur sursis (...) alors que les autres sont en Algérie ». Il y a quelques contacts mais pas vraiment de luttes communes.

Dans les dernières années de la guerre d'Algérie, le syndicat étudiant étendra sa réflexion à d'autres régions d'Outre-Mer : en février 1962, la journée internationale des étudiants contre la colonisation lui permet de rappeler que la décolonisation n'est pas terminée et que des territoires continuent à connaître la misère, l'injustice ou la domination (Congo, Laos, Sud Viet-Nam, Angola). En Août 1962, il organise même une action contre la colonisation, en direction des étudiants antillais, qui fut un échec en raison de la réticence de ces derniers à s'engager sur le terrain politique.

Comment ces mouvements étudiants sont-ils perçus ?

Ils sont suivis de près par les Renseignements Généraux mais ils ne semblent pas beaucoup les inquiéter car ils ne donnent généralement pas lieu à des débordements. Selon des rapports, « en 1960, aucune manifestation n'a troublé l'ordre public ». En 1961, on signale quelques affrontements entre slogans « Algérie française » et « OAS assassins », avec « des échanges de horions entre étudiants adverses ». La police rétablit l'ordre, apparemment, sans trop de difficultés. Les rapports des RG se contentent de recommander d'encourager la tendance « corporatiste » de l'AGEG. Néanmoins, l'action menée accroît les tensions avec le gouvernement qui supprimera les subventions de l'UNEF.

⁶⁰ Cf. B. SORNE : Op. cit.

L'action de l'AGEG rencontre une opposition parmi les étudiants, qui peut prendre des formes variées. Opposition, comme dans le monde enseignant, sur les stratégies à mettre en œuvre. Par exemple, sur la notion « d'interlocuteurs valables », l'Institut polytechnique, se désolidarise d'une action parce que des négociations avec le seul GPRA lui paraissent être une erreur. L'opposition peut également être due à un refus de la politisation de l'AGEG ou à une hostilité à l'émancipation de l'Algérie, ces deux dernières positions étant souvent étroitement imbriquées, comme au moment de la scission de l'UNEF, en 1962. En 1960, les RG signalent que des tracts et des affichettes signés par « la maison des étudiants nationaux » circulent à Grenoble. Le slogan est « Algérie algérienne = chômage, Algérie française = prospérité ». Un « comité universitaire contre l'abandon » jette des tracts devant le siège de l'AGEG. On lui attribue aussi des inscriptions à la peinture sur les murs du local qui le discréditent dans le milieu étudiant. En 1961, un « comité de liaison et d'information des étudiants de France » envoie une lettre ouverte sous forme de tract au président de l'AGEG où on lui reproche d'avoir co-signé, avec des partis comme le PSU et le PC, un appel en faveur de la journée anti-colonialiste de février 1961. D'autres tracts protestent contre la condamnation de l'action de la France en Algérie et de ses soldats et l'un d'entre eux conclut que « l'AGEG déshonore le monde étudiant ». En décembre 1961, une manifestation « Algérie française » a lieu à Grenoble. Cette opposition semble assez inorganisée. Elle ne se manifeste jamais lors des réunions de l'AGEG. Seules des positions corporatistes s'y expriment : on demande que le syndicat reste apolitique, conformément à ses statuts, pour « éviter des dérives comme à Lyon », où le secrétaire de l'UNEF a été arrêté pour son aide au FLN. Mais elle prendra de l'ampleur puisqu'en 1962, elle provoque une scission dans l'UNEF et donne naissance à un mouvement étudiant antagoniste qui prend le nom de FNEF (Fédération nationale des étudiants de France), FGEG à Grenoble.

La FGEG est le regroupement de différents comités d'étudiants en Droit, en Sciences, de l'Institut des études commerciales, d'Architecture et de Pharmacie. Elle est soutenue par le gouvernement et s'oppose à la ligne de l'UNEF. Elle se prononce officiellement pour l'apolitisme et critique les prises de position politiques déjà anciennes de l'AGEG. Elle cite pêle-mêle la bombe atomique, l'éclatement de la fédération du Mali, les guerres en Afrique, l'influence américaine en Corée et à Formose...et la guerre d'Algérie. L'UNEF est devenue « la force de frappe de partis politiques ». La FGEG veut au contraire s'occuper des questions matérielles qui intéressent les étudiants (bourses, logements, restau U, et aussi des sursis) et développer les relations Université-économie. Elle crée un comité d'accueil pour les étudiants rapatriés, qui sont nombreux dans ses rangs (il est probable que leur arrivée a fortement dynamisé l'opposition étudiante). Elle essaie, en se situant sur des positions apolitiques de rassembler les étudiants qui se tiennent à l'écart des activités politiques (la majorité pour les RG) et qui sont inscrits à l'AGEG à cause des facilités que donne la carte. La FGEG est cependant mentionnée, dans les rapports des renseignements généraux, comme étant « relativement à droite » et « anticommuniste » (en 1966, d'ailleurs, son président est issu d'un mouvement d'extrême-droite). Selon les RG, elle n'a qu'une faible influence : peu d'adhérents, des réunions qui ont peu de succès et drainent un très petit nombre d'étudiants. L'AGEG élève des protestations contre la formation de la FGEG et son soi-disant apolitisme. Elle l'accuse de prendre la responsabilité d'affaiblir le syndicalisme étudiant, alors que ses

membres auraient pu se manifester à l'intérieur du syndicat.

Le rôle des étudiants d'Afrique Noire à Grenoble

Il était intéressant de se demander si la présence et l'action des étudiants africains avaient eu une influence à l'Université de Grenoble. Pour le début des années 60, les archives départementales nous fournissent des informations relativement riches sur les étudiants d'Afrique Noire. La plupart d'entre eux se regroupaient dans la FEANF (fédération des étudiants d'Afrique Noire). Leurs activités sont très surveillées par les RG qui s'inquiètent de leur mobilité qui les rend difficiles à contrôler. Les autorités souhaitent aussi faire plaisir aux nouveaux gouvernements africains, car ces étudiants sont souvent des opposants et elles craignent leurs prises de position sur la guerre d'Algérie et les événements d'Afrique Noire. Par exemple, lors des congrès de leur organisation, le directeur des RG demandent un rapport au commissaire principal de Grenoble. Mais la FEANF ne semble pas avoir beaucoup de contacts avec l'AGEG et les étudiants métropolitains.

Ces rapports mentionnent l'organisation d'activités culturelles dont le but est de faire connaître l'Afrique Noire et d'alimenter les caisses de la FEANF. De 1960 à 1963, chaque année, a lieu une semaine culturelle en présence du Recteur, avec des chants et des danses, des expositions d'art africain, des soirées dansantes, et aussi des conférences sur les perspectives d'avenir du continent. Selon les RG, l'audience est peu importante auprès des autres étudiants et du public et ces activités n'ont aucun caractère politique inquiétant. *Le Dauphiné Libéré* donne un autre éclairage, avec cette phrase qui montre que l'Afrique Noire est toujours considérée sous un angle folklorique : « Les Européens sont sensibles aux charmes des nuits africaines ».

Les étudiants africains se manifestent aussi sur le plan politique. Un rapport national des RG transmis à Grenoble, en 1961, analyse leurs positions. La F.E.A.N.F. défend les libertés démocratiques, demande une indépendance réelle et totale de leur pays, par conséquent se prononce contre la Communauté. Beaucoup ont placé leurs espoirs dans le socialisme mais sont déçus par les démocraties populaires. Les autorités surveillent leurs activités politiques et signalent à certaines époques des réunions fréquentes, des tracts, des « prises de position bruyantes », des manifestations. En 1960, par exemple, à l'occasion de la mort de P. Lumumba, qu'ils considèrent comme un héros de l'indépendance et de l'unité africaine, ils décident un deuil, ne participent à aucune activité récréative et annulent des représentations théâtrales qu'ils devaient donner. En 1961-62, ils prennent position contre la guerre d'Algérie par une grève de la faim et une grève des cours en signe de solidarité avec « les détenus musulmans et le peuple algérien en lutte pour sa liberté ». En 1963, une « journée anti-colonialiste » est organisée avec un débat sur le néo-colonialisme et la projection d'un film de J.Rouch, « La pyramide humaine ». Plusieurs associations étudiantes se regroupent sur ce projet : L'Association des étudiants musulmans nord-africains, l'Union générale des étudiants tunisiens, l'Union nationale des étudiants marocains, l'UGEMA et la FEANF. Certains de leurs dirigeants font aussi l'objet d'enquêtes personnelles et de fiches : « M.X...opportuniste, intelligent, peu travailleur ». Mais aucun ne paraît avoir attiré spécialement l'attention des autorités françaises, qui ne semblent pas beaucoup s'inquiéter de leurs activités.

D'ailleurs ces activités se réduisent à partir de 1962. Un rapport dont l'origine n'est pas claire, essaie d'en analyser les raisons ⁶¹. Leurs pays d'origine ont obtenu leur indépendance, les accords d'Evian, qui mettent fin à la guerre d'Algérie, détendent leurs relations avec la France. Ils sentent, en outre, que leur organisation est souvent coupée de ses bases africaines. La comparaison entre leur vie en France, et celle qu'ils auraient chez eux se fait souvent au bénéfice de la France. Cela enlève des bases à leur action. En outre, leurs gouvernements mettent sur pied une efficace reprise en mains. De nouvelles associations, contrôlées, remplacent les anciennes. En Côte d'Ivoire, l'UGECI est dissoute au profit de l'UNECEI, de tendance gouvernementale. La même évolution est visible pour le Mali, le Sénégal, la Guinée, Madagascar...

C) UNE ETUDE DE CAS : LES INSTITUTEURS SAVOYARDS ET L'AFRIQUE

Cette étude a été réalisée à partir du bulletin départemental du SNI-Savoie, intitulé *Syndicat national des institutrices et instituteurs*, qui a été dépouillé de 1944 à 1963 et qui, fait exceptionnel, présente une série complète ⁶². Mais les constatations que nous avons faites, à travers cet exemple précis, peuvent être étendues à l'ensemble de l'Académie de Grenoble et être considérées comme le reflet exact des positions officielles des instituteurs en général, face aux affrontements d'idées et aux troubles de la décolonisation. En effet, la très grande majorité des instituteurs étaient syndiqués au SNI et l'autre syndicat, la CFTC était très faiblement représenté. Dans le département de l'Isère, sur 3350 instituteurs syndiqués, 3200 étaient au SNI et 150 à la CFTC. En outre, le bulletin fait une place importante aux textes nationaux, comptes-rendus de Congrès (il y en avait un tous les ans), comptes-rendus d'assemblées générales, motions nationales...L'apport local est surtout constitué de tribunes libres, de quelques motions proposées par le secrétariat départemental et de quelques comptes-rendus de séances où on constate les mêmes préoccupations, les mêmes points de vue, les mêmes divisions. Quelques autres informations tirées des Archives de la Savoie ou de l'Isère compléteront ce tableau en particulier pour la situation dans les Ecoles Normales.

Deux périodes peuvent être distinguées, dont la charnière est le congrès national de Bordeaux en 1955 : l'ouverture sur l'international se fera surtout à partir du moment où le conflit algérien entre dans une phase dramatique et où beaucoup se rendent compte que la France est en train de mener une vraie guerre.

1° AVANT 1955 : QUELLES PREOCCUPATIONS INTERNATIONALES CHEZ LES INSTITUTEURS ?

⁶¹ Archives départementales de l'Isère.

⁶² Archives départementales de Savoie.

Une place secondaire

Les questions d'Outre-Mer et plus généralement les questions internationales n'occupent qu'une place secondaire dans les préoccupations des instituteurs savoyards.

L'explication réside sans doute dans la conviction que les choses vont reprendre comme avant et que l'Union Française va permettre de poursuivre les relations avec les anciennes colonies. Il y a aussi beaucoup d'autres urgences au lendemain de la guerre. Il faut reconstruire matériellement l'Ecole, rescolariser l'ensemble des enfants et des adolescents, consolider la démocratie et surtout assurer la défense de la laïcité et de l'Ecole publique, qui est plus que jamais une priorité aux yeux des instituteurs. Plus la menace paraît importante moins on parle du reste (au moment du vote de la loi Barangé, en 1951, par exemple). Les problèmes corporatistes occupent aussi beaucoup le SNI , car le niveau de vie des instituteurs reste faible et les adhérents attendent une amélioration.

Le SNI-Savoie paraît cependant en retrait par rapport à la direction nationale. En 1946, 1947, 1948, l'outre-mer est même totalement absent du bulletin, alors que le SNI national avait fait voter, en 1947, une motion en faveur de « l'émancipation des peuples autochtones » et avait, en 1949, condamné la guerre d'Indochine et « la politique réactionnaire de la IV^e République en Afrique ». Faut-il chercher l'explication dans la configuration particulière du département ? La Savoie est un département encore rural à l'exception des vallées industrielles de Maurienne et Tarentaise et de l'avant-pays. L'Outre-Mer est loin des préoccupations prioritaires de beaucoup de Savoyards, qui ont d'autres problèmes à résoudre. Les instituteurs sont souvent isolés et coupés de leurs collègues. Ils n'ont pas les moyens de participer à des actions, pas forcément bien vues des parents qu'ils côtoient quotidiennement. A part les vallées industrielles, le département est plutôt ancré à droite. Le syndicat doit tenir compte de ces situations particulières.

Cependant les questions internationales sont parfois abordées, à travers la retranscription d'articles nationaux et de comptes-rendus de réunions nationales, qui sont publiés le plus souvent sans commentaires. Il existe au SNI national une commission de l'Union française qui met parfois cette question à l'ordre du jour. Quelques militants savoyards écrivent des tribunes libres mais elles ne font pas l'objet de fréquentes discussions sur le plan local. Quand elles sont abordées, c'est en général dans le cadre des rapports est-ouest. La décolonisation est rarement évoquée en elle-même.

Quelques points sensibles

Les questions internationales apparaissent d'abord sous un angle très général, celui de la nécessité de la compréhension internationale, au même titre que la liberté ou la paix. Les instituteurs ont toujours défendu des idéaux humanistes, qu'ils estiment devoir transmettre à leurs élèves. C'est une de leurs missions d'éducateurs. C'est par exemple l'objectif d'une motion préparée par le secrétaire départemental de la Savoie :

« Les instituteurs français, conscients de la gravité de la situation internationale (...) adressent un appel pressant aux peuples du monde entier, demandent

instamment aux gouvernements (...) d'accomplir des gestes d'apaisement susceptibles de créer ce climat (de paix), aux éducateurs de tous les pays d'entreprendre un travail d'information objective qui mette en garde les peuples contre la propagande... »

Des problèmes plus précis concernant l'Outre-Mer sont également abordés, en particulier l'insuffisance de la scolarisation des enfants. C'est une question évoquée très régulièrement lors des congrès nationaux par les instituteurs d'Algérie et que le bulletin local relève. A la suite du Congrès de Pau en 1953, des statistiques sont publiées. Seulement 20% des enfants arabes sont scolarisés au Maghreb, 4,2% en AOF (contre 2,4% en 1938) et 8,3 % en AEF. Le maximum est atteint au Cameroun avec 23%. Les classes sont en outre surpeuplées en ville. Ces chiffres choquent les instituteurs qui parlent de « situation scandaleuse », de « discrimination raciale » et même de « sabotage » de la scolarisation. Parce qu'ils voient dans l'instruction un facteur de libération de l'homme, les maîtres ont un rôle écrasant à jouer dans les DOM-TOM : ils doivent préparer les populations au rôle social et économique qui leur incombe et leur permettre de réaliser leur émancipation. L'instruction est aussi un moyen de « faire aimer la France ». L'avenir de l'enseignement outre-mer se situe donc dans le cadre français à condition que l'égalité soit établie entre les communautés. On est encore bien loin, à cette époque, de la revendication d'indépendance. Le SNI croit à une possibilité d'émancipation à l'intérieur de l'Union Française.

Ce combat se croise aussi avec celui que les instituteurs mènent pour la défense de la laïcité. Au lieu de développer l'école publique dans les territoires d'Outre-Mer, le gouvernement subventionne les écoles privées en France, rétribue les maîtres des écoles coraniques en Afrique et encourage les écoles missionnaires. En AOF, l'enseignement officiel et les missions religieuses se partagent les enfants scolarisés à peu près à égalité. Mais au Cameroun, l'enseignement public compte 213 écoles avec 28.594 élèves contre 1213 écoles des missions avec 115.615 élèves. Selon le SNI, les administrateurs semblent encourager les écoles des missions « pour pallier l'impuissance des pouvoirs publics » et « pour servir les intérêts impérialistes, en retardant l'émancipation des autochtones ». Cette inquiétude est corroborée par une déclaration de l'administrateur en chef de la France d'Outre-Mer en 1953 :

« Sans doute une telle réforme (l'accroissement du nombre de maîtres du public) exigerait-elle des crédits importants si elle devait être prise en mains par les services officiels de l'enseignement., mais s'agissant d'une institution à la mesure de la brousse africaine, il suffirait d'utiliser les cadres existants, de faciliter par exemple, les efforts des missions dont les réseaux de moniteurs, à l'instruction sommaire mais adaptée aux besoins du peuple, permettraient d'inculquer des règles de vocabulaire, de calcul, d'hygiène ».

Aux yeux des instituteurs , cela signifie, une démission des pouvoirs publics, un encouragement aux missions religieuses et un enseignement au rabais avec des maîtres mal formés. Le Congrès de Pau, en 1953, ; ébauche donc un projet de réforme pour l'enseignement outre-mer...projet assez vague dont le but serait de faire de l'enfant un homme libre, de faire reculer l'oppression coloniale, le racisme, les croyances fétichistes, le pluralisme scolaire. Le problème de la langue de base est également abordé. Un des axes importants serait le recrutement des maîtres pour l'Afrique. Le SNI dénonce les

conditions insuffisantes qui sont proposées aux candidats et qui ne sont pas de nature à encourager les départs. Mais en même temps il fait appel à la conscience de ses adhérents : « La Tunisie a besoin de collègues décidés pour remplir une tâche délicate ».

Les instituteurs croient aussi en un avenir de l'Union Française. Mais des réformes seront indispensables dans le domaine politique, social et économique. « Elles peuvent se faire dans le cadre de l'Union Française...mais il faut renoncer à toute tentative impérialiste ». « L'Union française ne peut être fondée que sur la libre coopération entre les peuples, en dehors de toute idée de nation suzeraine ». Les instituteurs ont un rôle à jouer dans ce domaine. « C'est à eux qu'il appartient de réaliser la véritable Union Française et non aux gouverneurs de territoires et aux préfets ». La possibilité d'une évolution vers l'indépendance totale n'est donc pas envisagée. Le SNI parle d'émancipation, mais elle se réalisera à l'intérieur d'une Union Française rénovée.

Les événements graves qui s'y déroulent comme la guerre d'Indochine (qui est appelée guerre du Viet Nam) sont évoqués aussi, mais plus dans le cadre des relations est-ouest que de l'Union Française. L'inquiétude croît devant la dégradation des rapports est-ouest, surtout depuis 1951 et les débuts de la guerre de Corée. Le SNI, unanimement, appuie tout ce qui va dans le sens de la paix, par exemple il soutient les dockers qui ont refusé d'embarquer du matériel militaire, il appelle les instituteurs à faire campagne contre la guerre, il vote une motion au congrès de Nancy qui dénonce la guerre et la politique impérialiste du gouvernement.

2° A PARTIR DE 1955 : UNE MOBILISATION AUTOUR DE LA QUESTION ALGERIENNE

Le tournant : le Congrès national de Bordeaux (1955)

Les prises de position anticolonialistes se multiplient, deviennent progressivement plus radicales et éclipsent même parfois les luttes laïques. Le tournant est pris au Congrès national de Bordeaux en 1955, qui constate l'aggravation des troubles en Algérie. Une motion sur la question algérienne occupe une part importante des débats qui semblent avoir été houleux. Elle est approuvée par la section de Savoie et sera très souvent citée en référence pendant les années qui suivent. Le SNI rappelle régulièrement, à la fin des années 50, à ses adhérents, la nécessité de populariser partout le texte de la motion.

Ce texte ne reste pas au niveau des grands principes, il propose des mesures. Il dénonce le « cycle infernal : attentat/répression » qui entraîne un climat de peur et de haine, « qui creuse un fossé entre des éléments devant vivre ensemble fraternellement ». Il demande l'arrêt de tout acte de terrorisme, de répression aveugle, de toute solution de force, au profit d'une solution négociée, après un cessez le feu préalable. Il dénonce aussi « la réaction colonialiste » qui refuse de faire des réformes afin de préserver ses privilèges et qui entraîne la misère de la population. Il demande des réformes profondes mais toujours dans le cadre de la démocratie française...des réformes économiques d'abord (meilleure répartition des terres, perfectionnement des méthodes agricoles, industrialisation, grands travaux pour développer l'économie et lutter contre le chômage),

des réformes sociales (une protection pour les ouvriers agricoles, les plus exposés à l'exploitation, le développement de la scolarisation, une humanisation de l'émigration, en préparant les travailleurs au départ). Des réformes politiques sont aussi indispensables...pour satisfaire « les aspirations fondamentales d'une population musulmane désireuse de participer davantage à la gestion des affaires publiques » avec, dans un premier temps, l'application immédiate du statut de 1947 et l'ouverture d'une table ronde pour réfléchir à ces problèmes. Sur le plan moral et humain, il faut abolir le racisme et promouvoir une authentique fraternité entre les communautés. Le SNI franchit donc une étape, il va plus loin dans la condamnation de la colonisation telle qu'on la pratiquait, dans les exigences de réformes mais il penche pour une communauté qui « satisfasse les libres aspirations des populations algériennes dans le sens des traditions libérales et généreuses de la France ». On est encore loin de l'indépendance.

Par la suite, une présence constante de la guerre d'Algérie

C'est un sujet de réflexion lors de toutes les réunions nationales et elle est abordée dans tous les bulletins départementaux. Le Congrès de Grenoble, en 1956, sera dominé par ce drame. Le syndicat essaie de faire appliquer les directives de la motion votée au Congrès de Bordeaux. Il dénonce la montée de la violence et de la répression contre tous ceux qui souhaitent une paix négociée. Il rappelle souvent la misère et la nécessité de réformes. Mais si les violations des droits de l'Homme sont souvent mentionnées, il est étonnant que la torture ne soit pas dénoncée avec plus d'énergie alors qu'elle est connue depuis la bataille d'Alger, en 1957. Il n'est pas question non plus de l'indignation créée par la disparition de M. Audin (professeur de mathématiques à Alger). L'explication réside sans doute dans le fait, que le gouvernement de G. Mollet a minimisé ces faits : par exemple, une enquête officielle a conclu à l'inexistence de la torture. Le SNI essaie aussi d'obtenir qu'une partie des instituteurs, au moins, échappe à l'incorporation. Plus rarement, apparaît l'idée que l'avenir est dans la formation de grands ensembles où les pays accepteraient le principe de la supra-nationalité. La constitution d'une Eurafrique pourrait être alors une œuvre de paix.

Mais les prises de position ne sont pas toujours claires ni bien accueillies par tous les militants. Les questions d'Outre-Mer, intégrées dans les affrontements est-ouest sont la principale source des divisions internes du syndicat. Un certain malaise s'installe. Les affrontements sont souvent vifs aux congrès nationaux mais ils le sont aussi au niveau local. L'opposition des générations se manifeste entre les « anciens » et un groupe de « jeunes » qui semble jouir d'une certaine autonomie et qui critique la tiédeur de dirigeants trop axés sur les questions corporatistes, ne prenant pas assez en compte les questions d'Outre-Mer et adoptant des positions moyennes pour susciter l'adhésion du plus grand nombre. Il s'y ajoute des divergences dans les tendances politiques. La majorité du SNI, proche de la SFIO (beaucoup d'instituteurs en sont d'ailleurs membres) est fragilisée par la manière dont le gouvernement de G. Mollet gère le conflit algérien. Les minoritaires, « cégétistes » proches du PC et « Ecole émancipée » estiment ses prises de position et ses actions insuffisantes en ce qui concerne l'Algérie et Suez et attendent d'elle des condamnations plus fermes des guerres coloniales et de la politique des gouvernements. Certains pensent même qu'il est trop tard dorénavant pour

« accomplir des réformes au nom de la France » ; c'est le cas d'un algérien musulman qui siège au bureau national. Les minoritaires accusent aussi la majorité de « ne pas vouloir faire de peine à G. Mollet » et, en prônant l'alliance occidentale, de cautionner « l'entreprise impérialiste des Etats-Unis » et la corruption engendrée par les guerres coloniales. Inversement la majorité du SNI attaque la politique incohérente du PC. A l'autre extrémité, des groupes très minoritaires venus d'Algérie surtout, défendent la colonisation. Ils ont l'impression de participer, par leur métier, au progrès de l'Algérie et ne se considèrent pas comme des colonisateurs : à un congrès ils tenteront de faire voter une motion en ce sens. Elle recueille 12 voix sur 1792 « dans un silence glacial ». La question, toujours épineuse des rapports entre syndicats et partis politiques, est donc posée. Le SNI a toujours revendiqué son indépendance par rapport aux partis. La Charte d'Amiens, en 1906, stipule que le syndiqué a le droit d'appartenir à une formation politique mais il ne peut pas introduire dans son syndicat, les opinions qu'il professe ailleurs. Mais la position est parfois difficile à tenir notamment lors des événements de mai 58. Le syndicat participe massivement aux grèves au nom des « libertés républicaines » et se positionne pour le non à la constitution mais laisse à ses adhérents la liberté de se déterminer...position qui provoque des protestations dans les deux sens.

Après l'arrivée au pouvoir du général de Gaulle, les débats continuent dans les sections syndicales mais on réaffirme avec de plus en plus de force la nécessité d'arrêter la guerre. Elle accapare les ressources et accroît la misère de la population, elle met en péril les libertés démocratiques et ne peut avoir aucune issue militaire, elle crée un fossé entre Français et Algériens qui empêchera toute coopération future, elle propose un avenir sombre aux jeunes Français : « il est intolérable que la jeunesse sur laquelle pèse le plus lourdement le conflit algérien (...) n'ait d'autre avenir que la guerre et les drames de conscience qu'elle impose ». Mais pour les solutions, des divisions internes persistent sur la question du referendum sur l'autodétermination. Quelle consigne donner aux adhérents ? Finalement, aucune consigne précise n'est donnée en vertu de la liberté des choix politiques personnels. La notion d'« interlocuteurs valables » ne fait pas non plus l'unanimité : le GPRA seulement pour les communistes, tous les partis pour la majorité. En 1961, au Congrès de Paris, les querelles de tendance s'exaspèrent encore. D. Forestier, le Secrétaire général, soutenu par la section de Savoie, est accusé d'anticommunisme. Un secrétaire du SNI-Savoie conclut avec amertume que « la guerre d'Algérie pourrait tout ». La dénonciation du putsch et des attentats de l'OAS resserrent l'unité. En 1961, on commence seulement à parler d'indépendance mais une indépendance dont les liens avec la France sont encore mal définis.

Si les discussions paraissent vives, en revanche les actions ne semblent pas très nombreuses. Le bulletin départemental en cite peu et elles n'ont laissé aucune trace dans les archives (il n'existe pas pour la Savoie l'équivalent des rapports des renseignements généraux sur les mouvements d'agitation à Grenoble ⁶³). En outre, si quelques actions ont pu être retrouvées grâce à des entretiens, il est difficile d'évaluer dans quelle mesure elles étaient suivies. Les actions initiées par le SNI départemental ont plusieurs objectifs. Ce sont d'abord des actions de soutien à des collègues menacés de répression. En 1956, des instituteurs ont été incarcérés et condamnés parce qu'ils avaient manifesté en faveur

⁶³ Cf. plus haut : « Des enseignants et des étudiants interpellés par la décolonisation ».

d'un cessez le feu. En 1961, la caisse de solidarité de Savoie apporte une aide financière à un instituteur du Rhône, originaire de Savoie, interné sous l'inculpation d'aide au FLN. On se mobilise aussi pour des instituteurs d'Afrique du Nord emprisonnés. La solidarité consiste aussi à appuyer des mouvements d'autres syndicats, comme à Notre Dame de Briançon, quand des ouvriers ont tenté d'empêcher le rappel des disponibles. On montre également sa vigilance toutes les fois que des événements mettant en péril les libertés se produisent en Algérie : les instituteurs s'élèvent contre l'insurrection des barricades en janvier 1960, contre le putsch des généraux en avril 1961, les attentats de l'OAS, en 1961-1962. En décembre 1961, par exemple, une grève d'un quart d'heure est décrétée pour protester contre les attentats de l'OAS et pour la paix en Algérie. Dans l'Académie de Grenoble, elle est prolongée d'une heure parce qu'un professeur de Valence avait reçu des menaces de l'OAS. Les instituteurs protestent aussi contre « l'impunité » de l'OAS et la clémence des juges. Mais on s'étonne de ne trouver aucune mention de certaines actions nationales de grande ampleur, par exemple, en février 1962, la grève le jour de l'enterrement des victimes du métro Charonne, ni de protestation contre la répression de la manifestation des Algériens en octobre 1961. Aucune réaction non plus, en apparence, à l'assassinat du maire d'Evian.

Une place faible pour l'Afrique Noire

Pendant toute la période, l'Afrique Noire paraît absente des préoccupations : elle est très rarement citée dans le bulletin des instituteurs. Et quand elle l'est, c'est le plus souvent pour renvoyer le lecteur à un article de « L'Ecole libératrice », l'organe du SNI national. Au cours de ces années, elle apparaît deux fois. D'abord à propos d'une séance de cinéma exceptionnelle, donnée au profit des colonies de vacances de l'enseignement. Le film choisi est « La plus belle des vies » de C. Vermorel (1957). L'intérêt du film est de montrer une Afrique authentique « loin de l'exotisme de pacotille », de dénoncer l'exploitation de la population par quelques trafiquants et de montrer la véritable « mission civilisatrice des Blancs », en mettant en scène un instituteur aimant son métier et désireux de comprendre les Noirs et de les aider à améliorer leur vie. C'est l'occasion d'exalter les grands principes auxquels les instituteurs laïcs sont attachés : Egalité, antiracisme, altruisme, lutte contre les superstitions, valeur de l'effort humain. L'autre allusion à l'Afrique Noire est, en 1957, l'information qui concerne des voyages organisés par le Centre laïc du tourisme culturel : 1 mois ½ en AOF pour 130.000 F et une croisière de 5 semaines le long des côtes africaines pour 142.000 F. Au début des années 60, en revanche, la notion de Tiers Monde s'impose peu à peu : l'arrêt des guerres coloniales, comme l'interdiction des armes atomiques permettraient de dégager de l'argent qui pourrait être utilisé pour le développement des pays du Tiers Monde (Congrès de 1962).

3° ET DANS LES ECOLES NORMALES ?

Elles paraissent être un monde particulièrement clos sur lequel nous n'avons pas beaucoup de renseignements précis, hormis sur les questions matérielles, souvent critiques. Cependant, les archives départementales de Savoie possèdent un document intéressant. En décembre 1961, la Directrice de l'E.N. de filles de Chambéry fait un

rapport à l'Inspection Académique : elle a eu entre les mains une lettre provenant de normaliennes de Valence qui proposaient à toutes les E.N. de l'Académie de faire une grève de la faim de 24 heures, le 12 décembre, pour imposer une paix immédiate en Algérie. Chaque Ecole Normale devait faire circuler une motion et avertir les journaux locaux. Dans un premier temps, quelques élèves maîtresses de Chambéry paraissaient favorables à cette action et sont venues en informer la Directrice. Elle leur a interdit d'en parler aux autres et dit de se méfier de mouvements qui n'émanent d'aucun organisme responsable et de se mettre en rapport avec leur syndicat. Les élèves ont décidé finalement de ne pas suivre le mouvement. La même situation a été constatée à l'E.N. de garçons et la même décision a été prise bien que les garçons aient paru plus sensibles à ces problèmes en raison du prolongement du service militaire. Cette « anecdote » est révélatrice du climat des E.N. à cette époque. Les jeunes qui y entraient étaient de bons élèves désireux avant tout de réussir leurs études et d'embrasser une carrière, qui, pour beaucoup d'entre eux, leur assurerait une promotion sociale. Ils étaient peu formés politiquement mais il y avait quand même un embryon de relations entre les E.N. et c'est sans doute le risque que le mouvement ne s'étende qui inquiétait les autorités.

D) L'ECOLE ET LA MISE EN PLACE DE LA POLITIQUE DE COOPERATION (Début des années 60)

A partir de la fin des années 50, de nouvelles données apparaissent sur l'échiquier international. La décolonisation est en marche et apparaît comme un phénomène irréversible. Beaucoup d'anciennes colonies entrent sur la scène internationale avec l'intention d'y jouer un rôle : la conférence de Bandoung, en 1955, a été « un coup de tonnerre », selon la formule de L.Senghor, qui a fait réfléchir les grandes puissances.

En ce qui concerne la France, la poursuite de la guerre d'Algérie suscite des critiques et des « levées de boucliers » qui portent atteinte à sa position au niveau international. Le régime gaulliste qui vient de s'installer ne se sent pas engagé par la politique de ses prédécesseurs et n'hésite pas à dénoncer les erreurs de la IV^e République. Si la France veut conserver son prestige dans le monde, il devient vital pour elle d'établir, avec l'Afrique notamment, des rapports nouveaux. Les relations fondées sur la domination politique vont évoluer vers la coopération. Il s'agit d'aider au développement de pays pauvres mais aussi de s'assurer de soutiens à la politique de la France dans le monde et de maintenir le prestige de la culture française. On prépare donc l'après colonisation. Le gouvernement multiplie les initiatives à cette époque, notamment en direction de l'Afrique subsaharienne, en essayant de trouver une solution pour l'Algérie, tout en continuant la guerre.

Ces changements ont des incidences sur l'Education nationale. Les textes officiels, en toutes occasions, se félicitent de la marche vers l'indépendance, de la part que la France y a prise et des nouveaux rapports qui s'établissent : « La formation de la Communauté est un événement capital qui s'inscrit dans la tradition française de

générosité et de solidarité humaine ». Plus loin on parle avec satisfaction de l'évolution que la France a préparée par « une politique sage et généreuse ». Symbole de cette évolution, depuis la fin des années 50, le B.O. a ouvert une nouvelle rubrique dans sa table des matières : « Coopération avec la Communauté et l'étranger ». Le Ministère de l'Education Nationale évolue lui aussi vers une coopération étroite avec ses anciennes « possessions extérieures ». Il est demandé à l'ensemble de l'Ecole de soutenir ces nouvelles orientations.

1° DES PROGRAMMES PLUS OUVERTS SUR LE TIERS MONDE

La décolonisation a créé des équilibres nouveaux dans le monde, dont l'enseignement doit forcément faire état. L'étude des civilisations africaines, du Tiers Monde en tant que tel et de ses problèmes de développement s'inscrivent dans ce climat nouveau. Il faut y associer l'influence des nouveaux courants historiques, l'Ecole des Annales, les efforts de l'EHESS⁶⁴, de F. Braudel et d'un groupe d'historiens pour valoriser les autres cultures et faire prendre en compte les résultats d'une recherche historique qui se développe à cette époque. Ils vont permettre d'introduire la notion de civilisation en Terminales et d'y intégrer d'autres sciences humaines. Les progrès de la recherche sur l'histoire de l'Afrique leur faciliteront la tâche. En outre les enseignants ont besoin qu'on reprecise les programmes. Avec la disparition de « l'Union Française », puis de « la Communauté », ils se demandent quels pays il faut continuer à étudier et sur quoi interroger au baccalauréat. *Historiens et Géographes*⁶⁵ signale que dans les programmes, la Tunisie et le Maroc continuent à être étudiés avec la France, après accord des ambassadeurs, mais pas l'Indochine.

Les programmes d'histoire et géographie de Terminales (1959-61)

Les programmes enseignés après la guerre étaient particulièrement « européo-centrés ». L'Afrique y avait une part faible. Appliqués à partir de la rentrée de 1962, les nouveaux programmes constituent un pas en avant considérable. Ils sont le résultat d'une réflexion sur le monde avec une vision plus globale de la planète et également sur les contenus de l'enseignement : que faut-il enseigner ? De quelle formation a besoin le futur citoyen ? La connaissance des autres continents y prend donc une place plus importante. Le libellé du programme d'histoire montre que l'étude des civilisations occupe deux trimestres sur trois. Même si le premier trimestre est le plus long et même si l'étude du monde occidental risque d'occuper une place privilégiée, les civilisations du Tiers Monde sont présentes pour la première fois et occupent un trimestre. En géographie, 7 pays du Tiers Monde (dont 2 en Afrique) sont au programme sur 16 au total. Le Tiers Monde est présent aussi dans les autres rubriques du programme, dans « Les grands problèmes » avec notamment l'émancipation des pays coloniaux, les inégalités du développement, les poussées démographiques. Il est présent aussi dans la troisième partie sur « les

⁶⁴ EHESS : Ecole des hautes études en Sciences sociales.

⁶⁵ *Historiens et géographes* est la revue de l'association des professeurs d'histoire et géographie ou A.P.H.G.

fondements techniques de la vie économique » dans l'étude de beaucoup de produits et dans les grands courants de circulation.

L'intérêt pour l'étude des civilisations constitue donc un tournant : on reconnaît officiellement, pour l'Afrique Noire en particulier, que ces civilisations originales méritent d'être étudiées et qu'il est important que les élèves comprennent que le monde occidental n'est pas le seul dépositaire de la Civilisation. Il faut cependant faire remarquer que le monde africain noir n'est pas présenté exactement de la même manière que les autres. Le libellé du programme insiste davantage sur les « traditions et coutumes » (avec le risque de la folklorisation) et ne fait aucune distinction entre les cultures africaines, donnant l'impression d'une culture unique. L'histoire avant l'arrivée des Européens n'est pas vraiment mentionnée non plus. Par contre l'histoire des indépendances y a une place.

Le programme étudie les pays, continent par continent. Les indépendances ont donc fait éclater les cadres habituels qui regroupaient les métropoles et leurs colonies. Même si le terme n'apparaît pas dans le libellé, le programme introduit le Tiers Monde en tant que tel, un nouveau groupe de pays liés par des orientations politiques depuis la conférence de Bandung et par des problèmes communs. En parlant des inégalités de développement, de la poussée démographique..., on donne une sorte d'unité au Tiers Monde, qui permet de faire mieux émerger les dysfonctionnements en les plaçant dans un cadre plus général. En insistant sur la coopération internationale, on montre aux jeunes que ces problèmes sont mondiaux et doivent être pris en charge au niveau mondial. Mais bien que la rédaction d'un programme ne puisse aller jusque dans le détail, il faut constater que les textes officiels ne donnent aucune indication précise sur l'analyse des causes du « sous-développement ».

Cette rénovation des programmes s'accompagne d'un changement de ton dans les manuels, visible mais inégal selon les éditeurs. Sans rentrer dans une analyse détaillée qui a été faite ailleurs, il est visible que l'Afrique occupe une place plus importante qu'avant, entre 2 et 8% dans la plupart des manuels et 13% dans celui de J. Ki Zerbo⁶⁶. Quelques stéréotypes persistent (le Noir passif et incapable, le sauvage qui assassine les blancs avec la révolte des Mau-Mau) mais ils ont tendance à s'effacer et les civilisations africaines deviennent des civilisations respectables, originales qui méritent d'être étudiées (on insiste sur la qualité de la littérature francophone) mais l'idée que ces pays devront évoluer vers le modèle occidental reste très présente. Par contre, J. Ki Zerbo⁶⁷ revalorise les sociétés et les cultures africaines en montrant leurs raisons d'être mais il parle aussi des difficultés pour les africains à évoluer, entre deux cultures. Il fait une place importante au passé ancien de l'Afrique, aux résistances lors de la colonisation et à l'évolution contemporaine.

Il y a donc de grands changements dans la conception des programmes qui ont du s'adapter aux mutations politiques et économiques. Mais ils appellent quelques réserves.

⁶⁶ S.LEWANDOVSKI, Op. cité

⁶⁷ J.KI ZERBO : *Le monde africain noir* (Fascicule Hatier, 1963).

I. ECOLE ET ENSEIGNANTS ENTRE COLONISATION ET DECOLONISATION (De la fin de la guerre au milieu des années 60)

LEGENDE

- Parties du programme qui concernent le Tiers Monde en général
Grasset Parties du programme qui concernent spécifiquement l'Algérie

Histoire-Géographie (1959-60) Terminales A et B (1959-60)
<i>Terminales A et B</i>
<p>La naissance du monde contemporain (de 1914 jusqu'à nos jours)</p> <ul style="list-style-type: none"> + La Première Guerre mondiale et les traités de paix. La Société des Nations + Le mouvement de décolonisation à partir de 1945 (le déclin des empires, l'indépendance des principaux pays) + Les conférences internationales (politiques et économiques) de 1945 à 1959 + L'évolution du programme mondial de développement <p style="text-align: center;"><u>Le monde et l'Algérie indépendants</u></p> <p>Les civilisations du monde contemporain</p> <ul style="list-style-type: none"> + Définition de <u>la notion de civilisation</u> : son usage (pour toutes les sociétés humaines, politique, laïcité, communisme, religion, culture du droit, capitalisme) + Le monde occidental : Fondements de la civilisation occidentale (la tradition grecque romaine, le christianisme, le droit, le capitalisme, le libéralisme, le socialisme, le marxisme) + Le monde communiste européen : Fondements et évolution de sa civilisation (la tradition chrétienne et byzantine, les influences socialistes, les influences occidentales jusqu'au 18^{ème} siècle, l'influence soviétique, l'axe de développement du monde : URSS, République démocratique) + <u>Le monde musulman</u> : Fondements et évolution de sa civilisation (islam, les influences arabes, l'évolution de la culture, le rôle de la religion, les aspects particuliers de la civilisation : <u>les pays du Moyen-Orient, le Pakistan, l'Indonésie, les pays d'Afrique du Nord</u>) + Le monde de l'Océan Indien et de l'Océan Pacifique : Fondements et évolution de sa civilisation (les coutumes et les religions traditionnelles, les influences européennes), aspects particuliers de sa civilisation : <u>Malaisie, Chine, Japon, Indonésie, Australie</u> + <u>La grande difficulté</u> : Fondements et évolution de sa civilisation (les coutumes et les coutumes, les influences occidentales), aspects particuliers de sa civilisation. <p>Les grands problèmes mondiaux du moment</p> <p>Les deux grands axes de la géographie mondiale : les deux axes de développement du monde (l'axe de développement de l'Occident, l'axe de développement du Tiers Monde)</p>

DOCUMENT 3 : Les programmes d'Histoire-Géographie de Terminales (1959-60)

autres, prise de responsabilités) et créer un attachement aux valeurs fondamentales inscrites dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 (en particulier le sens de la communauté internationale). Le texte qui accompagne le libellé du programme dans le B.O. ⁶⁸ , frappe par son caractère solennel et rend bien compte de cette nouvelle orientation : une ouverture sur l'International qui privilégie les relations avec la Communauté des anciens pays d'Outre-mer et la Communauté Européenne.

Il faut «...prendre conscience que le sort de son pays est lié à celui de la communauté internationale, (...) (vivre) dans un sentiment d'amitié pour les autres peuples, dans l'intérêt passionné porté à toutes les œuvres, les misères et les grandeurs humaines à travers le monde...Il est bon que les jeunes français reconnaissent la contribution des divers peuples au patrimoine commun de l'humanité (...) qu'ils aient conscience de la solidarité technique et économique de plus en plus forte des diverses nations, de la possibilité et de la nécessité d'une organisation internationale du monde. C'est un enrichissement du civisme national que les jeunes Français trouveront d'abord dans l'intérêt le plus vif porté à la Communauté que leur pays réalise avec les pays d'Outre-Mer puis à la Communauté Européenne, enfin à toutes les institutions internationales qui peu à peu structurent un monde plus solidaire, plus juste, plus pacifique... »

Dans l'enseignement primaire : A partir d'un manuel pour CM, Fin d'études, CC. ⁶⁹

Le principe du manuel repose sur les mises en situation des élèves à partir d'exemples concrets pour faire réfléchir, sur l'étude de citations et de textes d'auteurs accompagnés de commentaires, sur des applications à la vie quotidienne de l'écolier. Le dernier thème du livre est intitulé : « Tu es citoyen du monde »

Le chapitre commence par une série de questions qui visent à faire réfléchir les élèves sur l'intérêt des échanges entre peuples et pays : les expositions universelles, les Jeux Olympiques, les chantiers internationaux, les organisations internationales, la collaboration scientifique, les jumelages... Le thème de la paix et de la guerre est aussi abordé. Ensuite, le manuel évoque le problème de la faim dans le monde avec la photo d'un enfant très maigre et un extrait d'un exposé fait à l'Ecole Normale de Besançon en 1957. La malnutrition, les famines sont étudiées. Le manuel insiste sur la nécessité de lutter contre la faim et donne quelques éléments d'un petit débat sur l'aide, avec les arguments pour ou contre. Enfin quelques idées pour agir sont évoquées : la correspondance scolaire qui permettra de cultiver l'amitié entre les enfants donc de lutter contre la guerre et l'intolérance, la participation à toutes les « journées » instituées par le Ministère (Journée des Nations Unies, Journée de la Communauté, Journée de l'amitié, Journée mondiale des Lépreux)...

2° PROMOUVOIR L'INFORMATION ET LA SOLIDARITE

⁶⁸ B.O.E.N. n°33 du 2/10/1961.

⁶⁹ G. VILLARD, *La Morale en action* , CM, Fin d'études, CC , Edition Nathan, 1960.

Le texte qui accompagne le lancement de la campagne mondiale contre la faim en 1965, témoigne des positions du gouvernement et de ce qu'il attendait de l'Ecole ⁷⁰.

« ...Faire prendre conscience aux élèves de l'extrême misère physiologique dans laquelle le climat, la pauvreté du sol, l'isolement, l'ignorance et les circonstances historiques maintiennent un très grand nombre d'êtres humains. Le problème que pose cette misère au monde civilisé, appelle des solutions généreuses. Celles-ci ne peuvent être mises en oeuvre que dans un élan de solidarité auquel nos élèves sont, par leur âge même, disposés à participer... »

C'était l'époque où beaucoup « découvraient » ces questions, où on s'appuyait surtout sur l'affectif pour déclencher des réflexes de solidarité. On attend de l'Ecole qu'elle décrive des situations plus qu'elle n'en analyse les causes profondes. L'information est surtout destinée à faire comprendre l'urgence qu'il y a à agir. Ces actions avaient donc une connotation très caritative qui a durablement imprégné l'esprit des jeunes. Il a été plus difficile par la suite de faire comprendre la nécessité d'établir de véritables relations de partenariat. C'était aussi l'époque où beaucoup croyaient que le modèle occidental était le seul qui avait fait ses preuves et que par conséquent, on réglerait le problème par des transferts d'argent et de technologie qui permettraient aux pays pauvres de rattraper leur « retard » (d'où la popularité des collectes). Les analyses du sous-développement étaient donc sommaires et dans l'Ecole, on incitait plus les enseignants à faire agir leurs élèves qu'à promouvoir une véritable éducation au développement. Nous verrons plus tard que quelques uns, aidés par des associations, iront beaucoup plus loin.

Pour faciliter l'information

Le Ministère essaie de donner davantage de moyens d'information aux établissements scolaires. Il encourage par exemple l'organisation de conférences, sous l'égide de « Connaissance du monde », l'abonnement et l'utilisation de revues telles que le *Courrier de l'UNESCO*. Il publie une liste de livres et de films autorisés à entrer dans les écoles : ce sont le plus souvent des œuvres très neutres et très techniques. Il donne son avis aussi sur les films « grand public » : par exemple, « Le lion », « Tarzan aux Indes » qui donnent une vision très traditionnelle de l'Afrique, sont mentionnés comme « acceptables ». En 1959, une exposition itinérante consacrée au Sahara, circule dans l'Académie de Grenoble. En 1961, l'ensemble national malgache (musiciens et danseurs) fait une tournée en France à l'intention du public scolaire et universitaire. Quelques émissions scolaires sont consacrées à l'Afrique, par exemple en 1963, les récits de voyages à Madagascar et à Tombouctou. Les voyages, dans le cadre d'appariements de classes sont également encouragés. A condition de présenter un budget en équilibre, on peut obtenir des subventions, d'abord des collectivités locales et éventuellement du Ministère.

Le Ministère continue aussi à privilégier quelques moments forts même s'il met en garde contre les actions uniquement ponctuelles. La « Journée de l'Union Française » disparaît, elle est remplacée par la « Journée de la Communauté » à partir de 1959 ⁷¹. Elle a pour but de faire connaître les pays de la Communauté et de renforcer les liens

⁷⁰ B.O.E.N. n°11 du 18/3/1965.

entre la France et les ex-territoires d'Outre-Mer. L'organisation n'a pas vraiment changé. C'est le même comité, toujours présidé par Albert Sarraut, qui la met sur pied chaque année, avec un concours, auquel toutes les catégories d'établissements, en France et Outre-Mer, doivent participer. Les enseignants trient les meilleures copies et les envoient à des jurys départementaux puis nationaux. L'Institut National Pédagogique fait parvenir de la documentation aux établissements scolaires. La « Journée des Nations Unies » est utilisée aussi au service de ces nouvelles orientations. En octobre 1960, une circulaire demande aux enseignants d'insister particulièrement sur la Déclaration des droits de l'Enfant votée par l'ONU en 1959 mais aussi sur l'événement capital constitué par l'admission massive des nouveaux états africains⁷². Ces états « longtemps liés à la France, sont devenus aujourd'hui complètement indépendants, en complet accord et amitié avec elle...La France revendique sa part de responsabilité et de mérite dans cet événement historique ».

La circulaire du 24 mars 61⁷³ signale la création du concours de la « Journéescolaire de l'Amitié », organisé par le Comité de la jeunesse scolaire de la Communauté et de l'Afrique d'expression française, présidé par le même Albert Sarraut. L'objectif de ce comité est de faire mieux connaître les pays de la Communauté qui « nous sont liés par l'histoire, la culture, l'économie et promouvoir un esprit de solidarité ». Ce concours est ouvert à tous les jeunes de la Communauté. Les lauréats feront un séjour de trois semaines ensemble pour « tisser des liens de fraternité ».

La participation à des actions de solidarité

A partir des années 60, il paraît de plus en plus nécessaire, au niveau officiel, de ne pas se contenter de faire passer auprès des jeunes une information et une morale théorique mais de développer aussi une solidarité active, de pousser les écoles à agir. Cela va dans le sens de la politique de coopération déjà mentionnée. En Algérie par exemple, pendant et après la décolonisation, le gouvernement souhaite donner à la France un visage plus humain et rallier des populations usées par la guerre. Les efforts du Ministère s'intensifient donc. Il encourage quelques actions ponctuelles et localisées mais aussi la participation à des campagnes de plus grande envergure. A la fin des années 50, le Ministère attire l'attention sur une association intitulée « Les Etrences fraternelles du bled » qui distribue aux jeunes d'Algérie des cadeaux utiles mais aussi des jouets, des jeux sportifs, des friandises. Les écoles sont appelés à participer à cette collecte. En 1959, une circulaire lance les parrainages des écoles d'Algérie⁷⁴. Elle fait appel aux écoles françaises pour prendre en charge ces parrainages destinés à soulager la misère et donner « l'impression d'une compréhension agissante » (539 établissements ont répondu à cet appel). Le ton a changé. On parle moins des bienfaits de la colonisation

⁷¹ B.O.E.N. n°7 du 6/4/1959.

⁷² B.O.E.N. n°35 du 10/10/1960.

⁷³ B.O.E.N. n°14 du 10/4/1961.

⁷⁴ B.O.E.N. n°24 du 14/12/1959.

que de l'état critique des enfants algériens qui « souffrent d'une santé précaire dans les régions les plus déshéritées ». Les écoles doivent donc soutenir les efforts du gouvernement qui, de son côté, a développé les colonies de vacances et multiplié par six les crédits des cantines scolaires. En 1959 également, la France participe à la 1^o Journée mondiale des Lépreux initiée par l'association de R. Follereau. L'Ecole est appelée à s'y investir⁷⁵. On lui demande de lutter contre les idées reçues concernant la lèpre (un mal spécifiquement africain ou asiatique, qui est contagieux) et d'aider les efforts que la France fait contre ce fléau.

A partir de 1960, la France participe à une action de grande envergure : la campagne mondiale contre la faim. Cette opération a été lancée par un appel de la FAO au monde entier, dénonçant le drame de la faim. En France, un comité interministériel est créé, sous l'impulsion du général de Gaulle et du Premier Ministre M.Debré. Il est composé de représentants de tous les ministères concernés dont celui de l'Education Nationale. Les associations et organismes qui s'investissent sont regroupés en un « Comité français contre la faim », patronné par « les plus hautes autorités nationales », qui coordonne ces actions. Il est représenté dans les départements par des comités locaux sous la présidence du préfet. Un mensuel largement diffusé, *Nations Solidaires*, fournit des informations. Une documentation peut être envoyée pour animer la campagne. En 1961, l'Ecole est associée à la première campagne⁷⁶. Par la suite, chaque année en mars, la même circulaire reparaît mais les textes de présentation sont de plus en plus courts sans doute parce que cette campagne est devenue une véritable institution. Les jeunes des écoles doivent y répondre parce que ce sont les jeunes du Tiers Monde qui sont les principales victimes. « La formation de la jeunesse ne serait pas complète si une information claire et courageuse ne lui était pas donnée sur la faim dans le monde et si elle n'était pas associée, de tout cœur, consciente du fléau, à la lutte entreprise pour le combattre » (mars 1962). Les écoles et les enseignants sont donc sollicités pour faire de l'information en organisant entre autres des causeries et participer à des quêtes sur la voie publique (avec l'autorisation des parents) dont la presse locale rend compte et dont les archives conservent parfois quelques traces. L'argent rassemblé est destiné à des actions de développement proposées « clés en mains » par le Comité National et entre lesquelles on peut choisir celle qui paraît la plus intéressante. Des médailles sont distribuées aux comités les plus actifs. En Savoie, le Comité local contre la faim, sollicite beaucoup les établissements scolaires et les associations de parents d'élèves. C'est une des activités annuelles importantes des clubs UNESCO. La Savoie obtient à deux reprises une médaille du Comité National qui a été montrée dans les écoles en remerciement de leur participation. Ces initiatives sont très typiques de la manière dont se déroulaient, à cette époque, les actions de solidarité en milieu scolaire. On a l'impression qu'on ne sait rien faire d'autre, en direction du grand public, que de faire quêter les jeunes. Des enseignants se faisaient déjà une autre idée de la coopération avec les autres continents et de la formation civique de leurs élèves. Ils contribueront à faire évoluer les contenus vers une véritable « éducation au développement ».

⁷⁵ B.O.E.N. n°2 du 26/1/1959.

⁷⁶ B.O.E.N. n°19 du 15/5/1961.

Le Ministère essaie de faciliter les échanges entre la France et les pays de la Communauté. On favorise la venue d'étudiants et d'enseignants africains en France, pour une formation : en 1961, des stages sont organisés pour des instituteurs. Ils portent sur les nouvelles méthodes pédagogiques et sur les actions périscolaires. Aux archives départementales de l'Isère, un dossier est consacré à un échange entre les Ecoles Normales de Grenoble et de Monastir, en Tunisie (1964-65). Il contient la convention d'appariement rédigée en Français et en arabe et signée en 1964 :

« ...Convaincus que l'Ecole d'aujourd'hui ne doit pas limiter son rôle à instruire et éduquer mais doit se préoccuper aussi de promouvoir des valeurs humaines et spirituelles et d'instaurer la compréhension et l'entente parmi les peuples (...) nous renouvelons l'engagement de conjuguer nos efforts en vue de créer entre nos deux écoles des liens fraternels, d'organiser entre elles des échanges sur les plans humain, pédagogique, culturel et de contribuer ainsi au développement d'une coopération plus féconde entre nos deux pays. »

Par contre le dossier donne peu d'informations sur le contenu et la durée de ces échanges. Chaque année une vingtaine de normaliens de Monastir et des enseignants devaient venir passer quelques jours à Grenoble pour des stages et des visites et des grenoblois semblent être allés à Monastir. Cet échange avait un aspect protocolaire avec des réceptions officielles où venaient des personnalités importantes : le dossier contient des lettres d'invitation avec les réponses et des projets d'allocutions. Un de ces textes est révélateur de la conception qu'on pouvait avoir en France, à cette époque, de la coopération avec les anciennes colonies.

« La culture française a vocation universelle. Jamais nous n'avons cru pouvoir nous réserver exclusivement le bénéfice de nos valeurs culturelles. Toutes nos idées, nous avons cru devoir les offrir au monde...Notre génie a pu s'exprimer jadis dans des entreprises coloniales mais il apportait en même temps les germes de votre émancipation et c'est cela qui est finalement important parce que c'est le résultat le plus durable. Aujourd'hui nos rapports se sont clarifiés. La Francophonie constitue l'un des plus grands ensembles culturels, elle couvre les cinq continents, elle permet à ceux qui en font partie de ressentir des affinités plus profondes que celles qui ne reposent que sur le négoce. Un tiers des délégués à l'ONU utilise le français pour s'exprimer à la tribune de l'Assemblée Générale. Cela montre l'importance et le dynamisme de la culture française dans le monde. Cela montre aussi que la culture que nous vous avons apportée ne vous a pas paru oppressive mais qu'elle fait maintenant partie de votre patrimoine national. »

3° LA CREATION D'UN CORPS DE COOPERANTS

Au lendemain de la décolonisation, la « coopération » a été créée pour mettre en place l'aide au développement, maintenir les liens avec « nos anciennes possessions extérieures », assurer la présence française dans les pays francophones nouvellement indépendants et le maintien de la culture française dans le monde. Faute d'un corps d'enseignants africains suffisamment important, les enseignants français sont très sollicités pour mettre en place et faire fonctionner les systèmes éducatifs en Afrique. Pour

les convaincre de s'expatrier, le Ministère fait de l'information sur les besoins et demande aux Inspecteurs d'Académie d'organiser une campagne de recrutement visant les enseignants mais aussi les jeunes qui souhaitent faire leur service militaire dans la coopération, même si leur formation ne les préparait pas à l'enseignement⁷⁷. Les coopérants bénéficient aussi d'avantages matériels non négligeables (salaires très supérieurs aux salaires français, logement gratuit...). On propose aux licenciés une titularisation comme certifiés après des épreuves pratiques qui se limitent à une inspection⁷⁸. Les résultats furent inégaux, en particulier dans les Académies déficitaires où les autorités ne se montrèrent pas toujours très empressées à se passer de personnels dont elles avaient besoin. Mais les enseignants constituent une part importante des coopérants qui fonctionnèrent en Afrique pendant cette période.

Un souci de formation est également visible. Des stages d'assez longue durée (15 jours) sont organisés à partir du début des années 60 par la Direction de la Coopération. Ils comportent des interventions de spécialistes pour permettre une meilleure connaissance du milieu (les coopérants de cette génération n'ont pratiquement jamais entendu parler de ces problèmes ni à l'école ni à l'université), d'administrateurs pour faciliter les formalités du voyage et de l'installation, de médecins pour les précautions sanitaires indispensables...Des cadres africains y participent.

L'histoire et les effets de cette politique de coopération qui fait appel à des enseignants n'est pas l'objectif de notre recherche. Si elle est mentionnée ici, c'est parce que le Ministère, en créant ce corps de coopérants, a indirectement favorisé la sensibilisation au Tiers Monde dans les écoles. Les plus anciens rentrent au cours des années 70, parfois en grand nombre, avec le désir de témoigner de leur expérience. Leur retour semble avoir été en relation étroite avec la pénétration de l'Afrique à l'école⁷⁹.

CONCLUSION

Malgré un nouveau climat politique après la guerre marqué par la création d'organismes internationaux qui essaient de favoriser l'ouverture sur le monde, malgré des encouragements du Ministère aux échanges internationaux, l'Afrique et plus généralement le Tiers Monde occupent une place assez faible dans les préoccupations de l'Ecole. On attend surtout d'elle qu'elle valorise l'oeuvre coloniale et qu'elle participe au resserrement des liens entre métropole et colonies.

Mais les drames de la décolonisation, « ce passé qui passe mal », selon l'expression de C. Liauzu, laissent des traces dans la vie de beaucoup d'enseignants et d'étudiants et ont été souvent le début d'engagements tout au long de leur vie. La mobilisation en faveur

⁷⁷ B.O.E.N. n°19 du 15/5/1961 (Circulaire du 18/4/1961)

⁷⁸ Circulaire du 9/4/1960.

⁷⁹ Cf. 2° partie B 2°, L'expérience de la coopération.

du Tiers Monde, la lutte pour un nouvel ordre économique international, la défense des droits de l'homme, pour certains l'engagement dans la coopération se situent dans la lignée des combats en faveur de l'émancipation des colonies.

La fin des années 50 et le début des années 60 constituent un tournant en raison de la prise de conscience du caractère inéluctable de la décolonisation et de la nécessité, si la France veut conserver son influence dans le monde, de nouer d'autres rapports avec ses anciennes colonies. L'Afrique est alors plus présente dans la politique ministérielle et « les héritiers de la saga anticolonialiste se tournent dorénavant vers le Tiers Monde »⁸⁰. Des conditions plus favorables à la pénétration du Tiers Monde à l'Ecole paraissent donc réunies.

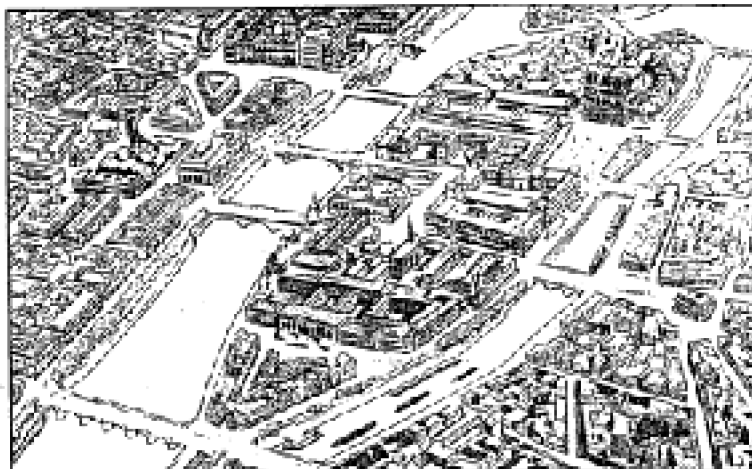
Les choses ne sont pas si simples. L'investissement du ministère est relativement éphémère. Il faut attendre la fin des années 70 et le lancement de « l'Education au développement » pour que le Tiers Monde devienne plus présent. En revanche des enseignants motivés assurent le relais. Des changements profonds interviennent dans les analyses du sous-développement et dans les modes d'action dans les écoles. L'Ecole devient aussi un terrain d'activité pour les associations humanitaires.

Annexe 1 : extraits d'un manuel de l'enseignement primaire

⁸⁰ J-P. BIONDI, *Les anti-colonialistes (1881-1962)*, R.Laffont, 1992.

L. PLANEL, La Géographie documentaire, Enseignement primaire, Ed. Bern 1951, réédité en 1956 et 1960

LA FRANCE ET L'AFRIQUE FRANÇAISE



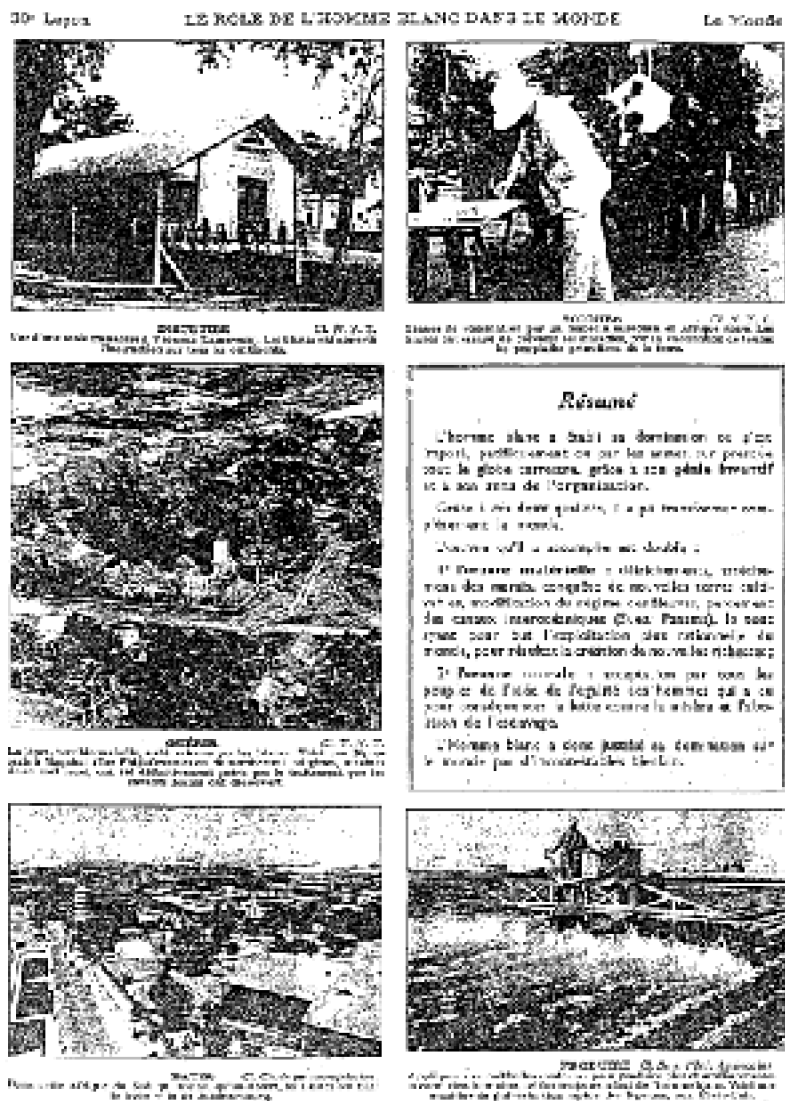
Paris, 8^e de la Cité

Les rues sont rectilignes et se croisent à angle droit. Elles sont larges, bien éclairées, bordées de trottoirs. Les maisons sont hautes et ont de nombreuses fenêtres.



Un village rural dans le Nord-ouest africain

Ces huts sont construits avec des matériaux locaux et ont des toits coniques. Les habitants sont vêtus de vêtements traditionnels. On voit un chien dans le premier plan.



ANNEXE 2 : Les étudiants africains à l'Université de Grenoble en 1964-65 Rapport administratif de l'Université

Etude statistique de J.IBARROLA 1948-1963

I. ECOLE ET ENSEIGNANTS ENTRE COLONISATION ET DECOLONISATION (De la fin de la guerre
au milieu des années 60)

	Droit, Sc.Eco, Inst.annexes	Sciences, Ecoles d'ingén.	Lettres, Sciences humaines	Médecine, pharmacie	Divers	TOTAL
ALGERIE	44 48 58	33 63 30	3 6 3 2	15 13 15	2 2 5 - -	97 132
TUNISIE MAROC	6 5 11 4	8 - 3 9 5	1 3 - - 4	- - 3 1 -	- - - - -	111 16
SENEGAL	- 31 1 4 -	15 2 3 1	- 1 - - -	4 - 1 - - -	- - - - -	6 20 14
GUINEE COTE	2 1 2 9 3	2 - - - 2	- - - 5 -	- 16 - 2 -	- - - - -	5 54 3
D'IVOIRE	8 2 1 4 -	15 - 4 - 2	- - - - -	3 - 1 - - -	- - - - -	9 1 4 1
DAHOMEY TOGO	4 1 -	1 - 1	-			2 25 5
CAMEROUN						30 2 8
MAURITANIE						4 3 5 1
MALI HAUTE						1
VOLTA NIGER						
TCHAD						
R.CENTRAFRIC.						
CONGO (
ex-belge) CONGO						
(Brazza)						
MADAGASCAR						
LIBYE ETHIOPIE						
SOMALIE						
SOUDAN GHANA						
NIGERIA UNION						
SUD AFR.						

ANNEXE 2 BIS : Les étudiants d'outre-mer à la faculté de droit et sciences économiques de Grenoble

Etude statistique de J.IBARROLA 1948-1963

	1948	1958	1963
AFRIQUE DU NORD	45	47 10 10 4	203 111 17 3 3
AFRIQUE NOIRE			
INDOCHINE ANTILLES			
ASIE-OCEANIE			

II. LA PENETRATION DE L'AFRIQUE A L'ECOLE : FACTEURS ET ACTEURS D'UN TOURNANT (A partir des années 1965-70)

Introduction

A partir des années 1965-70, l'Afrique et le Tiers Monde en général commencent à entrer dans l'Ecole sous l'effet de quelques « moteurs » qui ne se mettent pas tous en branle au même moment.

Au centre de l'explication...**un nouveau contexte politique** dont nous avons vu les prémices dans la 1° partie, avec la décolonisation, l'émergence du Tiers Monde et le développement du mouvement Tiers-mondiste.

Les motivations de quelques enseignants qui ont vraiment fait œuvre de pionniers et agi souvent, au moins au départ, dans l'isolement et dont il faudra comprendre pourquoi ils se sont engagés.

L'impulsion du Ministère de l'Education qui retombe dans les années 70 et reprend à partir des années 80 surtout, où il fait, officiellement, de l'éducation au développement, une « priorité nationale » et apporte un appui aux initiatives des établissements. Ses objectifs deviennent également plus ambitieux et s'appuient sur des analyses plus approfondies parallèlement à l'évolution du Tiers Mondisme.

Les efforts des associations humanitaires en direction de l'Ecole. Elles ont apporté leurs convictions, leur connaissance du terrain, leurs outils pédagogiques.

Cette 2° partie s'appuie beaucoup sur des contacts avec les principaux « acteurs » de la pénétration de l'Afrique à l'Ecole : entretiens personnalisés ou contenus des questionnaires d'enquête. La lecture de la presse (bulletins officiels, presse professionnelle et syndicale, journaux des associations de parents d'élèves...) ont fourni aussi des informations complétées ponctuellement par quelques documents d'archives.

A) UN NOUVEAU CONTEXTE AVEC L'ESSOR DU TIERS MONDISME

La décolonisation et l'émergence du Tiers Monde sont à l'origine de profonds changements dans les équilibres mondiaux à partir de la fin des années 50. Le Tiers Monde essaie de consolider son unité pour pouvoir s'imposer en tant que partenaire mais ses difficultés matérielles l'enferment dans une situation de dépendance. Dans les pays développés, des informations sur la misère filtrent de plus en plus et créent une « émotion ». La lutte contre la faim dans le monde devient un thème mobilisateur. Dans le cadre de l'O.N.U., est créée, en 1964, la première CNUCED (Conférence des Nations Unies pour le commerce et le développement). Elle organise des journées mondiales contre la faim et met en place des décennies du développement destinées à attirer l'attention du monde sur ces inégalités et à mettre en place des solutions pour y remédier.

La société française, parmi d'autres, est confrontée à l'existence du Tiers Monde. Même si l'ex-puissance coloniale qu'est la France, a globalement bien amorti les conséquences économiques, sociales et politiques de la décolonisation, nous avons vu que, pour conserver son poids dans le concert international, elle cherche à établir des rapports nouveaux avec les anciennes colonies. L'aide au développement en est un des aspects. Le Tiers Monde est également présent en France avec la venue massive d'immigrants, surtout africains, dont le travail est nécessaire à l'essor de l'économie française pendant les Trente Glorieuses. Les brassages culturels grandissants donnent un nouveau visage à la société française. C'est sur ce terreau que se développe un puissant mouvement humanitaire.

1° LES CAUSES DE L'ESSOR DU TIERS MONDISME

Les drames qui accablent le Tiers monde

en vertu de la loi du droit d'auteur.

L'histoire du Tiers Monde est émaillée de grandes catastrophes. Parmi elles, c'est la guerre du Biafra, en 1967 et la grande famine au Sahel à partir de 1973 qui semblent avoir suscité le plus d'émotion et joué un rôle prépondérant dans la prise de conscience. Elles sont souvent citées par des militants d'associations comme étant le point de départ de leur engagement. Le développement des médias et notamment de la télévision a donné beaucoup de résonance à ces drames, en permettant de suivre « en direct » l'agonie des populations et la destruction de leurs sociétés. La guerre du Viet Nam et l'apartheid en Afrique du Sud semblent avoir eu aussi une grande importance. Ces images, alors qu'on a vécu la prospérité des Trente Glorieuses, provoquent un choc et dérangent les consciences. Quelques « grandes voix » viennent renforcer ce malaise...celles de l'Abbé Pierre en faveur du Bangla Desh en 1971, du Pape Paul VI avec « Populorum progressio » en 1967, plus tard des prix Nobel pour éviter « un génocide de la faim ». La prospérité des Trente Glorieuses dans les pays occidentaux rend une aide possible.

La crise, à partir du début des années 70, va dans le même sens, elle fragilise un peu plus les économies du Tiers Monde et crée de grands écarts entre elles. C'est à ce moment-là qu'au niveau des Nations Unies, apparaît la distinction entre P.M.A. et P.V.D, pays moins avancés et pays en voie de développement. Les PMA constituent une gigantesque zone d'exclusion qui semble vouée à une misère croissante, sans aide extérieure. Mais en même temps le Tiers Monde est devenu plus important sur l'échiquier mondial. La crise pétrolière révèle au monde les moyens de pression, la richesse en matières premières indispensables, que peuvent utiliser certains pays du Tiers Monde. Cela a permis d'amorcer « le dialogue Nord-Sud » qui est l'objectif de base d'une grande partie du courant humanitaire.

Une remise en cause des valeurs.

La décolonisation a ébranlé la société française surtout quand elle s'est faite dans un contexte de guerre et de violations du droit, comme en Algérie. Elle a entraîné chez certains un sentiment de culpabilité et l'envie de créer de nouvelles relations. La révélation de la misère attise encore ce sentiment : tant d'années de présence française, non seulement n'ont pas résolu les problèmes économiques mais les ont aggravés pour une partie sans doute importante de la population. C'est un choc pour un pays fier de ses valeurs et de sa démocratie. De là naît l'idée d'une sorte de devoir, de responsabilité à l'égard des pays africains que les entretiens avec les enseignants mettent souvent en lumière. De la lutte pour la décolonisation, beaucoup de militants passent à la lutte pour le développement. Les témoignages recueillis convergent : l'engagement humanitaire a été, à leurs yeux, la conséquence logique de leurs prises de position pendant la guerre d'Algérie.

Le reflux des grandes idéologies a aussi favorisé l'émergence du Tiers Mondisme. Pour certains, « le grand soir » a été rangé au magasin des accessoires »⁸¹. Pour des générations désenchantées de la politique, le Tiers Mondisme devient une nouvelle forme d'engagement au service des hommes. C'est l'itinéraire qu'ont suivi, à l'exemple de

⁸¹ Revue *Pour* n° 100, février 1985.

B.Kouchner, quelques anciens de l'Union des étudiants communistes. Des militants voient aussi l'avenir « dans le vent du Sud ». Faute de pouvoir faire évoluer la société française comme ils l'auraient souhaité, avec beaucoup d'angélisme, ils reportent leurs espoirs sur les sociétés du Tiers Monde qui peuvent être le terrain d'expériences novatrices et sur quelques uns de leurs grands leaders charismatiques. Certains s'engagent dans la coopération avec l'idée de participer à cette « grande aventure »⁸².

C'est aussi à cette époque que commencent à apparaître des groupes plus radicaux, qui s'éloignent des anciennes structures, partis politiques de gauche ou syndicats et se situent dans une démarche révolutionnaire. Ils se recrutent surtout parmi les étudiants et constituent une menace pour l'UNEF. Ils formeront, quelque temps plus tard, « les mouvements gauchistes ». Parmi eux, les « maoïstes » jouent un rôle important. Selon D.Fisher⁸³, pour certains d'entre eux, l'opposition pays capitalistes/ pays socialistes, devient secondaire, elle est remplacée par l'opposition « peuples du Tiers Monde exploités/ néocolonialistes oppresseurs ». Une dimension Tiers Monde est donc introduite. Malgré l'exemple de R.Debray qui va défendre le Tiers Monde sur le terrain, « ils sont peu nombreux à pousser aussi loin l'engagement ». La plupart, dit D. Fisher, « luttent pour la paix au Viet Nam, ont des posters de Che Guevara dans leur chambre, lisent F.Fanon et R.Dumont... ». Ils viendront sur le devant de la scène politique à la faveur des événements de mai 68. Ces courants qui incluent le Tiers Monde dans leur réflexion amènent à se poser la question du rôle de mai 68 dans l'essor du Tiers Monde et dans la pénétration de l'Afrique notamment, à l'école.

Le rôle de mai 68 dans la pénétration de l'Afrique à l'école ?

Mai 68 se voit attribuer la responsabilité de beaucoup de changements positifs ou négatifs. En ce qui concerne l'ouverture sur les autres continents, beaucoup d'enseignants interrogés constatent qu'il y a eu, dans les années 70, un progrès dans la prise en compte du Tiers Monde par l'Ecole. Mais quand on leur demande d'expliquer ce tournant, très peu signalent d'emblée le mouvement de mai 68 et même si on le leur suggère, ils ne le retiennent généralement pas comme une explication déterminante. De même peu d'ouvrages ou de recherches consacrés à Mai 68 mettent vraiment en avant la dimension internationale. Les programmes scolaires, à cette époque, ne se sont pas non plus adaptés à de nouvelles perspectives comme en 1960. Il n'y aurait donc pas de filiation directe entre mai 68 et la pénétration de l'Afrique à l'Ecole. D'après un témoignage, Mai 68 a donc été « une occasion manquée, il y avait les éléments d'un dynamisme en faveur du Tiers Monde, des idées dont on aurait pu s'emparer ».

La dimension internationale n'est cependant pas tout à fait absente des préoccupations de l'Ecole pendant le déroulement des événements de mai 68. On la retrouve dans les revendications des lycéens. Même si l'ouverture sur le Sud n'est pas une priorité, ils demandent de faire une plus grande place à l'actualité, plus de discussions sur les problèmes mondiaux et en particulier en histoire et géographie, « un

⁸² Témoignages d'enseignants.

⁸³ D.FISHER : *L'histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Flammarion, 2000.

enseignement plus planétaire »⁸⁴. Dans l'enseignement supérieur à Grenoble, des mouvements « gauchistes » mettent en avant les problèmes du Sud, valorisent quelques grands leaders issus du Tiers Monde (Che Guevara, Mao Tsé Toung) et s'attaquent à « l'impérialisme ». Des tracts accusent par exemple *le Dauphiné Libéré* de ne pas couvrir les événements du Tchad où « la France massacre des anti-impérialistes ».

Avec le recul, il semble que ce qui s'est passé en mai 68 a laissé des traces. Le mouvement a contribué à la création d'une sorte d'espace international qui a favorisé la circulation des idées et des événements à travers le monde. Un témoignage parle d'une « convergence du Tiers Mondisme, de l'anti-impérialisme et d'une sorte de romantisme révolutionnaire ». « Mai 68 nous a autorisés à penser autrement, dit une enseignante, à analyser et remettre en question des valeurs et des pratiques qui paraissaient fortement établies ». Cette remise en cause a certainement créé un climat favorable dans lequel la pénétration de l'Afrique à l'Ecole a été facilitée. Mai 68 a d'abord bousculé les habitudes d'enseignement, fait émerger le besoin d'enseigner autrement, accéléré le mouvement de rénovation pédagogique : des cadres de travail nouveaux ont été créés et ont favorisé l'Education au développement. Mai 68 a également fait émerger un nouveau regard des sociétés occidentales sur le reste du monde. Même si les problèmes de développement du Tiers Monde n'ont été que quelques problèmes parmi beaucoup d'autres, la remise en cause de « l'ordre établi », l'importance accordée aux notions d'égalité, de justice ont conduit à regarder du côté du Sud.

Les prises de position d'une partie de l'Eglise catholique

Partie, au lendemain de la guerre, de positions traditionalistes sur la légitimité de la colonisation, l'Eglise catholique évolue vers une plus grande ouverture sur le monde. Ses prises de position ont une influence qui dépasse largement le cercle des catholiques.

Le terrain était préparé par l'action missionnaire dont le soutien a souvent été le premier contact des catholiques avec le Tiers Monde. Les prêtres qui reviennent en France de temps en temps font de l'information au cours de réunions paroissiales et dans les écoles catholiques. Ils essaient de recueillir des fonds mais ils donnent aussi une vision différente de l'Afrique et des Africains. Les revues missionnaires telles que *Alpes-Afrique*, en Savoie contribuent à cette information. Des établissements scolaires en France sont tenus par des congrégations engagées dans l'action missionnaire (Jésuites, Maristes...), qui ont formé des générations de catholiques et joué un rôle important dans le développement de l'aide humanitaire⁸⁵.

En outre, au moment de la décolonisation, une partie du clergé, notamment africain, a compris la force des aspirations nationalistes et se réjouit de la marche vers l'indépendance « plus conforme aux droits de l'Homme ». Les prêtres qui travaillent en Afrique contribuent à faire connaître aussi la misère des populations. En Amérique Latine, des prêtres et évêques (tels Dom Helder Camara) ont participé, aux côtés des paysans,

⁸⁴ *Cahiers pédagogiques* (septembre 1968) : « Les lycéens vous parlent ».

⁸⁵ C. PRUDHOMME, *Le mouvement social*, n° 177, oct.1996 : « De l'aide aux missions à l'action pour le Tiers Monde : quelle continuité ? »

aux luttes pour la liberté et pour une meilleure répartition des terres. C'est la « théologie de la libération ». Ces nouvelles tendances sont déjà très présentes dans certains mouvements d'action catholique (J.A.C., J.O.C., et J.E.C., Pax Christi...) ou dans des groupes de réflexion. Par exemple, le mouvement « Vie Nouvelle » qui ne relève pas officiellement de l'Eglise, regroupe des catholiques dont beaucoup d'enseignants. Les « anciens » se souviennent que les problèmes de décolonisation et de développement, dans la lignée du Père Lebreton, ont été au centre de leur réflexion bien avant qu'ils ne soient passés dans l'opinion courante. « Vie Nouvelle » s'est prononcée pour la libération des « peuples indigènes » dès 1949 et a créé très tôt une section « Tiers Monde et International » qui avait des antennes en Algérie et en Afrique Noire. Les intellectuels catholiques (F.Mauriac, les professeurs Mandouze et Marrou...), le groupe de *Témoignage chrétien* jouent un rôle important dans la lutte pour la paix en Algérie.

Ces engagements ne font pas l'unanimité dans l'Eglise qui est traversée de courants divers. Mais ces « pionniers » entraînent la hiérarchie à adopter des positions assez novatrices par souci de justice, par peur de l'expansion du communisme, pour ne pas se couper des populations qui pourraient être attirées par lui et pour permettre aux missions de continuer leur œuvre. Alors que la pratique religieuse a tendance à refluer en Europe, l'Afrique, en particulier, est considérée comme une terre privilégiée où l'expansion du christianisme est encore possible. Ces tendances « progressistes » vont connaître une grande diffusion et s'affirmer lors du concile Vatican II où, dès son discours inaugural, le pape Jean XXIII ouvre à l'Eglise une voie nouvelle allant contre le courant conservateur. Le Concile a aussi été un moment de rencontres entre les Eglises du monde entier. Par la suite, les déclarations, les encycliques, notamment « *Populorum progressio* », les voyages des papes dans le Tiers Monde, ont eu une portée internationale et ont frappé l'opinion au delà des cercles catholiques.

Cette sensibilisation a permis au mouvement humanitaire de se développer. Si certains se tournent vers le Tiers Monde, habités uniquement par un sentiment de charité, d'autres vont beaucoup plus loin. Peu à peu une nouvelle conception des missions apparaît.

L'évangélisation associée au modèle de développement européen n'est plus considérée comme l'essentiel. Un texte élaboré au cours du synode sur l'Afrique au début des années 70, considère que la solidarité et le développement sont « constitutives de l'évangélisation ». On insiste davantage sur la rencontre, l'échange. Les missionnaires seront relayés par des associations comme le CCFD, créé en 1961, qui est certainement une des plus dynamiques et une de celles qui ont fait le plus évoluer la réflexion sur le développement et les relations Nord-Sud. Une revue *Croissance des Jeunes Nations*, destinée à l'opinion catholique, est créée en 1961 et se spécialise dans le Tiers Monde et les problèmes de développement.

2° L'ESSOR DU MOUVEMENT HUMANITAIRE : SES MANIFESTATIONS

Une « explosion de l'humanitaire »

en vertu de la loi du droit d'auteur.

A partir de la fin des années 60, la présence du Tiers Monde dans les préoccupations de la société française est beaucoup plus marquée. Les enquêtes et sondages faits à cette époque par le ministère de la coopération ou les associations, confirment que « la faim dans le monde » soulève une émotion certaine même si elle ne provoque pas forcément l'engagement. Le mouvement humanitaire s'amplifie et s'organise. Il n'est pas question ici de développer ce thème d'une manière exhaustive mais dans la mesure où il ne peut manquer d'influencer l'Ecole, à travers notamment la sensibilisation des enseignants et quelquefois la demande des élèves, nous prendrons un exemple, celui du département de la Savoie pour mieux cerner ce nouveau contexte. La recherche n'a pas été faite systématiquement pour les autres départements de l'Académie mais les informations rassemblées çà et là permettent de faire un constat, en gros, analogue.

L'exemple de la Savoie .

La Savoie, qui a été cependant une terre d'émigration et d'immigration, s'est ouverte assez tardivement aux autres continents. Mais à partir des années 70 surtout, le contexte international semble avoir été un puissant levier. Les savoyards se tournent davantage vers l'Afrique. La presse locale commence à prendre en charge ces problèmes et la présence d'un tissu associatif déjà dense favorise l'essor des associations humanitaires. Le tableau en annexe ⁸⁶ permet de mieux cerner l'importance du mouvement. La Savoie semble avoir été et continue à être un département particulièrement actif.

Avant les indépendances, quelques grands organismes sont présents en Savoie, comme le Secours Populaire ou le Secours Catholique. Ils interviennent surtout pour soulager la misère en France et ponctuellement en Afrique dans des situations d'urgence.

Dans les années 60 et 70, se créent, en Savoie, des antennes locales d'autres grandes associations, avec un décalage de quelques années généralement. Le CCFD a été créé, à Paris, en 1961, il apparaît en Savoie en 1963. « Terre des Hommes » a été créée en 1963 et la section-Savoie, en 1965. On pourrait aussi citer le Comité savoyard contre la faim ou Frères des Hommes et au niveau international, l'U.N.I.C.E.F. A cette époque la lutte contre la faim est très centralisée. Le plus souvent les sections locales se contentent de rassembler des fonds et de les envoyer au siège à Paris qui gère directement les actions.

A la fin des années 70 et pendant les années 80, on assiste à une véritable explosion des associations. D'autres grands organismes nationaux et internationaux s'implantent en Savoie (Handicap International, Pharmaciens sans frontières, SOS Sahel international...). De petites associations locales, qui naissent le plus souvent d'un coup de cœur, se développent aussi. Elles auront une vie plus ou moins longue mais elles sont souvent durables. C'est aussi l'époque où quelques collectivités locales commencent à s'investir dans le Tiers Monde. Dans les deux derniers cas, le mode de fonctionnement dénote le besoin d'avoir des contacts plus étroits avec le terrain. Ces associations prennent en charge des micro-réalisations qu'elles suivent elles-mêmes. Pour pallier au manque d'expérience des militants, un très gros effort de formation est entrepris. C'est en 1979 que se crée, par exemple, à Chambéry un « Centre d'Information Tiers Monde », à

⁸⁶ Cf. ANNEXE 3 : « Les associations humanitaires travaillant en Savoie ».

la demande d'un grand nombre d'associations.

Dans les années 90, de nouvelles associations apparaissent encore : ce sont les plus souvent des associations savoyardes qui fonctionnent d'une manière autonome et essaient de mettre en place un véritable partenariat. Sur les mêmes principes, les collectivités locales continuent à jouer un rôle moteur. La collaboration entre associations est un phénomène qui se renforce pendant ces années. Par contre, d'autres groupes disparaissent de Savoie : c'est le cas de Handicap International, SOS Sahel...ou végétent. Ces disparitions se font généralement sans crise. Quelques militants abandonnent ou quittent la région, les autres n'arrivent plus à faire face et se lassent. Dans le Guide des associations chambériennes publié par la Mairie en 1998, quelques unes encore mentionnées n'ont apparemment plus d'activités. On constate donc un certain repli.

Un approfondissement de la réflexion.

Au départ, il existe un certain consensus sur ces problèmes. Les aspects économiques sont prioritaires puisque les besoins fondamentaux ne sont pas assurés. Les théories de Rostov sont généralement admises : on croit au retard des « pays sous-développés » ce qui induit la mise en place d'une démarche caritative « qui les aidera à rattraper ce retard » : les transferts d'argent et de technologie permettront de couvrir ces besoins fondamentaux dans des délais qu'on croyait (avec beaucoup d'optimisme) brefs et à enclencher un développement inspiré du modèle occidental. C'est l'époque des grands slogans : « Deux hommes sur trois dans le monde ont faim », « Vaincre la faim, c'est sauver la paix » .

A partir du milieu des années 70 surtout, le mouvement tiers mondiste se pose davantage de questions. Beaucoup d'ONG, en Europe, commencent à exprimer les problèmes de développement non plus en termes caritatifs mais de plus en plus en termes « politiques ». Elles étudient les causes et les mécanismes du sous-développement. On met en avant la responsabilité des pays riches et les effets de la domination du « Centre » sur la « Périphérie ». « La détérioration des termes de l'échange » est le principal accusé. Pour lutter contre le sous-développement au Sud et le mal-développement au Nord, il faut mettre en place un Nouvel Ordre Economique International. Il faut faire disparaître les rapports de dépendance qui existent entre pays riches et pays pauvres et à l'intérieur d'un même pays, entre groupes sociaux différents. Le slogan du CCFD à la fin des années 70 est « Rien ne changera dans le monde si rien ne change chez nous ». Ces nouvelles analyses influencent les modes d'intervention dans les pays pauvres. Il faut « être auprès d'eux mais ne pas faire à leur place » dit un militant associatif. Le développement n'est possible que si les populations africaines sont partie prenante. L'assistance se transforme en partenariat. On construit et on réalise ensemble un projet à partir des besoins exprimés par les Africains eux-mêmes. Pour cela, ils doivent s'organiser, se donner des cadres. Les O.N.G. privilégient de plus en plus les communautés déjà structurées. En même temps, le mouvement tiers mondiste s'oriente aussi vers la prise en compte des cultures pour faciliter la compréhension internationale. De plus en plus souvent, le thème de l'Afrique est abordé à travers une meilleure information sur les cultures africaines.

Ces points de vue ne font pas l'unanimité dans les associations. Tous les comités ne suivent pas cette évolution. L'opinion publique favorable à des changements profonds dans les relations Nord-Sud est encore minoritaire, beaucoup restent ancrés sur des interventions de type « assistance humanitaire », répondant à des situations d'urgence. Mais ces nouvelles idées cheminent et l'Ecole est portée par cette vague. Ce nouveau contexte influence d'abord des enseignants, et d'autres acteurs du système éducatif, très minoritaires au départ et ensuite l'institution.

B) LE RÔLE DES ENSEIGNANTS ET LEURS PARCOURS INDIVIDUELS

Un des moteurs les plus puissants de la pénétration de l'Afrique à l'Ecole, ce sont les enseignants eux-mêmes. Quelques uns, une minorité particulièrement motivée, ont choisi de faire au Tiers Monde une place privilégiée dans leurs cours et dans les activités périscolaires de leurs établissements. Au départ, ils sont le plus souvent seuls, il n'existe pas vraiment de demande de la part des élèves ou des parents et pas non plus beaucoup d'appui de la part de leurs collègues et de l'institution. Mais ils veulent faire partager leur intérêt pour les cultures africaines et leurs inquiétudes devant le sous-développement. Dans les années 80, ils seront mieux soutenus avec l'officialisation de l'Education au développement⁸⁷.

1° UN APERÇU DE LEUR INFLUENCE⁸⁸

Des enseignants très minoritaires au départ.

Le nombre d'enseignants qui, à la fin des années 60 et dans les années 70 se sont investis dans la sensibilisation aux problèmes du Tiers Monde, est impossible à chiffrer avec précision. Peu de traces de leurs initiatives ont été conservées et leur action est très inégale en importance. Certains se limitent à « insister » un peu plus sur l'Afrique et le Tiers Monde, d'autres vont plus loin et animent des actions sur des années.

L'initiative part souvent d'un seul qui reçoit dans le meilleur des cas, un appui très ponctuel de quelques collègues. Ils se plaignent souvent d'une « indifférence polie » et ressentent un sentiment d'isolement. L'administration soutient plus ou moins selon que ces activités dérangent le bon fonctionnement de l'établissement et ajoutent du travail ou selon qu'elle voit le bénéfice moral qu'elle peut en tirer avec la valorisation de l'image de l'établissement à l'extérieur.

⁸⁷ Cf 2° partie C : « l'appui de l'institution a partir des années 80 surtout ».

⁸⁸ Sources : Enquête personnelle auprès des professeurs de l'APHG de Grenoble et entretiens individuels avec des enseignants de l'Académie.

Les plus motivés s'investissent, par contre, à fond.

Les enseignants font intervenir le Tiers Monde dans tous les aspects de leur métier : Ils utilisent au mieux les programmes et les débordent souvent pour donner au Tiers Monde, à ses problèmes de développement et à ses cultures une place plus importante. Ils participent à des activités périscolaires qui empiètent souvent largement sur leur « temps libre » : animation de clubs, rencontres en dehors des heures de cours avec des intervenants extérieurs, visites d'exposition, plus tard voyages...Les enseignants d'histoire-géographie sont en première ligne. Parmi ceux qui répondent à l'enquête faite dans le cadre de l'APHG, sur l'Académie de Grenoble, la moitié disent avoir accordé à l'Afrique et au Tiers Monde une place privilégiée dans leurs cours, plus importante que ce qu'exigeaient les programmes, notamment en 5^e, Seconde et Terminales. La même moitié dit avoir participé à des activités périscolaires concernant le Tiers Monde, au moins ponctuelles. Un cinquième environ a animé des clubs sur des années. Ces statistiques n'ont évidemment qu'une signification relative et ne peuvent être extrapolées à l'ensemble du corps enseignant : les professeurs d'histoire-géographie sont mieux placés que d'autres par leur formation et leurs centres d'intérêt pour animer ce type d'activités et ceux qui ont répondu à ce questionnaire d'enquête étaient sans doute plus interpellés que d'autres par les problèmes de développement.

Leur investissement dans la sensibilisation aux problèmes du Tiers Monde est très souvent le choix de toute une carrière. Des actions ponctuelles existent dans les établissements mais « les acteurs ponctuels » sont beaucoup plus rares. L'enquête menée auprès de l'APHG montre nettement qu'il y a une continuité. Plus de la moitié disent avoir aussi participé à des activités en faveur du Tiers Monde en dehors de leurs établissements : ces enseignants sont souvent aussi des militants associatifs ou sont au moins en contact régulier avec des associations humanitaires. Les mêmes agissent souvent aussi dans leurs syndicats pour des changements du système éducatif et des méthodes pédagogiques plus innovantes et contribuent à asseoir la présence du Tiers Monde dans le milieu enseignant.

2° LES RAISONS DE LEUR ENGAGEMENT

Qu'est-ce qui a provoqué cet engagement et qui l'a maintenu souvent pendant toute leur carrière ? Il était intéressant de mieux connaître les parcours individuels pour en dégager éventuellement les points communs et les conditions qui font que certains vont consacrer une grande partie de leur temps au Tiers Monde, dans leur vie professionnelle et personnelle alors que d'autres passeront toujours à côté de ces problèmes ?⁸⁹

l'attachement à des valeurs humanistes

La plupart pensent qu'ils doivent être véritablement des « éducateurs ». Leur mission ne s'arrête donc pas à la simple transmission de connaissances ; l'Ecole doit aussi faire passer des valeurs. Ils mettent en avant les notions de tolérance, de justice, de liberté,

⁸⁹ Entretiens personnels et enquête mentionnée plus haut, auprès des professeurs de l'APHG.

d'égalité, de solidarité. Ne pas accepter les scandales du monde les pousse à s'engager. Un père dit vouloir transmettre ces valeurs à ses élèves et « ...à ses enfants aussi, par l'exemple ». Il espère que ces jeunes auront « une autre vision du monde que la vision hexagonale et qu'ils relativiseront les problèmes français ». L'Education au développement permet d'aborder beaucoup de questions fondamentales et peut grandement contribuer à la formation du citoyen et de l'Homme. Ce sont d'ailleurs ces deux objectifs, l'information et la formation du citoyen qui sont très prioritaires chez les enseignants interrogés. L'objectif de l'aide au développement est secondaire à leurs yeux et une action dans le Tiers Monde, dans le cadre de l'établissement, n'apparaît pas comme indispensable mais seulement comme un support. Les enseignants les plus anciens, retraités actuellement, mettent les trois objectifs à égalité (information, formation du citoyen, aide aux pays pauvres).

Il serait intéressant aussi mais difficile d'étudier s'il existe une certaine cohérence entre les choix politiques personnels et certaines façons de concevoir l'éducation au développement. Nous ne pouvons pas aller très loin dans cette direction. Les époques différentes, le hasard des personnalités, les difficultés à généraliser à partir de sondages et d'entretiens, la sensibilité de gauche qui caractérise le corps enseignant, ne permettent pas de tirer des conclusions très nettes. La plupart des personnes interrogées estiment qu'il n'y a pas de véritables clivages politiques sur ces questions. L'intérêt pour le Tiers Monde et le dynamisme de l'enseignant sont plus liés aux personnalités qu'à des tendances politiques dominantes. Un établissement scolaire peut travailler en collaboration avec une collectivité locale quelle que soit sa « couleur politique ». Pour d'autres au contraire, l'ouverture sur le Tiers Monde ferait surtout partie de « la sensibilité de gauche ». Ils citent les efforts qui ont été faits pour faire émerger les problèmes de développement et faire évoluer les mentalités et ils les situent plutôt à gauche. Un certain nombre d'enseignants catholiques très engagés, se reconnaissent dans la formule « chrétiens de gauche ». Tant que les initiatives restent sur le plan caritatif, il n'y a pas de clivage : « la sensibilisation à la misère n'est ni de droite, ni de gauche ». Mais il semble cependant que les conceptions que l'on peut avoir des causes du sous-développement, des stratégies à privilégier pour tenter de résoudre les problèmes, soient quand même influencées par les idéologies politiques. Au delà des

divergences « droite-gauche », les positions les plus avancées sur la nécessité du partenariat, sur la place à faire aux autres continents dans le concert mondial, sur l'obligation de réfléchir à d'autres types de développement...émanent de gens qui ont eu également des positions très critiques sur la colonisation, sur nos sociétés et souhaitent les changer en profondeur.

Quelques réponses très minoritaires apparaissent aussi, où interviennent l'attachement à la grandeur de la France et la déontologie. Un enseignant, séduit par l'Afrique et les Africains, et engagé dans son établissement, avance les raisons suivantes : « Je tiens beaucoup à présenter des régions et des populations qui ont marqué la vie nationale française, parmi lesquelles, nous avons été longtemps présentes et des populations pour qui la France et les Français gardent une grande importance, qui suivent un enseignement en Français à l'Ecole et qui attendent beaucoup de nous. Notre pays sert de modèle à certains Africains me semble-t-il. ».

La formation.

C'est au cours de la formation généralement que ces valeurs ont été acquises. Pour expliquer leur engagement, les enseignants interrogés privilégient l'éducation donnée par des familles ouvertes aux autres et au monde, par des parents engagés dans l'action sociale, politique ou religieuse et « qui avaient des réunions le soir » ou simplement qui avaient « porte et table ouvertes » et qui ont donné l'exemple de la solidarité. Dans les milieux chrétiens, on se dit particulièrement préparé à prendre en compte les problèmes du Tiers Monde par l'éducation reçue à la maison. La transmission d'une éthique politique a joué aussi. Certains enseignants ont grandi dans un milieu « marxiste » sensible aux inégalités et désireux de changer le monde. Quelques souvenirs de la petite enfance émergent parfois de ces témoignages : une pile de livres au rebut qui donne à un enfant imaginaire l'envie « d'aller voir ailleurs », sur d'autres continents, un livre de chevet qui met en scène l'Afrique et dont le héros est un hippopotame et sa petite famille, la visite de l'exposition coloniale de 1931 avec un père qui avait de la sympathie pour l'Afrique et les Africains... Plus tard, la participation à des mouvements de jeunesse tels que les Scouts, les Eclaireurs et pour les étudiants, la JEC, ont développé le sens de l'engagement. Une enseignante, a passé trois mois d'immersion à Madagascar quand elle faisait partie d'un mouvement de jeunesse protestant.

Les études ont joué un rôle inégal. Les enseignants les plus anciens parlent rarement d'une influence quelconque de l'Ecole... à une époque où l'on attendait d'elle surtout qu'elle valorise l'œuvre de la France en Afrique mais qu'elle reste neutre sur toutes les autres questions. Exceptionnellement, ils citent un enseignant « hors-norme » qui les a fait réfléchir sur les problèmes du monde. Les universités, même dans la section Géographie ont longtemps fait l'impasse sur ces questions. Des enseignants formés à l'institut de Géographie de Paris à la fin des années 50 n'ont pas l'impression, pour la plupart, d'avoir été assez bien initiés à ces questions malgré la présence de grands enseignants comme J.Dresh et plus tard Y.Lacoste et l'existence d'une chaire de géographie tropicale et d'une chaire d'Afrique du Nord. Une enseignante de Français raconte sa rencontre avec la littérature francophone qui lui donne envie de consacrer son Diplôme d'études supérieures à Mohammed Dib... qui était inconnu du doyen de son université à l'époque. Les maîtres de l'enseignement primaire qui sont passés par les Ecoles Normales constatent les mêmes carences dans leur formation : « A l'Ecole Normale, on ne parlait que de pédagogie ». Par contre certains témoignages évoquent avec nostalgie l'Université catholique de Lyon où quelques enseignants étaient très en avance sur ces problèmes. Ils accueillaient des étudiants du Tiers Monde et dispensaient un enseignement qui leur valait parfois la critique des catholiques les plus conservateurs. R.Valette qui a été président du CCFD et a contribué à l'évolution des théories sur le développement, a été doyen de cette université. Les moins de 50 ans ont généralement une vision un peu différente de leurs études. Ils évoquent plus souvent le souvenir de projections de photos et d'expositions réalisées en commun sur ces thèmes avec des enseignants particulièrement motivés car la sensibilisation aux problèmes du Tiers Monde commençait à faire son chemin à l'Ecole.

Mais pour ceux qui étaient étudiants au tournant des années 50-60, la formation s'est

faite aussi, à travers le vécu, en l'occurrence la décolonisation et la guerre d'Algérie. Nous ne reviendrons pas sur le rôle de la guerre d'Algérie mais c'est dans les mouvements universitaires et pour certains, en Algérie même, au contact des réalités de la guerre, que se sont forgées leur conscience de citoyen et leur ouverture sur la dimension internationale.

La formation a pu se faire aussi par les lectures, le cinéma, l'art...Beaucoup ont du mal à citer un ouvrage précis qui les aurait marqués. Il paraît évident que, pour la plupart, ce n'est pas par les livres que commencent la curiosité à l'égard des civilisations africaines et l'engagement en faveur du Tiers Monde. Cependant quelques auteurs sont cités une fois ou deux par les plus anciens : R. Dumont, J. de Castro, A.Tevoedjéré, P. Bairoch et pour les milieux catholiques, V.Cosmao et le Père Lebret. La littérature africaine ne semble pas être lue couramment, à part des classiques comme « L'enfant noir » de Camara Laye qui est d'ailleurs quelquefois étudié dans les écoles. L'intérêt pour l'art d'Afrique Noire et le cinéma ont joué aussi un rôle. Les films de J.Rouch ont été pour certains une grande découverte⁹⁰. L'Art Nègre, la musique africaine et leur influence sur nos civilisations ont été aussi une forme d'introduction à l'Afrique. L'intérêt pour d'autres cultures a donc été une des explications de l'engagement de certains enseignants à cause de l'enrichissement personnel que cela leur apportait. Il faudrait y ajouter aussi, plus ou moins marqués selon les témoignages, le goût de l'évasion, la curiosité pour des horizons lointains. « Les voyages...un rêve de jeunesse » dit une enseignante de Valence.

Tous ces facteurs, l'attachement à des valeurs, la formation reçue dans la famille, dans les mouvements de jeunes et quelquefois à l'école ont créé une sensibilité latente. Quand les parcours individuels se croisent avec les grands drames du monde, cela leur donne une résonance particulièrement forte⁹¹. Les contacts individuels, plus ou moins directs, apparaissent aussi, dans les témoignages, comme un élément déterminant.

Les contacts

Ils constituent souvent un « déclic ». Pour beaucoup l'engagement est plus la conséquence d'un choc émotif devant une situation inacceptable que l'on découvre, que d'une réflexion d'ordre idéologique.

Les contacts ont joué un rôle très important : ils sont mentionnés dans presque tous les témoignages. Les personnes interrogées rappellent souvent le souvenir de camarades étudiants, originaires d'Afrique, qui parlent de leur pays et de ses problèmes. Un enseignant de l'Université de Savoie, spécialiste de littérature africaine, a créé avec des amis africains, lors de ses études, une association dont l'objectif était de donner une autre vision de l'Afrique. Beaucoup citent aussi des membres de leur famille déjà très engagés : un conjoint originaire du Tiers Monde ou un conjoint français qui est allé aux Indes par la voie terrestre et qui en a rapporté un autre regard sur le monde, l'adoption d'un enfant du Tiers Monde dans l'entourage familial, un oncle missionnaire bouleversé

⁹⁰ Cf. ANNEXE 9 : Cinéma et Afrique Noire en Savoie.

⁹¹ Cf. chapitre précédent : « Un nouveau contexte avec l'essor du Tiers Mondisme ».

par le spectacle de la misère, une tante religieuse, partie en Afrique en 1936 comme infirmière, qui s'est occupée surtout de protection maternelle et infantile...une personnalité forte et admirée parce qu'elle défendait la nécessité de la contraception contre les positions du pape, des frères et sœurs, coopérants. Les témoignages des missionnaires interpellent beaucoup : ils envoient de leurs nouvelles ou ils reviennent en France pour quelques mois et témoignent. On cite aussi des amis qui travaillent dans le Tiers Monde ou se consacrent au développement dans un organisme national ou international, des collègues qui attirent l'attention sur ces problèmes (le professeur de Bernis, à l'IEP de Grenoble a été plusieurs fois cité ⁹²).

Les discussions dans les paroisses universitaires ou des associations, avec des gens déjà engagés, sont également évoquées. « J'y ai découvert les femmes africaines, dit une enseignante, elles sont exceptionnelles et représentent ma quête de ce qu'on ne trouve pas en France ». Des conférenciers charismatiques tels que R.Follereau, R.Dumont, P.Farine, Don Helder Camara, qui sont venus dans la région, ont souvent laissé le souvenir d'un moment important dans le cheminement personnel. Citons aussi le cas, dans le domaine artistique, de M.A.Estrella, musicien argentin réfugié en France, qui a fondé « Musique-Espérance », une association destinée à faire connaître la musique dans les milieux où elle ne l'est pas et à aider des actions humanitaires (les bénéfices des concerts leur revenaient souvent). Une antenne de « Musique-Espérance existait à Chambéry et comptait beaucoup d'enseignants. M.A.Estrella y est venu à plusieurs reprises et a laissé un souvenir très fort. La pratique syndicale est parfois invoquée aussi (la CFDT est le plus souvent citée) car elle crée le besoin d'agir avec les autres pour régler les problèmes.

Tous les témoignages concordent pour reconnaître qu'un séjour dans le Tiers Monde accélère la prise de conscience, suscite le désir d'aller plus loin dans la compréhension de ces continents et de partager ces découvertes avec ses élèves. D'après l'enquête menée auprès de l'APHG de Grenoble, en 1999, sur les 30 réponses reçues, 26 font état de voyages ou de séjours en Afrique. C'est le cas de presque toutes les personnes ayant fait l'objet d'un entretien. Les enseignants engagés dans la sensibilisation au Tiers Monde sont donc souvent de grands voyageurs mais ils s'efforcent de sortir des « sentiers touristiques traditionnels » : ils font des voyages d'étude et pratiquent plutôt « un tourisme alternatif », plus près des gens et de l'Afrique profonde. Les pays les plus souvent signalés sont les trois pays du Maghreb, la Côte d'Ivoire et quelques pays sahéliens, Sénégal, Niger, Burkina Faso, Mali. Six disent être allés là-bas dans le cadre d'une sensibilisation au développement : un séjour du type « chantiers de jeunesse » pendant leurs études, de la durée des vacances, des voyages organisés par une association en contact avec des partenaires locaux (le CCFD et ses « voyages d'immersion »), des voyages dans le cadre d'une action à laquelle ils participent. Certains enseignants organiseront même plus tard des voyages scolaires : ils emmènent des élèves dans le village avec lequel ils travaillent.

L'expérience de la coopération

⁹² Cf. 3^e partie, « L'Afrique dans l'enseignement supérieur ».

Les archives du Ministère de la coopération de 1960 à 1990 n'ont pas encore été traitées. Elles sont donc incommunicables. Il nous reste quelques statistiques, quelques rapports et surtout des témoignages oraux pour répondre à la question du rôle de la coopération dans la pénétration de l'Afrique à l'Ecole.

Les statistiques font apparaître que les enseignants ont toujours été nombreux dans la coopération officielle, enseignants déjà entrés dans la vie active ou jeunes effectuant leur service militaire. En 1984, ils représentaient les 2/3 des coopérants en Afrique Noire et plus des 3/4 au Maghreb⁹³. Après quelques années de séjour en Afrique, les premiers coopérants commencent à rentrer au fur et à mesure de la formation d'enseignants africains et de l'africanisation des différentes filières d'enseignement. Leur retour, au long des années 70, semble avoir été en relation étroite avec la pénétration de l'Afrique à l'Ecole. Le rapport mentionné ci-dessous est critique sur l'efficacité de la coopération mais lui reconnaît le mérite de donner une impulsion à la sensibilisation au Tiers Monde dans les écoles en France.

En effet, la plupart des coopérants continuent leur carrière en France. Il aurait été intéressant de pouvoir, après leur retour, en suivre un grand nombre pour comprendre ce qu'ils ont fait de leur expérience africaine. Il a été impossible d'établir un chiffre fiable de leur présence dans l'Académie de Grenoble. On ne trouve aucune archive sur place. Les services académiques et le Ministère de la Coopération ne peuvent fournir aucune statistique, ni a fortiori donner les moyens de les retrouver pour des raisons déontologiques et pratiques. L'enquête auprès de l'APHG de Grenoble a donné quelques éléments. Sur les 30 personnes qui répondent, 8 sont d'anciens coopérants (3 retraités et 5 actifs), c'est à dire 1/4 de l'effectif. Tous les établissements un peu importants qui ont été contactés individuellement parce qu'ils s'étaient investis dans la sensibilisation au Tiers Monde, en comptaient plusieurs. Dans un lycée de Chambéry, où le corps enseignant est généralement très stable, sur vingt ans entre le milieu des années 70 et le milieu des années 90, il est passé une quinzaine d'anciens coopérants. C'est donc le hasard souvent qui fait qu'on retrouve la piste de quelques uns d'entre eux : au total une vingtaine ont pu être contactés . Ce sont surtout des enseignants du Secondaire. Ils ont séjourné en Afrique, entre 2 et 13 ans, dans les années 60 et 70 surtout et le début des années 80. Les pays concernés étaient l'Algérie, la Tunisie, le Maroc, le Niger, le Burkina Faso, le Mali, le Sénégal, le Burundi. Des enfants de coopérants, qui ont vécu en Afrique pendant leur enfance, attribuent à cette influence et à celle de leurs parents leur sensibilité à l'Education au développement.

En général, un grand nombre des premiers coopérants n'ont vu dans leur expérience qu'un séjour agréable, dans des pays « exotiques » où la rémunération et les commodités matérielles étaient attractives. Ils se sont souvent posé peu de questions sur le sous-développement et n'ont pas acquis non plus une grande connaissance des cultures de l'Afrique dans la mesure où ils se coupaient volontairement de ses réalités. Certains, parmi les plus anciens, qui avaient fait auparavant une « carrière coloniale », n'avaient pas toujours pris conscience que le temps de la colonisation était révolu. Mais par contre, d'autres, en particulier parmi ceux qui sont arrivés après les indépendances, y ont fait une

⁹³ Cf. *L'assistance technique française (1960-2000)*, Ministère de la coopération, Ed. La Documentation Française, 2001.

expérience qui les a profondément marqués et a souvent donné lieu à un engagement à long terme, parfois de toute une vie. C'est de ceux-là dont nous allons parler. Ce sont d'ailleurs les seuls qui répondent aux questionnaires d'enquête⁹⁴.

Ces enseignants se rappellent, en général avec émotion, leur séjour en Afrique. Ils reconnaissent qu'ils y ont vécu une « expérience exceptionnelle ». Ils répondent unanimement « oui » à la question : « Est-ce que cela a « infléchi durablement votre vie ? ». L'un écrit « je suis un peu chez moi en Afrique ». Sur ce que leur a apporté leur séjour en Afrique et ce qui a changé dans leur vie, ils citent, l'initiation à une histoire et des cultures généralement très mal connues. Deux au moins ont profité de leur séjour pour faire une thèse sur l'Afrique. Ils rappellent aussi les contacts enrichissants avec les populations africaines qui obligent à jeter un autre regard sur les autres, et une approche plus concrète des problèmes de développement. Même ceux pour qui le séjour a été bref et qui ont maintenu peu de liens avec l'Afrique, reconnaissent une attention plus grande portée aux cultures et aux problèmes de ce continent.

Ils rentrent avec le désir de partager cette expérience. Leur émerveillement devant d'autres cultures, le choc souvent brutal avec la misère, provoquent l'envie, de faire mieux connaître le Tiers Monde et ses populations et de manifester aussi leur solidarité. Cela donne à leur enseignement une orientation souvent originale. Outre l'attrait des élèves pour des horizons lointains, les cultures africaines et le sous-développement sont, à cette époque, des thèmes généralement nouveaux pour eux et qui leur permettent un contact avec les grands problèmes du monde. Les enseignants peuvent parler d'expériences vécues avec une conviction qui force leur intérêt. Ce sont aussi souvent ces enseignants qui s'investissent dans des activités périscolaires et qui créent des « clubs Tiers Monde » ou « clubs Afrique » où les élèves peuvent trouver un prolongement du cours en terme d'action et de solidarité. En dehors de l'Ecole, ils participent souvent aussi à des associations. L'un d'entre eux dit avoir fait des conférences sur ces thèmes, écrit des articles et organisé des voyages. Certains reviennent aussi sans illusions devant la somme de problèmes insurmontables et les carences de la coopération et avec le sentiment de n'avoir pas été très utiles. Mais, en général, cela leur donne d'autant plus envie d'agir ici à travers l'éducation au développement pour promouvoir d'autres solutions.

3° LE RÔLE DE LA PRESENCE DANS LES CLASSES DE JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION

Dans certains quartiers ou établissements, ils représentent une proportion relativement importante de la population scolaire. Les enseignants ont donc à gérer des problèmes supplémentaires liés à la cohabitation de plusieurs cultures et souvent à l'échec scolaire. Il est intéressant de se demander, par contre, si leur présence a eu un impact sur la sensibilisation au Tiers Monde et l'a facilitée, s'ils ont été un élément moteur et si les enseignants ont infléchi le contenu de leurs cours en fonction d'eux.

⁹⁴ Autres sources : Entretiens avec quelques ex-coopérants et expérience personnelle de la coopération.

Le nombre de jeunes issus de l'immigration

FRANCE METROPOLITAINE	Enseignement Primaire	Enseignement Secondaire
Total	002400 - 7,2 % de la population scolaire totale	
% d'Africains dans la population étrangère scolarisable (enseignement public)		
• Algériens	31 %	29 %
• Marocains	10,8 %	6,5 %
• Tunisiens	4,5 %	3 %
• Autres africains	2,3 %	1,5 %
	} 48,7 %	} 40,4 %
ACADEMIE DE GRENOBLE	Enseignement Primaire	Enseignement Secondaire
Total	37147 = 11 % du total étranger	7 %
Chiffres par nationalités		
Nord-Africains	17259	5839
Autres Africains	207	182
	} 17460	} 6021

TABEAU N° 2 : Quelques statistiques (SOURCE : Archives de Savoie) Les élèves de nationalité étrangère dans les établissements publics et privés (1978-79)

Des statistiques précises sont difficiles à trouver. A la poussée de l'immigration, succède à partir de 1974, une politique de regroupements familiaux qui amplifie la présence des jeunes scolarisables. Mais parmi eux, beaucoup ont la nationalité française alors que les statistiques font état uniquement des jeunes de nationalité étrangère. Ces statistiques sont très incomplètes mais elles permettent de tirer néanmoins quelques conclusions.

L'Académie de Grenoble compte un nombre d'élèves étrangers relativement important par rapport au reste de la France. Avec 11%, dans le Primaire et 7 % dans le Secondaire, elle est au 5° rang après les Académies de Créteil, Versailles, Lyon et Paris. Au niveau national, les jeunes africains scolarisés représentent presque la moitié des élèves étrangers (48,7 %) dans l'enseignement primaire et 40,4 % dans le Secondaire. Ils sont très inégalement représentés selon les ordres d'enseignement, beaucoup plus nombreux dans les collèges et le Second cycle court que dans le Second cycle long par rapport à l'effectif total. Donc, au moins dans certaines filières, leur présence pourrait être de nature à avoir un impact sur l'Education au développement.

L'impact de leur présence est-il important ?

Dans les années 60 et 70 où ils n'étaient pas installés depuis plusieurs générations, les enseignants essaient souvent de les valoriser d'où une initiation à d'autres cultures qui profite à l'ensemble de la classe et peut être un pas en avant vers la tolérance. Par la suite, le Ministère insistera beaucoup sur l'apport intéressant que représentent les témoignages des enfants de l'immigration. Dans les années 80, il essaie de promouvoir des activités spécifiques allant dans le sens d'une initiation à la pluralité des cultures dont bénéficierait l'ensemble des élèves.

Mais globalement, la présence des jeunes issus de l'immigration, ne semble pas avoir fait progresser beaucoup la sensibilisation aux problèmes du Tiers Monde. On constate que les lycées professionnels où ils sont particulièrement nombreux ne sont pas les plus engagés dans l'éducation au développement. Parmi ces jeunes, beaucoup sont souvent « déracinés » (un enseignant cite l'exemple d'adolescents originaires du Burundi, qui ont découvert la musique de leur pays à l'occasion d'un concert donné en Savoie). Certains répondent volontiers aux questions des autres. Mais tous ont-ils vraiment envie de connaître leur culture d'origine ? Ils donnent l'impression de désirer surtout s'intégrer et ne participent pas forcément avec enthousiasme aux activités permettant de faire mieux connaître leurs pays d'origine. Les difficultés scolaires hypothèquent l'apport que l'on pourrait attendre d'eux : ils cumulent tous les facteurs d'échec scolaire (faible niveau d'études des parents, environnement social, taille des familles et conditions de logement...) Leur présence constitue souvent une difficulté pour les maîtres, notamment dans le primaire et au collège et les parents, au lieu d'y voir une possibilité d'enrichissement, la considère souvent comme une catastrophe parce qu'ils font « baisser le niveau ». Les enseignants hésitent sur l'attitude à adopter : comment favoriser l'intégration, dans le respect des différences ? Comment tenir compte des cultures d'origine, sans donner l'impression « d'épingler » certains élèves. Il faut naviguer entre deux écueils : sauvegarder la culture d'origine peut favoriser la formation de « ghettos », l'ignorer constitue un appauvrissement.

C) L'APPUI DE L'INSTITUTION

Les efforts faits par le gouvernement français dans les années 60, pour s'adapter à la nouvelle situation politique née de la décolonisation et de l'émergence du Tiers Monde, se sont manifestés aussi dans l'Education nationale. Pour assurer l'avenir de la coopération, il fallait donner aux relations franco-africaines, de nouvelles bases. La formation des nouvelles générations pouvait y contribuer. De nouveaux programmes ont donc été élaborés, plus ouverts sur le Tiers Monde (début des années 60), l'information et la participation à des actions de solidarité ont été encouragées⁹⁵. Mais ces initiatives n'ont pas entraîné, dans les années 70, les changements qu'on pouvait attendre de la politique

⁹⁵ Cf. 1^o partie D : « L'école et la mise en place de la politique de coopération ».

du Ministère. L'Afrique a pénétré dans les écoles à cette époque mais cela a été moins le fait de l'institution que d'enseignants très motivés. Il faut attendre la fin des années 70 et surtout les années 80 pour constater un engagement plus important du Ministère sur de nouvelles conceptions du développement et des relations nord-sud et sur les moyens à mettre en œuvre. On passe de « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement ».

Les sources utilisées pour comprendre cette évolution sont les circulaires et notes de service parues dans le *B.O.E.N* (*Bulletin officiel de l'Education nationale*) qui ont été dépouillées systématiquement. Le Ministère a beaucoup légiféré sur l'Education et rédigé une masse énorme de textes. Ceux qui concernent le Tiers Monde sont au nombre de deux à cinq selon les années. Les volontés ministérielles sont retraduites aussi dans les bulletins départementaux dont nous trouvons des traces dans les archives. Mais ils paraissent moins souvent. Il y a donc beaucoup de déperditions. Dans le bulletin départemental de la Drôme dépouillé entre 1968 et 1974 (sur une trentaine de numéros, 25 ont été conservés), trois mentions concernent le Tiers Monde (les dispositions à prendre lors de missions à l'étranger en 1970, des bourses pour le Mexique pour les professeurs d'Histoire-géographie en 1972, un appel du comité « Jeunes contre la faim » en 1973). Il s'y ajoute quelques textes de la commission Coopération-développement du Ministère de l'Education Nationale, quelques autres émanant d'Inspecteurs, notamment l'Inspecteur Zweyacker déjà cité, qui est une référence depuis les années 80 pour l'Education Civique et notamment l'Education au développement ⁹⁶ . Quelques publications de l'INRP viennent en complément.

1° UNE CERTAINE STAGNATION DANS LES ANNEES 70

Après le tournant des années 60, il est difficile de dire dans quel sens évolue l'importance que les services du Ministère accordent au Tiers Monde. Ils rappellent la nécessité de mieux connaître le Tiers Monde et de pratiquer la solidarité mais la réflexion sur le fond des problèmes paraît limitée. Il semble que globalement, il y ait une certaine stagnation à la fin des années 60 et dans les années 70.

La sensibilisation : quelques encouragements mais aussi une tendance au repli

Elle est surtout conçue comme une information sur le Tiers Monde, ses problèmes économiques et aussi, dans une moindre mesure ses cultures. Elle peut permettre aussi de multiplier les appels au respect des droits de l'Homme. Cette information est destinée à susciter l'intérêt, la tolérance envers d'autres populations. Mais elle ne constitue pas vraiment une incitation à réfléchir à la notion de développement en général et aux origines des grands déséquilibres mondiaux.

Cela est visible dans les programmes. Nous étudierons globalement les programmes à la fin de ce chapitre sur « l'appui de l'institution » car ils sont une des expressions de la

⁹⁶ A. Zweyacker a été Inspecteur général d'Histoire et a présidé la Fédération française des clubs UNESCO.

politique officielle de l'Education nationale. Mais pour montrer cette stagnation des années 70, il faut néanmoins signaler ici que les remaniements et allègements de programmes à cette époque sont loin de favoriser le Tiers Monde et en particulier l'Afrique. Le programme de Terminales de 1960 constituait un recul significatif de l'eurocentrisme et présentait un grand intérêt pour la connaissance de l'Afrique. Il est amputé par les allègements de 1967. Disparaissent du programme d'Histoire, les civilisations d'Amérique Latine, une partie du monde musulman, une partie des pays de l'Océan Indien et du Pacifique et le monde africain noir intégralement. « Les grands problèmes mondiaux » excluent tout ce qui concerne les institutions et la coopération internationale.

Les « journées scolaires » continuent à être un moyen privilégié pour l'information et l'action et sont reconduites chaque année. C'est le cas de « la journée de l'Amitié » et de « la journée de l'O.N.U. » qui sont maintenues dans les mêmes formes. A partir de 1973, une « journée mondiale d'information sur le développement » est instituée, elle est inscrite dans le calendrier de l'Education Nationale aussitôt, sans doute sous l'influence de la famine au Sahel qui s'aggrave au début des années 70. Le Ministère publie à cette occasion une brochure intitulée « Guérir la misère du Monde » qui a figuré dans toutes les bibliothèques des établissements scolaires et qui, par son libellé même, indique les limites de la sensibilisation au Tiers Monde. Quelques journées plus exceptionnelles peuvent s'y ajouter sur l'initiative d'un organisme international ou d'une association. Les liens de l'Education nationale et de l'UNICEF sont renforcés, les campagnes du Haut Commissariat aux réfugiés sont répercutées dans les établissements scolaires, ainsi que la campagne d'information en faveur des enfants du Sahel, initiée par SOS Sahel International au début des années 80. Au milieu des années 70, ces actions paraissent bien institutionnalisées car on leur consacre moins de place qu'auparavant dans le B.O. Mais elles restent peu nombreuses par rapport aux autres sollicitations. Devant le nombre total des « journées » auxquelles les enseignants sont appelés à participer, on inaugure un nouveau système en 1977 : le Ministère publie pour l'année en cours une liste des journées pour que les enseignants puissent faire leur choix à l'avance. Mais on prévoit aussi la possibilité d'activités supplémentaires en fonction de la demande et de l'actualité. Des « concours » continuent à être organisés dans le cadre scolaire pour commémorer certaines journées ou insister sur certains thèmes. Ils se terminent souvent pour les lauréats, par un voyage. Par exemple en 1980, avec la collaboration de France III, un concours est lancé sur le thème : « Vivre le désert », à l'intention d'élèves de 6° et 5°. La 1° étape consistait à répondre à 16 questions sur le milieu désertique au Sahara.. Pendant la 2°, ceux qui avaient été sélectionnés devaient rédiger la « une » d'un journal d'information destiné aux jeunes de leur âge. Les 16 meilleurs allaient préparer ensuite le voyage dans un centre éducatif pendant une semaine. Et ensuite, ils partaient une semaine au Sahara pour des reportages.

Les contacts directs avec l'étranger sont encouragés sous la forme de correspondances scolaires, d'appariements ou de voyages. Une circulaire du 24 août 1973 rappelle qu'il existe un service au Ministère pour les correspondances scolaires, qui est le seul habilité à fournir des correspondants. Les correspondances de classe à classe ont sa préférence. Trois objectifs sont recherchés : l'apprentissage des langues vivantes, une meilleure compréhension des pays étrangers, la création de liens d'amitié entre jeunes. Pendant l'année 1972-73, 450 classes ont des correspondants dans 40 pays

différents. Les appariements entre établissements sont aussi fortement encouragés⁹⁷. Des circulaires insistent également sur la coopération universitaire et la signature de conventions avec l'étranger⁹⁸. Mais si le Tiers Monde n'est pas à priori exclu de ces échanges, il est évident que les pays européens sont privilégiés. Les correspondances se font surtout entre pays européens et le Ministère précise lui-même que les appariements les concernent aussi en priorité. Le Tiers Monde n'est pas mentionné non plus dans l'ouverture des Universités sur l'extérieur.

Pour faciliter cette sensibilisation, le Ministère et les organismes avec lesquels il coopère, peuvent fournir de la documentation (l'INRP, le comité français contre la faim, les organismes internationaux...). Mais on constate que le Tiers Monde est rarement l'objet d'émissions de la radio et de la télévision scolaire. Et le plus souvent, il est évoqué sous une forme plutôt folklorique. Il n'est concerné par aucune des nombreuses enquêtes menées par l'Education nationale, auxquelles les *B.O.* font allusion.

Des formes d'action de type caritatif

La sensibilisation au Tiers Monde est inséparable de l'action. Elle a aussi pour objectif de créer un réflexe de compassion et la volonté d'agir. Elle conserve donc officiellement un caractère caritatif. La campagne contre la faim instituée en 1961 à l'appel de la FAO se déroule tous les ans. Elle deviendra même une « Quinzaine contre la faim ». Elle est toujours gérée par le comité français contre la faim et présente deux aspects, une information et une quête sur la voie publique⁹⁹. D'autres actions plus ponctuelles sont proposées en faveur des réfugiés par exemple, à la demande du H.C.R. ou des sinistrés lors de catastrophes naturelles dans le Tiers Monde. Là aussi, le Ministère met des barrières : la participation à la campagne mondiale contre la faim doit se faire « sans troubler le cours normal des études » ce qui complique singulièrement la tâche des enseignants.

Par contre, des innovations pédagogiques

Celles qui ont été mises en place à cette époque créent des conditions favorables à l'éducation au développement qui progressera dans la décennie suivante surtout. Le prolongement de la scolarité, l'accès aux études longues de nouvelles catégories sociales, ont fait sentir la nécessité de changer les pratiques pédagogiques et d'ouvrir l'Ecole. Ces innovations ont souvent été liées aussi à l'enthousiasme de certains enseignants et chercheurs, malgré des blocages administratifs et la suspicion de certains syndicats, avant d'être accélérées par les mouvements de mai 68.

Quelques exemples dans les activités scolaires et périscolaires. Dans le cadre du travail scolaire, l'utilisation de moyens audiovisuels est encouragée. C'est l'époque où les

⁹⁷ *B.O.E.N.*, notes du 10 mai 1974, du 19 octobre 1976, du 8 novembre 1978...qui restent valables aujourd'hui.

⁹⁸ *B.O.E.N.*, circulaires du 21 décembre 1972 et du 13/6/1974 .

⁹⁹ Cf. 1° partie D pour des détails sur l'organisation de cette campagne.

établissements s'équipent systématiquement de projecteurs de diapositives et même d'appareils de cinéma qui ont joué un rôle important dans la rénovation des méthodes. Le Ministère va jusqu'à signaler des films « intéressants » en faisant des choix...parfois discutables. Par exemple, en 1969, *Le mandat* de Sembène Ousmane est mentionné comme « acceptable » (ce premier film africain projeté en France jette un regard critique sur la situation au Sénégal.)¹⁰⁰ . Par contre, il recommande *l'Etoile du Sud* , récit d'une aventure dans la brousse africaine. Le *B.O.* publie aussi le calendrier des émissions de la radio et de la télévision scolaires.

L'institution des activités d'éveil pour l'enseignement primaire (1969) et les 10 % pour l'enseignement secondaire (1973) pouvaient constituer aussi une chance pour la sensibilisation au Tiers Monde. Le Ministère encourage les activités d'éveil, qui permettent la mise en œuvre d'une « pédagogie de la découverte » et peuvent être un instrument privilégié de la formation civique. Il recommande de s'intéresser aux pays en développement alors que les contenus de l'Histoire et de la Géographie étaient jusque là assez étroitement nationaux. Mais l'éveil n'a pas réellement fait progresser l'étude du Tiers Monde : il représentait un très gros travail pour les enseignants à une époque où on leur demandait beaucoup, avec les Maths modernes et les nouvelles méthodes d'enseignement du Français. En outre, ils n'ont pas toujours su comment utiliser ces créneaux. L'institution des 10 % dans les collèges et les lycées a apporté une grande bouffée d'oxygène. Les établissements scolaires sont autorisés à consacrer 10 % du temps scolaire à des activités pédagogiques originales où l'interdisciplinarité doit jouer un rôle important. Dans ces nouvelles structures d'encadrement, le Tiers Monde est loin d'être une priorité du Ministère : à propos des 10 % , on trouve dans le *B.O.* la recommandation suivante : « L'ouverture n'implique pas qu'il faille aller chercher de plus en plus loin...les terrains à explorer ou les moyens à utiliser. L'utilisation de l'environnement proche offre des ressources qu'il convient d'abord d'exploiter. ». Mais ces structures n'en constituent pas moins un cadre favorable pour l'ouverture sur le monde. Le travail en groupes et le travail indépendant sont aussi des nouveautés qui permettent de la favoriser.

Dès 1968, le Ministère manifeste son intérêt pour les « Foyers socio-éducatifs ». Il y voit un moyen de canaliser « le désordre » dans les établissements scolaires¹⁰¹ , la possibilité d'une ouverture sur l'extérieur, économique, religieuse, culturelle... et de l'utilisation de méthodes plus actives favorisant la prise de responsabilités des élèves. Mais en même temps, il a le souci de la neutralité indispensable à l'Ecole (non-prépondérance d'un thème, libre discussion et intervenants de bords différents, absence d'endoctrinement). C'est la commission permanente qui est chargée de veiller sur le respect de ces conditions¹⁰² . Des Inspecteurs se mobilisent aussi en leur faveur, comme par exemple l'Inspecteur Zweyacker. Les associations de parents d'élèves les approuvent en général, malgré quelques inquiétudes devant le risque de politisation,

¹⁰⁰ *B.O.E.N.* n° 13 du 27/3/1969.

¹⁰¹ *B.O.E.N.* n°14 du 3/4/1969

¹⁰² *B.O.E.N.* du 31/8/1972.

après mai 68. Ils en parlent favorablement dans leurs bulletins. Les CDI qui se multiplient sont un autre lieu où peut s'organiser une ouverture sur les autres continents. Ils offrent aux élèves de la documentation et notamment des journaux et des revues d'actualité.

2° DANS LES ANNEES 80 : DES CONCEPTIONS NOUVELLES AVEC « L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT »

L'école est confrontée à une tâche éducative nouvelle : préparer les jeunes aux enjeux du monde, les conduire à une réflexion d'ordre intellectuel et éthique pour mieux les comprendre et y faire face. C'est l'ambition de l'éducation au développement qui s'inscrit dans une éducation globale. Elle constitue à coup sûr une composante essentielle de l'éducation civique de notre temps : contribuer à déchiffrer le monde, ses richesses, ses attentes, ses défis, les relations qui s'y tissent et à faire en sorte que ce monde d'interdépendances soit aussi un monde de justice, de dignité, de solidarité. A.ZWEYACKER (1989)

A la fin des années 70 et au début des années 80, des changements sensibles apparaissent. Ils sont symbolisés par l'utilisation d'une nouvelle formule : « l'éducation au développement » qui remplace peu à peu « la sensibilisation aux problèmes du Tiers Monde » utilisée dans les années 70. Le terme existe déjà auparavant, notamment dans les instances internationales qui gravitent autour des Nations Unies mais il est officialisé par le Ministère de l'Education en 1982¹⁰³.

Pour le système éducatif français, c'est beaucoup plus qu'un simple changement de formule. Le Ministère s'engage réellement et donne une grande importance à cet aspect de l'éducation des jeunes qu'il présentera bientôt comme une priorité. Une note de service d'octobre 89¹⁰⁴ indique que « dans un système éducatif soucieux de promouvoir les droits de l'Homme et d'assurer la formation du citoyen, l'éducation au développement s'affirme comme une priorité nationale. ». Il s'agit aussi et surtout d'appréhender les problèmes autrement et d'en repenser la mise en œuvre pédagogique. Le terme de Tiers Monde trop global pour des réalités de plus en plus diverses disparaît au profit de celui de développement. La sensibilisation ne se limite plus aux problèmes du Tiers Monde, elle inclut aussi une réflexion sur la notion de développement « ici et là-bas ». Une démarche plus « politique » est donc engagée.

De quand datent les prémices du changement ?

Les O.N.G. le font souvent remonter à 1981, l'arrivée de la gauche au pouvoir. Mais même si le terme n'apparaît que tardivement, « l'Education au développement », au sens fort, existe déjà avant. Les enseignants les plus motivés, ont déjà compris qu'on ne peut séparer l'action humanitaire à laquelle on les encourage, de la compréhension des situations et de leurs causes, c'est à dire d'une réflexion sur le fond.

¹⁰³ B.O.E.N. n° 15 du 15/ 4 /1982.

¹⁰⁴ B.O.E.N. n° 36 du 12/10 1989

Au Ministère de l'Education Nationale, dès la fin des années 70, une évolution se dessine. L'importance accordée au Tiers Monde augmente. La sensibilisation des jeunes fait l'objet d'une réflexion officielle que B. Riondet¹⁰⁵ fait remonter à 1976 environ. C'est là que se placeraient les premières discussions entre le Ministère de l'Education Nationale, celui de la Coopération et les organisations non-gouvernementales. Une circulaire de 1977¹⁰⁶ donne des instructions sur la manière de traiter les programmes dans les différentes disciplines. Pour l'histoire-géographie, elle insiste sur la nécessité de l'élargissement vers d'autres civilisations pour donner une idée de la diversité des sociétés humaines et comprendre, donc mieux accepter, ce qui est différent. Il s'agit d'« ouvrir (aux enfants) un monde qui ne connaît plus de frontières ». Le ton des circulaires change un peu. Une expérimentation est lancée en 1978, sous le ministère Beullac et dans la foulée de la réforme des collèges, avec la collaboration de l'INRP et de l'UNICEF : des équipes d'enseignants, dans 6 collèges suivront pendant 4 ans des élèves, de la 6^e à la 3^e et essaieront de tester des formes d'éducation au développement qui pourront être généralisées ensuite. Les conditions dans lesquelles l'expérience doit se dérouler, injectent un souffle nouveau : interdisciplinarité qui suppose une concertation régulière, des analyses économiques poussées notamment en ce qui concerne les causes du sous développement, une approche qui doit éviter l'eurocentrisme, une réflexion qui n'exclut pas les sociétés développées. Une semaine de dialogue « Français-Immigrés » est instituée pour renforcer la compréhension mutuelle entre les différentes communautés présentes dans les établissements¹⁰⁷. Au début de l'année 1981 une longue circulaire montre l'intérêt du Ministre et de son équipe : elle résume les positions officielles et crée la « journée du Tiers Monde à l'Ecole »¹⁰⁸. Elle est d'ailleurs considérée par les nouveaux dirigeants qui arrivent au pouvoir en 1981, comme la première consacrée à l'éducation au développement¹⁰⁹.

Mais cet intérêt n'est pas généralisé, il existe manifestement des divergences entre les personnalités qui ont en charge l'Education Nationale ou se préoccupent de la formation des jeunes. Une polémique sur l'enseignement de l'Histoire naît à la fin des années 70, à la suite d'une évaluation des acquis des élèves, à l'entrée en Seconde. Cette évaluation, faite avec des méthodes très contestées, tendrait à prouver que les acquis ne sont pas solides. Les médias s'en mêlent et des hommes politiques en vue comme M. Debré en attribuent la responsabilité à un recul de l'histoire nationale et à l'importance excessive des « préoccupations supranationales ». Ils se prononcent donc pour un recentrage sur la mémoire de la nation qui doit servir de base à la formation du citoyen.

¹⁰⁵ B. RIONDET, *L'Education au développement*, Edition Hachette, 1996.

¹⁰⁶ B.O.E.N. n° 22 de mai 1977.

¹⁰⁷ B.O.E.N. n° 38 du 26 /10 /1978.

¹⁰⁸ B.O.E.N. n° 16 du 23 /4 /1981

¹⁰⁹ B.O.E.N. n° 39 du 25/ 10 /1990 qui publie la liste de toutes les notes antérieures consacrées à l'éducation au développement

II. LA PENETRATION DE L'AFRIQUE A L'ECOLE : FACTEURS ET ACTEURS D'UN TOURNANT (A partir des années 1965-70)

Le mouvement s'accélère avec le changement de majorité politique, en mai 1981. L'Education au développement s'impose dès les premières circulaires d'A.Savary. Celles du 6 avril 82 et du 25 mai 1983 sont de véritables « chartes » . Elles seront reprises souvent par la suite. En 1983, à l'occasion d'un colloque, le Premier Ministre, P.Mauroy, résume ce qu'on doit attendre de l'enseignement de l'histoire : « L'histoire ne peut plus être concentrée sur la formation de la Nation, il s'agit aussi d'une ouverture au monde, d'une connaissance des autres dans leurs richesses culturelles ». Il faut « élargir le civisme aux dimensions du monde ».

La France semble néanmoins en retard par rapport à d'autres pays tels que le Canada, la Suisse, la Belgique, les Pays-Bas et les Pays Scandinaves où l'aide au développement semble être mieux passée dans l'opinion. Des études font remonter les premières expérimentations à l'école au milieu des années 60. Une enquête menée en 1982 dans 6 pays européens et au Canada par P.Pradervand signale, qu'en France, l'Ecole n'est pas assez impliquée dans l'Education au développement et cite une phrase d'Olof Palme, le premier Ministre suédois, en 1970 : « Nous voulons internationaliser la société suédoise. C'est une des plus importantes tâches des années 70 et cela signifie que nous devons internationaliser notre système éducatif. ».

A partir des années 80 surtout : un engagement officiel plus marqué (tableau chronologique)

Dans les années 80, l'éducation au développement a donc pris beaucoup d'importance aux yeux du Ministère, dont le rôle va consister à donner une impulsion, à suggérer les directions dans lesquelles il faut s'orienter, à fournir quelques moyens matériels et à lancer ou au moins favoriser des expérimentations. Elle est donc le thème de multiples lois d'orientation, notes de service, circulaires qui essaient de la structurer, contrairement à la décennie précédente où le Ministère faisait surtout des vœux pieux. Dans les années 80 et 90 le nombre de textes oscille entre deux et cinq par an en moyenne. Le *B.O.E.N.* publie des recommandations souvent aux mêmes dates et dans les mêmes termes, tous les ans. Elles apparaissent à l'occasion de ce qu'on voudrait être des moments forts : une journée officielle comme « la journée Tiers Monde à l'école », quand un nouveau ministre arrive au pouvoir et qu'il souhaite marquer sa position sur ce problème, quand une initiative que l'on souhaite soutenir est prise par une organisation internationale. (« journées » ou lancement des « thèmes de l'année ») et sans doute aussi quand le Ministère constate que les choses n'avancent pas aussi vite qu'il le souhaiterait. Pour accélérer, il demande, aussi, avec plus d'insistance, des bilans.

Mais ce qui diffère aussi de la période précédente, c'est que le Ministère s'engage davantage sur le fond : à travers les textes officiels, transparaissent des conceptions nouvelles du développement. Les objectifs et les contenus de l'Education au développement deviennent de plus en plus ambitieux au fur et à mesure que la réflexion sur le Tiers Monde et les relations Nord-Sud s'approfondit.

Plusieurs facteurs expliquent cette évolution. Si l'éducation au développement est loin d'être une priorité pour la recherche, quelques chercheurs en pédagogie commencent à s'intéresser à ces thèmes (Dans le cadre de l'INRP par exemple : un groupe animé par

M.Margairaz et L.Marbeau) et publient des comptes-rendus qui ont une influence dans certains bureaux du Ministère ¹¹⁰ . Le début des années 80 est certainement la période où la recherche sur l'éducation au développement a été la plus active. Ces recherches officielles ne sont pas les seules. Sur le terrain, les expériences menées souvent dans l'anonymat, par certains enseignants qui ont devancé, nous l'avons vu, la politique officielle, sont dans l'ensemble très mal connues mais quelques comptes-rendus, quelques publications, quelques rapports d'inspecteurs en ont sauvé quelques unes. Elles ont pu avoir une certaine influence sur l'évolution de la politique ministérielle.

Le Ministère fait aussi appel aux mouvements pédagogiques et aux associations de spécialistes pour réfléchir à ces questions. Certaines O.N.G ont joué également un rôle déterminant dans cette évolution, en rompant avec « le purement caritatif » au profit d'une réflexion sur le développement. La sensibilité particulière des nouvelles équipes politiques qui arrivent au pouvoir au début des années 80, va faire entrer le Tiers Mondisme et ces O.N.G. dans les ministères. J.P.Cot ¹¹¹ , secrétaire d'état à la Coopération à cette époque, était très proche des O.N.G. et a essayé de les impliquer davantage dans les actions de développement, en mettant en place des dispositifs de concertation (la commission « Coopération-développement » du Ministère de la coopération était composée de 14 représentants du Ministère plus le Ministre lui-même et de 15 représentants des ONG) . La politique de coopération officielle cadrait avec les stratégies de beaucoup d'ONG. Elle les encourage aussi par des mesures d'allègement fiscal pour les donateurs et elle privilégie leurs projets. J-P. Cot préfère que l'aide transite en partie par des O.N.G. engagées dans des actions concrètes sur le terrain, plutôt que par les autorités politiques locales suspectées d'en détourner une partie. Cela lui valut d'ailleurs beaucoup d'inimitiés de la part des chefs d'état africains et une démission prématurée. Ce climat nouveau se retrouve dans le système éducatif. Les circulaires qui organisent l'Education au développement, sont l'aboutissement d'une concertation entre les Ministères de l'Education nationale, des Relations extérieures et de la Coopération et les associations et mouvements divers.

Les textes publiés par le BOEN ne permettent pas d'établir des degrés dans l'intérêt que le Ministère attache à l'éducation au développement selon les périodes. D'une année sur l'autre, leur contenu présente peu de différences dans le fond comme dans la forme. L'élan donné au début des années 80 se maintient au début des années 2000. Les mêmes objectifs sont mis en avant. Par exemple, la note de service du 7 juin 2001 ¹¹² qui fait des projets pour l'année 2001-2002, rappelle les fondements de l'éducation au développement, les liens qui existent entre l'éducation au développement et la formation du citoyen, propose des thèmes de réflexion, en symbiose avec les propositions des organisations internationales et annonce que le Ministre veut donner « une dimension éducative plus prononcée » à l'éducation au développement. Il institue une semaine de la

¹¹⁰ Cf. 3^e partie, « La recherche ».

¹¹¹ J-P. Cot, savoyard d'origine, spécialiste du droit international, député de Savoie, secrétaire d'état à la coopération dans le ministère Maurois. Après avoir quitté le gouvernement, il devient député européen où il s'efforce de faire avancer ces questions.

¹¹² B.O.E.N. n° 24 du 14/ 6 /2001

solidarité internationale qui sera étendue aussi aux universités et fait appel aux mêmes partenaires, ONG, organismes internationaux, associations de spécialistes...

L'engagement ne paraît pas sensiblement différent non plus au moment où une majorité de gauche exerce le pouvoir ou pendant une période de cohabitation ou de majorité de droite. Les circulaires produites par les services de F.Bayrou, qui fut ministre de mars 1993 à juin 1997, ont le même ton que celles de ses prédécesseurs, L. Jospin ou J. Lang. Le thème de la note de service du 7 juin 1995¹¹³ est le développement durable. Elle encourage aussi les échanges scolaires internationaux, le partenariat Nord-Sud, la collaboration avec les O.N.G. Si l'histoire nationale semble reprendre de l'importance dans l'enseignement avec J.P.Chévènement, pour donner aux enfants issus de communautés différentes des références communes, l'ouverture sur le monde et l'éducation au développement sont encouragées aussi. Les objectifs qui les sous-tendent et les moyens de les atteindre sont globalement les mêmes. Les acquis de la recherche sur la notion de « développement » semblent pris en compte. Les structures créées sont maintenues. Cela s'explique par un certain « consensus » sur les valeurs à « faire passer » et par l'influence certaine d'équipes du Ministère, en pointe sur ces questions, qui restent quand les ministres partent.

Le tableau chronologique qui suit, va permettre de faire apparaître les grandes étapes de cette politique, à travers l'étude des *B.O.E.N.* L'éducation au développement sera mise en parallèle avec les programmes et les changements dans le système éducatif. Nous ne retiendrons que les dates les plus importantes, par exemple celles des circulaires qui annoncent des changements et des initiatives nouvelles ou qui font des bilans particulièrement complets. Le tableau n'est donc pas exhaustif.

¹¹³ *B.O.E.N.* n° 24 du 15/6/1995

MINISTRES	CIRCULAIRES SUR L'E.A.D.	REFORMES DES PROGRAMMES ET CHANGEMENTS DANS LE SYSTEME EDUCATIF	DIVERS
28 / 5 / 1974 R.HABY	29/4/77: Instructions sur l'enseignement des différentes disciplines	1977 Réforme des collèges 1977 Nouveaux programmes en collège et disparition des programmes et horaires en instruction civique	
5 / 1 / 1978 C.BEULLAC	20/10/78 Première « Semaine de dialogue Français-Tunisiens » 10/2/81: Institution de la « Journée du Tiers Monde » Lancement d'un concours de dessin sur le thème de la solidarité avec les enfants du Tiers Monde	1978-82: Expérience lancée dans 6 collèges Objectif « dégrader les grandes lignes d'une E.A.D » 1979 Création des P.A.C.C.E.	
22 / 5 / 1981			

TABLEAU N°3 : L'évolution de la politique ministérielle

II. LA PENETRATION DE L'AFRIQUE A L'ECOLE : FACTEURS ET ACTEURS D'UN TOURNANT (A partir des années 1965-70)

22.15/1981		
	<p align="right">24891 - Mise en place de T. G. E. (projet d'action éducative) qui remplacent les T. G. C. E.</p>	
	<p>23.1081 - Première Assemblée du Tiers-Monde qui détermine la « Journée Tiers-Monde à l'École »</p>	
	<p>24.1081 - Première Assemblée Mondiale de l'Alimentation à l'appel de la FAO qui est remplacée avec la colonie des Nations Unies</p>	
	<p>24.923 - Réunion du continent et des forums de la sensibilisation au Tiers-Monde - La formule « Éducation au développement » est employée officiellement pour la première fois</p>	
2.02/22877	<p>15.1283 - Mise en place d'une coopération avec l'Éducation Nationale, mouvements pédagogiques et associations de spécialistes</p>	
	<p>26.1283 - Conférence des États, qui constitue le fondement de l'É.A.D. - Les objectifs, les moyens</p>	<p>1983 Conférence internationale sur l'E. A. D.</p>
	<p>26.1283 - Conférence des États, qui constitue le fondement de l'É.A.D. - la formation des enseignants</p>	<p>1983-87 : Expériences menées en Côte d'Ivoire en vue de la mise en œuvre des objectifs de l'E. A. D.</p>
	<p>23.1185 - Inauguration d'une journée avec le « Développement de l'Enseignement</p>	
	<p>20.124 - Création des centres nationaux menés par les établissements d'enseignement supérieur</p>	
	<p>11.124 - Fixation d'objectifs par niveau d'enseignement</p>	
14.07/1284		

1970/1994	<p>1970 : Affirmation de la continuité de la politique d'EAD. Fixation d'objectifs généraux</p> <p>1970/75 : la fixation des enseignements est un objectif prioritaire</p>		1981 : Organisation des premières rencontres de Sévres sur le thème
1 ^{er} CHEVÈMEMENT	1978 : Circulaire qui rappelle les priorités sur le fond et la forme de l'EAD et insiste sur la nécessité de la collaboration avec les ONG.		
2003/1986	<p>1983 : Invitation aux Recteurs à désigner un correspondant académique pour l'EAD.</p>	1985 : Publication des nouveaux programmes des collèges à thème transverse dont « le Développement ». Réapparition d'un programme et d'un horaire pour l'Ed. Citoyenne.	
[MORISSE]	<p>1987 : Rappel de la collaboration traditionnelle entre l'Education nationale et l'UNICEF en matière d'une assistance mutuelle.</p> <p>1988 : Sensibilisation à la francophonie</p>	1987 : Création d'un forum d'ace à l'Université qui permet de développer les F.A.E	1987 : publication du rapport Brandt-Land qui introduit la notion de développement durable
1985/1988			

II. LA PENETRATION DE L'AFRIQUE A L'ECOLE : FACTEURS ET ACTEURS D'UN TOURNANT (A partir des années 1965-70)

<p>12/05/1987</p> <p align="center"><u>L. JOSPIN</u></p> <p>27/4/1982</p>	<p>05/1989 : Sur l'importance de l'éducation à la francophonie</p> <p>06/1985 : Instauration d'un « Partenariat éducatif Nord-Sud ».</p> <p>01/085 : « L'EAD, priorité nationale ». Réaffirmation des grands principes. Nécessaire collaboration avec des organismes extérieurs</p> <p>20/09/ : Rappel de la collaboration UNESCO-Eucostim nationale dans des secteurs de sensibilisation et de formation</p> <p>10/1981 : Organisation des relations entre le Ministère et les associations.</p> <p>19/08/0 : Lancement pour les deux années suivantes du thème « Travail - apprentissage - Développement »</p> <p>17/09/1 : Anniversaire des dix ans de l'EAD. Bilan</p> <p>11/09/1 : bilan du partenariat éducatif Nord-Sud sur deux ans (types d'actions, organisation, choix des dossiers)</p>	<p>07/05/89 : Création des IITM (Instituts universitaires de formation des maîtres)</p> <p>Courant 85 : Table ronde « EAD, éducation à la solidarité ».</p>
---	---	---

<p>01/01/1990</p> <p>FRANCE</p> <p>06/03/1990</p>	<p>00450 Opérations Devises par le Comptable</p> <p>00458 Rappel de l'importance de solliciter avec le Ministère - les associations pour l'É.C.C.</p> <p>11250 Les associations universitaires au milieu scolaire (avant 80) après la loi de Mouton</p>	<p>1990 : Rapport du CCFP (Conseil national des professeurs) sur l'Éducation des jeunes adultes</p>	<p>00460 - Comptes de Man qui - Centre d'enseignement et d'apprentissage durable</p>
<p>FRANCE</p> <p>11/01/1991</p>	<p>00457 Télévision sur la stabilité du personnel d'É.C.C. (Mouton)</p> <p>00464 Rappel des objectifs des Jours de l'État, le personnel (État), de l'Union de la coopération - coopération développement. Le futur de l'éducation durable et de l'É.C.C.</p> <p>Centre 1991 - La Famille Tiers Monde à l'École - devant la "Thèse pour la coopération et le Développement"</p>	<p>1990 : Réimpression de l'Éducation Citoyenne dans toutes les classes (Publication de nouveaux programmes d'Éducation Citoyenne (E.C.C.) pour les classes de l'école)</p> <p>1990 : Nouveaux programmes d'Éducation Citoyenne dans les deux écoles</p>	
<p>FRANCE</p> <p>23/03/1991</p>	<p>00468 Intégration dans le thème de la coopération et de l'écocitoyenneté</p>	<p>00469 Intégration de l'É.C.C. (Thème coopération/écocité)</p> <p>00469 Publication de programmes de l'É.C.C. (écocité) comme thème à l'école</p>	

II. LA PENETRATION DE L'AFRIQUE A L'ECOLE : FACTEURS ET ACTEURS D'UN TOURNANT (A partir des années 1965-70)

<p>28 / 3 / 2000</p> <p>[L.A.30]</p> <p>21 / 4 / 2002</p>	<p>5/1/2000 : Repaire des objectifs et des principaux thèmes de l'E.A.D. Film des partenariats éducatifs Nord-Sud</p> <p>7/5/2001 : Rappel des objectifs de l'E.A.D. Un effort en direction des universités : création d'une « Semaine de la solidarité internationale à l'Université »</p> <p>29/9/2001 : Développement de l'engagement associatif parmi les étudiants</p> <p>2001 : Gel des partenariats éducatifs Nord-Sud</p>		
---	---	--	--

Une analyse approfondie et neuve du Tiers Monde et des rapports Nord-Sud

Les mutations du monde font de l'éducation au développement une absolue nécessité aux yeux du Ministère : intensification des échanges techniques et économiques, prise de conscience des chocs culturels engendrés par les mouvements de population, aspiration à un ordre économique plus juste...les jeunes doivent connaître ce monde en changement ¹¹⁴. Cela suppose de repenser les rapports de l'Ecole et du Tiers Monde.

Contrairement à la période précédente (années 60 et 70), officiellement, on reconnaît les incertitudes de la réflexion sur les problèmes de développement : « Il n'y a pas de vérités simples. Elles sont complexes et évolutives et les analyses, souvent contradictoires et conflictuelles ». L'Education au développement est donc une entreprise difficile. Quels contenus, quelles valeurs transmettre aux générations montantes ? Le DOCUMENT 4 permet d'analyser les nouvelles orientations.

¹¹⁴ B.O.E.N. n° 32 du 19/9/1985 .

NOTE DE SERVICE N° 83-226 DU 26 MAI 1983

Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'Académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale, aux chefs de mission académique à la formation, aux chefs d'établissement, aux directrices et directeurs d'école

Sensibilisation des élèves aux problèmes du Tiers Monde

« Le Ministère de l'Education nationale et le Ministère des relations extérieures ont conduit, en concertation avec les organisations non gouvernementales une réflexion sur la sensibilisation des élèves aux problèmes du Tiers Monde et aux relations interculturelles qui ont constitué un élément essentiel dans la formation du citoyen et s'insérer tout naturellement dans un système éducatif désireux de promouvoir les droits de l'homme.

Une telle politique éducative doit tendre...

- A montrer aux élèves que la civilisation occidentale dans laquelle ils vivent, n'est pas unique.
- A leur faire comprendre que peuvent exister d'autres formes de civilisation et de développement que celles de notre société industrielle et à leur en faire découvrir les richesses.
- A analyser les causes et les manifestations des grands déséquilibres économiques, sociaux, culturels, ainsi que ces tensions internationales et ces crises qui peuvent en résulter.
- A provoquer la prise de conscience de l'interdépendance qui nous lie aux pays du Tiers Monde et de la solidarité nécessaire avec leurs populations ».

(Ministre : A.SAVARY)

DOCUMENT 4 : Extraits du B.O.E.N.

NOTE DE SERVICE N°89-310 DU 9 OCTOBRE 1989

Les destinataires et la présentation de l'éducation au développement sont strictement les mêmes que précédemment. La note conclut...

« Ainsi l'éducation au développement est à la fois un élargissement de l'éducation civique à la dimension internationale et un vecteur efficace d'innovation pédagogique »

(Ministre : L.JOSPIN)

NOTE DE SERVICE N°95-132 DU 7 JUIN 1995

« La présente note de service s'inscrit dans le cadre de l'éducation au développement afin de mieux faire connaître aux élèves les réalités économiques, sociales et culturelles des pays en développement et leur faire prendre conscience de l'interdépendance de toutes les régions du monde et de la solidarité objective entre les peuples...L'un des temps forts est « la journée Tiers Monde à l'école »...L'éducation au développement trouve son prolongement dans l'opération « partenariat Nord-Sud » engagée depuis dix ans. Le programme comporte des activités fondées notamment sur l'échange

II. LA PENETRATION DE L'AFRIQUE A L'ECOLE : FACTEURS ET ACTEURS D'UN TOURNANT (A partir des années 1965-70)

entre les communautés scolaires africaines et françaises en vue d'établir des liens durables. »

(Ministre : F.BAYROU)

NOTE DE SERVICE N° 2000-156 DU 31/1/2000

« L'Éducation au développement » vise à faire prendre conscience aux élèves de l'interdépendance des régions du monde de la solidarité entre les peuples dans le processus de mondialisation en cours et plus particulièrement de la réalité économique, sociale, culturelle des pays en développement. »

(Ministre : J.LANG)

Une vision élargie du développement apparaît. Le problème avait été longtemps abordé sous un angle moral. Il est clair, à travers les textes du B.O.E.N., qu'on veut se détacher d'une information à but purement caritatif pour accéder à l'analyse de fond. Il ne faut pas se contenter de décrire les « déséquilibres économiques et sociaux qui frappent le Tiers Monde » mais rechercher aussi les causes et les conséquences de ces inégalités. Le souci de ne pas confondre croissance et développement est également présent. Une enquête de l'INRP précise que « le développement ne doit pas être assimilé à la présence de certaines quantités mesurables. Il doit toucher tous les secteurs de l'économie et de la société ». Ces analyses ne sont possibles qu'en se plaçant dans une perspective planétaire, la seule qui permettra de trouver aussi des solutions en instituant un monde plus juste. Mais la formule de « Nouvel ordre économique mondial », qui est couramment utilisé dans les années 70 et 80 par les ONG., apparaît rarement dans les textes officiels. Sans doute induit-elle des perspectives trop audacieuses pour l'Ecole.

Au lendemain de la décolonisation, les circulaires insistent sur la situation économique qui paraît prioritaire à cause de la révélation de l'ampleur des besoins mais ensuite, on comprend la nécessité d'élargir la notion de développement. L'Éducation au développement devra donc intégrer l'étude des civilisations du Tiers Monde parce qu'elles expliquent quelquefois les déséquilibres économiques et surtout parce que les élèves doivent prendre conscience que « la civilisation occidentale n'est pas unique », que d'autres cultures méritent leur intérêt, que la diversité culturelle est une source d'enrichissement. L'éducation au développement implique donc l'amorce d'un « dialogue interculturel », d'autant plus nécessaire que les migrations de population en France ont souvent engendré des « chocs culturels ». L'Ecole devra donc essayer de valoriser plus particulièrement les cultures des différentes communautés présentes sur le sol français.

Donc au delà des objectifs de connaissances, l'éducation au développement doit changer les comportements. Faire naître un esprit de fraternité entre les jeunes du monde entier n'est pas nouveau. Nous avons vu déjà que, pour préserver la paix, dès les années 50, le Ministère avait le souci de développer la solidarité entre jeunes. On va plus loin dorénavant dans la dénonciation de l'intolérance, de l'eurocentrisme. L'autre doit être perçu comme différent dans sa culture mais semblable par ses droits et ses devoirs. L'éducation au développement doit donner aussi aux jeunes un sentiment de responsabilité à l'égard des problèmes du monde.

La prise de conscience de la notion d'interdépendance

« Le développement est conditionné non seulement par les structures internes de nos sociétés mais aussi par un ensemble d'interrelations, d'interdépendances perçues à l'échelle du monde, ce qui exclut la seule étude des pays en développement et nécessite une approche dialectique du « proche et du lointain », de « l'ici et de l'ailleurs », qui ne néglige pas le regard sur son propre développement ». A. ZWEYACKER

Cette notion d'interdépendance est présente dans les textes ministériels dès le début des années 80 mais elle aura plus de mal à s'imposer car elle transforme radicalement la conception des rapports qui nous unissent au Tiers Monde. Le Sud n'est plus uniquement celui qui reçoit. D'assisté, il devient un véritable partenaire. Elle implique d'étudier autrement les mécanismes mondiaux qui engendrent la pauvreté et elle introduit la responsabilité du Nord dans les analyses. L'Education au développement devient donc la compréhension globale du « village planétaire ». Elle ne peut se limiter à la sensibilisation au Tiers Monde, elle suppose qu'on réfléchisse aussi au développement de la communauté dont on est issu et de celles auxquelles on se rattache (Nation, Europe.) et qu'on ne présente pas une image trop idyllique des pays développés où des problèmes existent. Cela constitue donc une évolution considérable, un pas que la société n'a pas toujours vraiment franchi.

De l'information à l'action... Il ne s'agit pas seulement de mettre en œuvre des savoirs, des connaissances, il faut également impliquer l'élève. A partir du constat des inégalités, de la misère, il faut créer des réflexes de solidarité, faire comprendre aux jeunes que tout citoyen a le pouvoir de changer les choses. Il faut donc éduquer à l'action, à l'engagement, développer le sens de la responsabilité, l'autonomie et le goût de l'action collective.

« Donner à l'élève les moyens d'agir pour assumer sa citoyenneté dans une société et dans un monde qu'il aura appris à connaître, à comprendre et sur lequel il pourra peser pour le transformer ». Extrait d'une publication du Ministère de la Coopération

L'action en direction du Tiers Monde n'est cependant pas une fin en soi pour le Ministère, mais plutôt un support pour une réflexion. Ces actions seront d'autant plus efficaces et appropriées, qu'elles s'accompagneront d'une information et d'une réflexion solides et d'une bonne connaissance du terrain du partenaire. Sans vouloir ne tenir aucun compte de l'aspect affectif, les enseignants doivent donc résister à la tendance naturelle des jeunes, qui les porte tout de suite à agir. Il faut d'abord comprendre pour agir ensuite. L'information devra toujours précéder ou au moins être parallèle à l'action. Cela est d'autant plus indispensable ces dernières années car de plus en plus souvent les établissements scolaires prennent en charge des actions spécifiques alors qu'auparavant, ils s'intégraient généralement à une action pilotée par une O.N.G ou un organisme international. Les circulaires insistent aussi sur la nécessité d'une dimension pédagogique interdisciplinaire pour que l'éducation au développement ne soit pas « déviée en gadget caritatif ». « Agir pour agir est un détournement des objectifs de l'Education au développement et un écran particulièrement opaque à la compréhension des Tiers Monde

et des interdépendances ¹¹⁵ ».

Malgré cela, le Ministère encourage les actions humanitaires. Il signale celles qui sont menées par des organisations internationales auxquelles les établissements peuvent s'associer (FAO et surtout UNICEF avec laquelle les liens sont étroits et de longue date) et par des associations. Il organise des actions « nationales » quand l'actualité les impose. Les instances régionales de l'Education Nationale peuvent aussi mettre sur pied des projets.

A partir de mai 1989, pendant le Ministère de L.Jospin, ces actions sont véritablement institutionnalisées avec « le partenariat éducatif Nord-Sud » ¹¹⁶ . Créé en collaboration avec les ministères de la coopération et de l'agriculture, il consiste à mettre en relation un établissement du Nord et un établissement du Sud, de même niveau et donnant la preuve, des deux côtés, d'un grand investissement pédagogique. Cela concerne tous les établissements scolaires et les centres de formation des Maîtres. Il a un double objectif : établir des relations entre enseignants et élèves des deux établissements, pour apprendre à mieux se connaître et, à partir d'une analyse précise des besoins, engager une démarche contractuelle qui vise à améliorer la situation de l'établissement du Sud. Mais il ne s'agit pas de se contenter d'envois d'argent ou de livres mais de promouvoir un véritable développement (aménagements de locaux scolaires, équipements de bibliothèques, laboratoires, réalisation d'outils pédagogiques, formation...). Pour l'enseignement technique, on privilégiera les transferts de technologies. Un cadre pluriannuel avec plusieurs phases de réalisation paraît être un gage de réussite. Ce projet devra être inscrit dans le projet d'établissement et faire l'objet d'une démarche interdisciplinaire. Le Ministère peut, en collaboration avec le Ministère de la Coopération, appuyer partiellement des projets sur le plan financier. Les établissements devront donc établir un budget qui comprendra d'autres sources de financement (les établissements scolaires eux-mêmes, des ONG, des collectivités locales et des entreprises qui seront sollicitées). La sélection des projets est faite par une cellule académique (10 projets par académie au maximum) puis par une cellule interministérielle en fonction des critères fixés et de la faisabilité. Le pilotage des projets sera assuré par la mission d'Action culturelle de l'ambassade de France du pays, qui doit donner un avis favorable. On écartera les projets mal définis, ayant exclusivement des aspects caritatifs ou limités à un voyage ou au contraire les projets trop ambitieux donc irréalisables. On appréciera favorablement ceux qui mobilisent le maximum de participants ou sont pris en charge par un véritable réseau d'écoles.

Une circulaire du 1/10/1991 publie une première liste de pays relevant du champs d'intervention de la coopération avec lesquels les établissements scolaires sont encouragés à nouer des relations de partenariat. On y trouve surtout des pays d'Afrique. En 1995, la liste est étendue. En 1997, elle s'aligne sur celle de 1991.

¹¹⁵ Université d'été, Poitiers 1990.

¹¹⁶ B.O.E.N. n° 22 du 1/6/1989.

1991		1995	
Angola	Guinée Equatoriale	Les mêmes pays -	
Burundi	Madagascar		
Benin	Mali	Afrique du Sud	Sierra Leone
Burkina Faso	Ile Maurice	Botswana	Somalie
Cameroun	Mauritanie	Erythrée	Soudan
Cap Vert	Mozambique	Ethiopie	Swaziland
Centrafrique	Namibie	Gabor	Tanzanie
Comores	Niger	Oman	Zambie
Congo	Rwanda	Kenya	Zimbabwe
Côte d'Ivoire	Sénégal	Lesotho	
Djibouti	Iles Seychelles	Liberie	
Gambie	Tchad	Malawi	
Guinée	Togo	Nigeria	
Guinée Bissau		Ouganda	

TABLEAU N° 4 : Liste des pays africains concernés par le partenariat Nord-Sud

La nécessité de l'omniprésence de l'Education au développement

Pour le Ministère, l'éducation au développement doit concerner tous les niveaux d'enseignement. La liste des destinataires des circulaires ministérielles le prouve. Elles sont adressées systématiquement, pour l'administration, aux recteurs, inspecteurs d'Académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale, chefs de mission académiques à la formation, et plus tard, aux délégués académiques aux relations internationales. Pour les établissements, aux chefs d'établissement, directrices et directeurs d'écoles, aux directrices et directeurs d'Ecoles Normales puis d'IUFM. L'enseignement supérieur est sollicité plus irrégulièrement. On part donc du principe que l'Education au développement est possible même pour les enfants les plus jeunes et qu'il est même souhaitable qu'elle commence très tôt parce que c'est très tôt que se forge la personnalité. Elle est indispensable aussi dans la formation des maîtres.

Les premières années, le Ministère n'intervient pas beaucoup dans le traitement pédagogique de l'éducation au développement, aux divers niveaux d'enseignement. Il se contente de souhaiter que les actions de sensibilisation s'adaptent au niveau des élèves et de faire quelques suggestions sur les pratiques pédagogiques possibles (étude critique de reportages à l'école primaire par exemple, approche pluridisciplinaire dans les collèges et lycées...). Une circulaire du 10/7/1984 essaie d'établir une progression. Elle sera reprise quelques semaines plus tard ¹¹⁷, lors de l'arrivée au Ministère, de JP Chevènement. Le nouveau Ministre affirme sa volonté de mener une politique active en faveur de l'Education au développement, dans la lignée de ses prédécesseurs. Il précise aussi les objectifs par niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement préélémentaire et élémentaire, il faut chercher à développer des attitudes de respect à l'égard d'autrui et de découvrir d'autres cultures notamment par leurs modes de vie. Au collège et au lycée, on

¹¹⁷ Circulaire du 9/8/1984.

favorisera « la compréhension des autres dans le respect des différences », l'approfondissement des connaissances géographiques et culturelles sur les pays du Tiers Monde, « l'étude des mécanismes de la croissance, du développement et des interdépendances, l'analyse, à l'aide de cas concrets du sous-développement et du mal-développement, les voies diverses du développement... », l'aide au Tiers Monde et la nécessité de la solidarité. En lycée, les enseignants feront davantage apparaître la complexité des problèmes.

En 1982, le rapport Girault insiste aussi sur la nécessité pour l'enseignement supérieur d'intégrer l'éducation au développement et de former les étudiants à la compréhension internationale. Plusieurs circulaires lui sont destinées¹¹⁸. Elles l'incitent à aller dans le sens de la politique française, de s'ouvrir sur la dimension internationale et de signer des conventions avec des établissements étrangers. Ces relations concernent surtout l'Europe mais des programmes d'aide au développement peuvent être établis en collaboration avec la Coopération et les Relations extérieures. Depuis quelques années, l'enseignement supérieur est plus sollicité. Par exemple une circulaire du 29 août 2001 a pour thème « le développement de l'engagement associatif et des initiatives étudiantes ». Elle prévoit la création d'un bureau des étudiants, dans chaque université, qui les aidera à fonder des associations et à conduire des projets collectifs. Un fond de solidarité pourra aider au financement des projets. Des projets de développement en Afrique peuvent très bien entrer dans ce cadre surtout s'ils prolongent les formations suivies par les étudiants.

L'éducation au développement concerne aussi toutes les disciplines. Elle s'appuie en priorité sur les sciences humaines et peut aisément utiliser les programmes de français, histoire-géographie, économie, enseignements artistiques. Les sciences naturelles sont aussi concernées surtout depuis qu'on insiste sur le lien entre le développement et l'environnement et sur la notion de « développement durable ». Elle ne doit pas constituer un enseignement particulier, une nouvelle matière. Elle ne dispose d'aucun horaire spécifique (entre 1977 et 1985, l'Instruction civique n'en avait d'ailleurs pas) mais elle doit être présente dans tous les actes d'enseignement, être une préoccupation constante des enseignants. Il s'agit donc de « pratiquer en permanence une pédagogie interculturelle ».

Les diverses disciplines doivent aussi travailler ensemble. L'interdisciplinarité est, à cette époque, un des chevaux de bataille du Ministère avec les PACTE en 1979 et les PAE en 1981, puis plus tard les thèmes transversaux (1985). Les activités périscolaires sont aussi un lieu privilégié où l'interdisciplinarité peut s'exercer, avec les clubs UNESCO et autres clubs Tiers Monde, souvent intégrés dans les activités des foyers socio-éducatifs.

Un glissement vers d'autres notions depuis 1985-90

L'éducation au développement n'est pas séparable d'autres aspects de l'éducation. Dans un esprit de globalisation, elle va donc être plus ou moins intégrée à d'autres préoccupations : l'éducation à l'environnement, l'éducation aux droits de l'Homme et à la citoyenneté, l'éducation à la francophonie.

¹¹⁸ B.O.E.N. n° 3 du 19/1/1984 .

En ce qui concerne l'environnement, le Ministère s'inspire des travaux de la commission mondiale pour l'environnement qui fonctionne de 1983 à 1987 dans le cadre de l'ONU et qui est à l'origine du *rapport Brundtland* (1987) qui constitue un véritable cri d'alarme. Il fait émerger la notion de « développement durable ». C'est « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ». La conférence de Rio, en 1992, a été un moment fort de la lutte pour la défense de l'environnement. Les neuf thèmes retenus à Rio concernent essentiellement l'environnement au sens strict du terme, à l'exception de deux : « pauvreté et environnement », « protection de la santé et amélioration de la qualité de la vie ». Une journée de l'environnement revient chaque année. Donc à la solidarité entre pays riches et pays pauvres, s'ajoute la solidarité entre les générations actuelles et les générations futures. L'éducation à l'environnement est un dénominateur commun aux pays riches et aux pays pauvres : pour les pays en voie de développement aussi, le respect de l'environnement doit être une préoccupation.

L'Education nationale prend en compte ce problème car si les jeunes générations ne sont pas formées, la notion de développement durable n'a pas beaucoup de consistance. En 1990 et pendant les deux années qui suivent, le thème de la journée Tiers Monde à l'école sera « environnement et développement » car le Ministère veut encourager la prise de conscience de l'interdépendance fragile qui existe entre l'homme et son milieu. Des missions d'évaluation sont confiées à l'Inspection Générale et au Conseil national des programmes.

Les notions de « droits de l'Homme », de « citoyenneté » sont présentes depuis longtemps dans les circulaires. Dès la fin des années 50, le Ministère marque son attachement à leur étude. Dans les années 60, l'Inspecteur François recommandait aux enseignants de faire apprendre à leurs élèves, au moins les premiers articles de la Déclaration des droits de l'Homme de 1789. La circulaire de mai 83, déjà citée, insiste sur l'éducation aux droits de l'Homme, dans l'objectif « d'un projet éducatif global ». Une journée internationale est instituée en 1985 à laquelle l'Ecole s'associe. Depuis 1983, une autre est consacrée tous les ans à une réflexion sur l'esclavage et l'histoire de son abolition. Elle s'intègre, depuis 1988, à une semaine d'éducation contre le racisme (à l'initiative de SOS racisme, la Ligue des droits de l'Homme, le MRAP, la LICRA, les clubs UNESCO). Cette éducation aux droits de l'Homme et à la citoyenneté prend une très grande importance avec le renouveau de l'Instruction civique qui devient Education civique. L'Instruction civique avait disparu en effet entre 1977 et 1985, sous le prétexte qu'elle ne devait pas être une matière particulière, qu'elle ne pouvait pas vraiment être l'objet d'un enseignement classique mais qu'elle devait être présente en permanence dans tous les actes d'enseignement. L'association des professeurs d'histoire-géographie protesta contre cette amputation : « on la dit partout et elle est nulle part »¹¹⁹. A partir de 1985, sous l'impulsion de J.P.Chévènement et parce qu'il semble y avoir une vraie demande dans le public, l'Education civique réapparaît, comme discipline spécifique, avec un programme et un horaire. Avec l'appui de l'A.P.H.G. et de l'Inspection Générale qui en fait son thème de l'année en 1991, elle est réintroduite d'abord dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire puis ensuite au lycée.

¹¹⁹ J. PEYROT, *Historiens-Géographes*, n° 338, décembre 1992.

L'Education au développement fait partie intégrante de cette éducation à la citoyenneté. Avec elle, c'est la dimension internationale qui est introduite dans l'école : le jeune est un « citoyen du monde » en devenir. De multiples déclarations officielles le soulignent. A l'époque des brassages de population et de la mondialisation, il est évident que le futur citoyen aura à prendre en compte le reste du monde et la diversité des communautés.

« La sensibilisation aux problèmes du Tiers Monde et aux relations interculturelles...doit constituer un élément essentiel de la formation du citoyen et s'insérer naturellement dans un système éducatif désireux de promouvoir les droits de l'Homme. Note de service du 25/5/83 « L'E.A.D....un élargissement de l'Education civique à la dimension internationale » Note de service du 9/10/89 « Le développement n'est possible que si les droits de l'homme sont respectés...L'agent essentiel du développement, c'est l'homme, à condition qu'il soit en mesure de jouer ce rôle. » A.ZWEYACKER « L'éducation au développement et à la solidarité constitue un élément essentiel de l'apprentissage de la citoyenneté. Elle vise à faire prendre conscience aux élèves de l'interdépendance des régions du monde, de la solidarité entre les peuples dans le processus de mondialisation en cours. Ministère de l'Education nationale (novembre 1999) »

Le Ministère manifeste donc son souci d'intégrer l'éducation au développement dans la formation du citoyen A l'occasion de la journée internationale des droits de l'Homme en 1986, il recommande d'orienter la réflexion et les actions éventuelles vers l'humanitaire.

L'éducation à la francophonie est aussi une préoccupation importante du Ministère à la fin des années 80. Elle fait l'objet d'une circulaire annuelle à l'occasion des conférences des chefs d'état et de gouvernement francophones (la première se tient à Paris en 1986). « Une journée de la francophonie » doit constituer un temps fort auquel l'école est sollicitée de participer. Les objectifs de l'éducation à la francophonie sont surtout de faire appréhender la place de la langue française, mais aussi de faire percevoir la diversité et les richesses des cultures du monde francophone, de former des citoyens ouverts sur le monde et de mettre l'accent sur les problèmes de développement et la solidarité nord-sud¹²⁰ . On peut entrer dans cette étude par la musique, la littérature, le cinéma et créer un dialogue des cultures très enrichissant. Dans chaque académie, une équipe est prévue pour l'impulser. La formation des enseignants et futurs enseignants se fera dans le cadre de la MAFPEN, des CPR, des Ecoles Normales. Un atelier de Sèvres lui est consacré. Des documents pédagogiques sont élaborés, par exemple une cassette-video où A. Decaux « raconte la francophonie », est envoyée à chaque correspondant académique. Les circulaires du *BOEN* sont accompagnées souvent de longues bibliographies. En 1995, le thème est « l'unité dans la diversité ». En 1997, la francophonie débouche sur l'institution d'un concours scolaire, « Histoires croisées : histoires de vies franco-québécoises ». En 2002, une semaine de la francophonie insiste sur l'œuvre littéraire de Hugo (bicentenaire de la naissance) et de Senghor dont le décès cette année-là aurait pu être l'occasion de mieux faire connaître la littérature africaine.

Ces glissements auraient pu impulser l'éducation au développement, en l'incluant

¹²⁰ Circulaire sur l'éducation à la francophonie du 2/5/1989, B.O.E.N. n° 19 du 11/5/1989

dans une structure élargie. Il semble que ce soit le contraire qui se soit produit : l'éducation au développement a été en fait « noyée » dans un projet éducatif aux contours mal définis. La dimension Nord-Sud est devenue plus floue face à la place prise par les préoccupations sur l'environnement. Les difficultés croissantes des établissements scolaires réduisent trop souvent la formation à la citoyenneté à une réflexion sur les moyens d'améliorer le climat des établissements et de lutter contre les incivilités. En 1998, une circulaire est consacrée aux « initiatives citoyennes ». Les thèmes suggérés sont la mise au point de chartes de la vie scolaire, la réflexion sur le règlement intérieur, la formation des délégués, le fonctionnement des conseils de classe, le sport, l'éducation à l'environnement. Il n'est pas question de solidarité internationale. L'éducation à la citoyenneté repose également sur beaucoup d'ambiguïtés. Derrière les formules générales de respect, tolérance qui rassemblent, on trouve des conceptions différentes de l'éducation, aussi bien le retour à une école traditionnelle qui voudrait rétablir la pédagogie et la discipline anciennes que la défense d'une école qui responsabilise les jeunes et les ouvre sur le monde. L'éducation à la francophonie aurait pu être aussi un moyen de resserrer les liens avec la communauté francophone et d'en faire connaître les cultures, elle s'est souvent limitée à étudier la diffusion du français et n'a pas beaucoup contribué à la présence de l'Afrique à l'École.

Devant les menaces qui pèsent sur l'éducation au développement, une évolution semble s'être amorcée depuis quelques années avec l'émergence de la notion de citoyenneté internationale¹²¹.

3° LES MOYENS DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT SELON LE MINISTERE

Même si les circulaires laissent une grande liberté aux enseignants dans ce domaine, le Ministère donne quelques consignes et fait des suggestions sur les moyens de rendre efficace, l'éducation au développement.

Une action sur la durée avec quelques moments forts

Le Ministère essaie d'impulser l'éducation au développement en continuant à proposer des « journées », des concours, des manifestations diverses auxquels les écoles sont vivement conviées à s'associer. Dans certains cas d'ailleurs, des bilans sont demandés. Mais l'Education au développement ne peut se limiter à quelques actions ponctuelles au cours de l'année. Elle doit s'inscrire dans la durée. C'est une des conditions de l'efficacité, qui apparaît dès la fin des années 70. Une succession de « coups de cœur » ne saurait constituer une véritable éducation. Les « journées » persistent donc parce qu'il faut quelques moments forts au cours de l'année pour dynamiser les initiatives et éventuellement faire démarrer des actions. Mais elles ne peuvent en aucun cas se suffire à elles-mêmes. Elles doivent s'inscrire dans un cadre plus vaste. Pour plus de souplesse dans la mise en œuvre, elles se transforment souvent d'ailleurs en « semaines » dans les années 90.

¹²¹ Cf. 4° partie : « Bilan et perspectives au début du XXI° siècle ».

Une liste de l'ensemble des manifestations auxquelles le Ministère convie les écoles a été dressée pour les années 1986 et 2001 (Cf. TABLEAU n° 5). Elles ne concernent que très partiellement l'éducation au développement. Elles ne sont pas toutes mentionnées dans le *B.O.E.N.* (la journée des Lépreux par exemple n'y figure pas). D'autres sont éphémères, comme « la journée de l'enfant africain » en 1995. Il est difficile parfois d'en suivre la continuité parce qu'elles changent de nom. Les sollicitations sont nombreuses et les établissements scolaires se plaignent souvent d'être débordés, même s'ils ont la possibilité d'un certain choix. Le Ministère prend conscience que l'excès peut engendrer la lassitude et la dispersion : la circulaire du 2/9/1999 tente un « recentrage sur les missions essentielles de l'Ecole ». Ne sont validées que les opérations qui ont obtenu une approbation officielle et qui sont mentionnées dans le *B.O.* (on ne donnera pas suite aux demandes extérieures dont « les visées ont généralement un caractère publicitaire... »). La reconduction ne sera pas automatique chaque année. Une évaluation sera faite des difficultés de la réalisation et de l'impact sur les élèves. La circulaire rappelle aussi que tout se déroule sous le signe du volontariat.

La manifestation la plus connue est la « Journée Tiers Monde à l'école ». Une association, l'ARIAD (association pour la recherche et l'information sur l'aide au développement) en a pris l'initiative. Elle a été introduite dans l'Ecole par le ministre Beullac¹²². A partir de 1996, elle devient « la journée, à l'Ecole, de la coopération pour le développement » et en 1998, « la semaine de coopération et de développement à l'Ecole ».

¹²² *B.O.E.N.* n°16 du 23/4/1981

1981	2011
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concours de la Résistance et de la Déportation ▪ Semaine mondiale de la jeunesse au lycée ▪ Concours de l'Union et de la Laïcité ▪ Semaine mondiale de la coopération de parents et d'élèves d'élèves ▪ Présentation de l'agriculture ▪ Concours France-Louisiane ▪ Semaine de l'Apprentissage (jeux et concours) ▪ Semaine de l'Environnement ▪ Quinzaine nationale contre la fraude ▪ Quinzaine de l'Ecole publique ▪ Semaine mondiale contre le cancer ▪ Semaine mondiale du handicap ▪ Journée européenne des écoles ▪ Semaine mondiale de la mère et de l'enfant ▪ Journée de la Francophonie ▪ Semaine mondiale d'éducation pour la santé ▪ Trimestre mondial de la musique ▪ Semaine mondiale de la jeunesse âgée ▪ Anniversaire de l'adoption du 11 novembre 1918 ▪ Programme international de lutte contre les maladies respiratoires ▪ Journée des Nations Unies et de l'Union africaine sur le développement ▪ La Journée Deux-Monde à l'Ecole ▪ La Journée internationale des droits de l'Homme ▪ Journée mondiale de l'altérité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Semaine nationale de la jeunesse au lycée ▪ Conférence internationale de jeunesse ▪ Conférence de l'Union européenne ▪ Conférence des enseignants ▪ Semaine mondiale d'éducation contre le racisme ▪ Journée mondiale pour l'élimination de la discrimination raciale ▪ Quinzaine de l'Ecole publique ▪ Journée mondiale de la santé ▪ Semaine de la Francophonie ▪ Concours national de la Résistance et de la Déportation ▪ Conférence internationale pour la coopération de parents ▪ Journée mondiale de l'altérité ▪ Semaine de la solidarité internationale à l'Ecole et à l'Université ▪ Opération 700 heures de lecture d'élèves et de professeurs ▪ Grand prix des jeunes lecteurs ▪ Concours René Cassin ▪ Conférence internationale de la Résistance et de la Déportation ▪ Concours et débats de poésie de jeunesse ▪ Journée européenne dans les lycées ▪ Opération 700 heures de lecture ▪ Prix de l'Education ▪ Journée mondiale du cinéma de la jeunesse ▪ Trimestre mondial de la musique (français et autres langues) ▪ Concours et semaine de la poésie ▪ Semaine mondiale de la santé à l'Ecole ▪ Conférence internationale de la mère et de l'enfant ▪ Concours et concours de «Jugos» ▪ La Journée, à l'Ecole, de la coopération pour le développement ▪ Conférence de l'Union africaine 1998 ▪ Spectacles de coopération ▪ Journée des droits de l'Homme ▪ Journée mondiale de l'Union européenne ▪ Journée internationale de la santé ▪ Journée mondiale des droits de l'Homme ▪ Journée mondiale de la Paix ▪ Journée mondiale de la santé

TABLEAU N° 5: Liste des manifestations auxquelles l'école doit s'associer (Manifestations signalées dans le B.O.E.N.)

La première « journée » a été fixée au 24 octobre 1981 et elle aura lieu tous les ans à peu près à la même date. Le Ministère souhaite lui donner un grand retentissement en ouvrant l'Ecole sur l'extérieur et en faisant intervenir la presse. Une circulaire de J.P.Chevènement donne des précisions sur ce qu'elle doit être : un moment fort mais pas une journée isolée, l'occasion de bilans et de projets en concertation avec toute la communauté scolaire et avec l'extérieur, la mise en relation de ces projets et des programmes des différentes disciplines: Le ministère demande également un compte-rendu à chaque établissement qui pourra servir pour la mise au point de la formation des maîtres sur le thème de l'éducation au développement. On trouve dans le B.O. les canevas permettant d'établir les bilans des actions (initiateurs, partenaires, niveaux d'enseignement, disciplines concernées, nombre d'élèves impliqués, buts, moyens, coûts.).

Ces impulsions ministérielles suivent de très près aussi les initiatives internationales

dans ce domaine. Les journées internationales font aussi l'objet d'incitations de la part du Ministère, C'est le cas de la « Journée internationale des droits de l'Homme » ou de la « Journée de l'alimentation ». Les thèmes de l'année au niveau international servent souvent aussi de fil conducteur. En 2000, l'UNICEF organise une « journée des droits de l'enfant » pour préparer le sommet mondial de l'ONU. Le Ministère fait appel aux CM, 5°, 2° pour faire des dessins ou constituer des dossiers proposant des améliorations à la condition des enfants dans les pays développés comme dans les pays en développement. Trente classes seront retenues et reçues à Paris par le Ministre de l'Education nationale, un représentant du Président de la République et un représentant de l'UNICEF. Douze jeunes iront à New York pour porter les projets sélectionnés. La campagne mondiale contre la faim mise sur pied par la FAO en 1961 est reconduite chaque année. En avril 1983, le Ministère recommande la participation à une campagne d'alphabétisation en Afghanistan et au Salvador, en 1998, la création de clubs UNICEF et la consultation du site Internet de l'UNICEF pour les jeunes.

Il peut aussi lancer des actions quand l'actualité les impose. Une des plus spectaculaires et des plus médiatiques est « Du riz pour la Somalie » lancée par B.Kouchner en 1992, qui a mobilisé beaucoup d'établissements scolaires. La circulaire rappelle les textes de l'ONU sur les droits de l'enfant et annonce l'opération dans le cadre de la journée Tiers Monde à l'école. Il s'agit de rassembler le maximum de paquets de riz, mais aussi à cette occasion, de faciliter la sensibilisation. Outre l'Education nationale, les ministères de la Santé et de l'action humanitaire, de l'Equipement, des Transports, la Poste participent à cette initiative très médiatique. Les Inspecteurs d'Académie désignent un responsable par département qui s'occupe de prendre contact avec les différentes administrations pour organiser les opérations. Sur place, le riz sera distribué par l'UNICEF. En 1993, l'opération « 1000 défis pour ma planète » a été portée par les ministères de l'Education Nationale et de l'Environnement. De plus en plus souvent, ces opérations sont mises sur pied en collaboration avec des associations¹²³.

Les instances locales de l'éducation nationale peuvent également initier des projets. Par exemple, en Savoie, le « Courseton » a été organisé par la Direction départementale des sports du 1° degré pour donner une dimension Tiers Monde aux Jeux Olympiques d'Albertville en 1992. Une course sponsorisée a été organisée. De toutes les régions de Savoie, des élèves ont acheminé les anneaux olympiques jusqu'à Albertville (Il y avait cinq circuits représentant les cinq anneaux olympiques) . « Le Dauphiné Libéré » a suivi la course au jour le jour. 200 écoles y ont participé et 600.000 F. ont été rassemblés. L'argent était destiné à une école de Bignona au Sénégal où se situe une des actions du Conseil Général¹²⁴.

Des pratiques pédagogiques innovantes

L'Education au développement ne peut pas se faire dans des cadres scolaires traditionnels. Les enseignants sont donc sollicités, dès le début des années 80, pour

¹²³ Cf. 3° partie : « La mise en œuvre de l'éducation au développement ».

¹²⁴ Sources : la presse locale.

mettre en place des pratiques pédagogiques innovantes. Inversement, l'Education au développement par sa spécificité peut être un vecteur efficace d'innovation pédagogique. Mais il ne s'agit pas de changer l'organisation de la vie scolaire, il faut que l'éducation au développement puisse être intégrée dans les structures et les programmes existants. Les encouragements à la rénovation pédagogique donnés par le Ministère dans les années 70 continuent donc dans les années 80. Beaucoup de pratiques sont remises en cause et cela provoque selon les cas, enthousiasme ou inquiétude. Nous ne retiendrons de ce foisonnement que ce qui est le plus approprié pour l'éducation au développement.

Le Ministère insiste sur la nécessité d'une forte implication des élèves. Il faut partir de leurs représentations car, sur ces questions, plus que sur bien d'autres, ils reçoivent de l'information aussi en dehors de l'Ecole. Ils ont souvent une vision très dévalorisante des pays en développement. On sous-estime le poids de ces représentations et le discours de l'enseignant ne réussit pas toujours à se substituer à elles. Il faut aussi mettre en place une pédagogie active, qui encourage constamment la participation, par la réalisation de travaux personnels...expositions, montages audiovisuels, films vidéo, interviews... Les efforts d'utilisation de la presse à l'Ecole vont dans le même sens et facilitent la tâche des enseignants. L'éducation au développement peut donc favoriser l'apprentissage de l'autonomie et la pédagogie par objectifs. Mais l'enseignant doit avoir des objectifs clairement définis car les nombreuses possibilités proposées par l'actualité présentent aussi des risques d'émiettement. L'interdisciplinarité est aussi un facteur incontournable de réussite pour le Ministère.

Pour faciliter la mise en place de ces méthodes, le Ministère crée un certain nombre de structures d'encadrement. Après les 10 % en 1973, les PACTE en 1979, les PAE

(projets d'action éducative) sont créés en 1981¹²⁵. C'est un projet interdisciplinaire qui, dans l'esprit du Ministre A.Savary, peut constituer un moyen de lutter contre l'échec scolaire et de promouvoir le travail en équipe pour les enseignants. Il a pour objet de développer l'autonomie des élèves en leur faisant pratiquer l'auto-documentation et l'échange entre eux. Il laisse une grande liberté aux enseignants car il n'est soumis à aucun agrément sauf s'il y a une demande de subventions. En 1987, la création d'un fond d'aide à l'innovation permet de développer les PAE. Les questions relatives au Tiers Monde et au développement peuvent facilement s'insérer dans ce dispositif, qui concerne tous les niveaux d'enseignement y compris les maternelles. La circulaire du 6 avril 1982 demande même qu'on encourage les PAE en lien avec le Tiers Monde et le développement. Un jury national sélectionnera les meilleurs projets et l'ARIAD, qui est à l'origine de la journée Tiers Monde à l'Ecole, offrira des prix collectifs¹²⁶. Les « thèmes transversaux » officialisent le travail interdisciplinaire. Six thèmes sont prévus en collège : consommation, développement, environnement et patrimoine, information, santé et vie, sécurité. Ils ont pour but d'établir des convergences entre les disciplines. L'éducation au développement peut y trouver un cadre approprié.

En 1989, une loi d'orientation met en place « les projets d'établissements » pour

¹²⁵ Note de service du 24/8/1981.

¹²⁶ B.O.E.N. n° 15 du 15/4/1982

l'enseignement secondaire et « les projets d'écoles » pour l'enseignement primaire, dans lesquels les PAE seront intégrés. Chaque établissement doit élaborer un projet qui permet la mise en œuvre des objectifs nationaux en tenant compte de ses caractères spécifiques

(recrutement social, sensibilités des enseignants...). Il s'agit de donner une cohérence à toutes les activités de l'établissement. L'introduction de l'EAD dans le projet d'établissement l'officialise. Tous les spécialistes sont d'accord sur la nécessité de l'y faire figurer, ce qui est loin d'être toujours le cas dans la réalité. Le Ministère n'exclut pas que l'ouverture sur les autres continents puisse être l'axe principal du projet d'établissement.

A partir de 1992, l'enseignement modulaire peut se prêter aussi à l'éducation au développement. En 2000, les TPE (travaux personnels encadrés) pour le lycée fournissent un cadre intéressant à des recherches qui concernent le développement ¹²⁷ . Des thèmes sont proposés au niveau national et renouvelés par tiers tous les deux ans. Mais les premiers qui ont été proposés ne vont pas particulièrement dans ce sens. Les TPE se

heurtent à beaucoup d'obstacles, en particulier la difficulté à faire entrer leur évaluation dans le cursus scolaire. Les itinéraires de découverte (I.D.D.) sont l'équivalent des TPE, pour le collège. A partir de la 5^e, ils représentent un volume de 72 heures sur l'année, prises sur les horaires des disciplines. Ils doivent associer deux disciplines sur un thème fédérateur pris dans quatre domaines : La nature et le corps humain, les arts et humanités, les langues et civilisations, la création et les techniques. Ils peuvent faire entrer l'éducation au développement dans les collèges.

Le ministère essaie aussi de faciliter la tâche des enseignants par des initiatives matérielles. Il met sur pied des expérimentations qui donnent lieu à des comptes-rendus théoriquement diffusés le plus largement possible. Deux surtout semblent avoir joué un rôle important dans l'essor de l'éducation au développement à la fin des années 70 et au début des années 80 ¹²⁸ . Elles paraissent moins nombreuses par la suite. Des colloques sont organisés, dans le cadre des ateliers de Sèvres sur le thème, par exemple, de « L'éducation au développement au lycée ». La production et la diffusion de documentation et de matériel pédagogique a été aussi un souci du ministère. Une circulaire de septembre 1981 ¹²⁹ contient une liste de trois pages de documents utilisables, avec les adresses où l'on peut se les procurer : organismes internationaux (FAO, UNESCO, UNICEF, OMS), associations (Comité français contre la faim, SOS Sahel International), organismes éducatifs (CRDP, CDDP, Commission coopération – jeunesse), Ministère de la coopération, institutions européennes. Le CNDP et les CRDP publient parfois des séries de diapositives ou des dossiers. Mais les émissions de radio et de télévision scolaire sont plutôt rares et pas toujours bien adaptées à une réelle éducation au développement. Citons cependant « Kenya : histoire d'un haricot » en 1994. La Documentation française édite aussi des dossiers d'un grand intérêt. La MAFPEN,

¹²⁷ B.O.E.N. n° 24 du 22/6/2000

¹²⁸ Cf. « La recherche », 3^e partie.

¹²⁹ B.O.E.N. n°32 du 10/9/1981

souvent en collaboration avec des ONG organise des universités d'été et publie le compte-rendu de leurs travaux.

Que peut apporter Internet à l'éducation au développement ? Depuis les années 90, le Ministère encourage la pénétration des T.I.C.E. (technologies de l'information et de la communication) dans tous les établissements scolaires, en les dotant de matériel, en proposant des formations aux enseignants. Les établissements et les personnels peuvent communiquer entre eux et avec les services grâce à la messagerie électronique. Ils peuvent accéder à des sites internet et en ouvrir. L'objectif du « Plan d'action 2003-2006 » est la généralisation de ces nouvelles technologies à tous les niveaux d'enseignement et à long terme « l'invention d'une culture sans laquelle la compréhension du monde serait compromise ». *Les Echos de l'Académie*, journal du rectorat de Grenoble, dans son numéro de septembre 2001, signale la multiplication des sites abrités par l'académie de Grenoble. Une véritable « explosion » de demandes d'hébergement venant des établissements scolaires permet de mesurer l'intérêt porté à ces nouvelles pratiques par certains enseignants et beaucoup d'élèves. D'autres académies qui veulent faire passer des informations ou en recueillir, sont en relation avec Grenoble. L'APHG l'a bien compris et a ouvert, depuis 1997, dans sa revue *Historiens et Géographes* une nouvelle rubrique baptisée « Internet », tenue par quelques enseignants. Ils y signalent les références de sites divers dont la consultation peut aider leurs collègues dans leur travail (Sites officiels du Ministère et des rectorats, sites d'établissements scolaires, sites personnels d'enseignants ayant réalisé une action intéressante...). En outre une commission consacrée aux TICE a été créée au sein de l'APHG.

TABLEAU N° 6 : Les établissements connectés au serveur académique et à Internet (juin 1997)

	ARDECHE	DRÔME	ISERE	SAVOIE	HAUTE SAVOIE	Total
Ecoles	15	6	61	0	39	121
Collèges	5	5	22	3	27	62
Lycées	5	6	28	7	21	67
Total	25	17	111	10	87	250
Nombre total d'établissements (1994-1995)	554	620	1421	573	785	3953

Il est difficile de mesurer l'ampleur des changements que ces nouvelles techniques peuvent apporter aux pratiques d'enseignement. Nous n'avons pas le recul nécessaire. En outre, aux yeux de beaucoup d'enseignants, la généralisation de l'informatique à l'école doit être précédée d'une réflexion qui est encore embryonnaire. Certains y voient une découverte qui va complètement transformer les méthodes d'enseignement (les établissements scolaires, tels qu'ils sont actuellement, vont-ils disparaître ?). Pour d'autres, Internet est simplement un moyen supplémentaire d'assurer la diversité pédagogique, qui ne peut remplacer ni le livre ni l'audiovisuel. En histoire et géographie notamment, il n'y a pas encore beaucoup d'utilisateurs réguliers. Cela tient sans doute à une certaine résistance des modèles d'enseignement (le Ministère parle « des doutes de

la communauté enseignante»), à la pression des effectifs (il y a rarement de la place pour 36 élèves dans les salles d'informatique) et des programmes et au coût que cela représente pour l'établissement. Les informations fournies ne sont jamais non plus parfaitement adaptées au niveau et aux besoins des élèves. Internet demande, en outre des élèves vigilants et critiques, qu'il faudra bien former à son utilisation.

L'intérêt d'Internet paraît particulièrement important pour ce qui concerne l'éducation au développement. Cela peut faciliter la recherche d'informations et les échanges d'expériences. Par exemple, une enseignante de Grenoble qui a participé avec quelques jeunes à un voyage d'étude au Mali, offert par la Région, a mis sur Internet des séances de cours et des travaux pratiques sur ce pays¹³⁰. Le thème sur les villes d'Afrique en Terminales a fait l'objet de recherches pédagogiques présentées sur des sites d'enseignants. Les associations humanitaires, les organisations internationales et les instituts de recherche sur l'Afrique ou sur le développement peuvent fournir aussi de la documentation. Les appariements entre établissements scolaires sont une autre possibilité : des jeunes de pays et même de continents différents peuvent enquêter, débattre sur les mêmes thèmes et se « rencontrer » par ordinateurs interposés. Mais actuellement, seules quelques écoles dans des pays différents sont connectées entre elles et ce sont des écoles européennes. Le sous-équipement des établissements africains ne permet que très rarement d'entrer en contact avec eux, par ces voies. Tous les projets en cours mentionnés sur le site Educnet¹³¹ du Ministère sont aussi des projets européens qui concernent le développement des sciences expérimentales et l'environnement.

Des contacts directs avec le Tiers Monde

Depuis longtemps le Ministère souhaitait ouvrir l'école sur le monde mais les échanges linguistiques, sans exclure d'autres contacts, avaient été privilégiés. A partir des années 80, il essaie de favoriser les échanges directs avec le Tiers Monde.

Il encourage la venue dans les écoles d'intervenants originaires du Tiers Monde ou ayant une expérience de travail dans le Tiers Monde. Ce sont des étudiants, des stagiaires qui bénéficient d'une formation en France, d'anciens coopérants, des volontaires partis dans le cadre d'ONG ou des militants connaissant bien les pays africains par exemple. La collaboration du système éducatif et des ONG sur laquelle nous reviendrons apparaît comme un des moyens les plus efficaces de prendre contact avec les réalités du Tiers Monde. Les textes officiels n'oublient jamais non plus de rappeler l'intérêt des apports des enfants et adolescents issus de l'immigration.

Les appariements entre établissements scolaires, déjà mentionnés, sont un autre moyen d'échanges que le Ministère privilégie parce qu'il suppose un engagement durable et en principe la réciprocité. La circulaire du 26 mai 1983 signale qu'il existe 2121 appariements au total. Ils concernent surtout des échanges linguistiques avec des pays industrialisés mais il serait aussi souhaitable d'en établir avec le Tiers Monde, « malgré

¹³⁰ Source : enquête personnelle auprès des enseignants de l'APHG.

¹³¹ Educnet (mars 2004)

des difficultés plus grandes ». Le *B.O.* rappelle l'intérêt de la correspondance scolaire et l'existence d'un bureau qui peut fournir des partenaires aux écoles françaises qui le souhaitent.

Le Ministère voit dans les voyages un moyen de contact exceptionnel qui peut être envisagé aussi bien dans l'enseignement primaire que secondaire. Mais il n'en dissimule pas les difficultés sur le plan financier et matériel. Pour qu'ils soient une réussite, il insiste sur quelques conditions indispensables. Il faut être modeste et ne pas vouloir à toute force monter un projet trop « lourd » (une classe entière par exemple ou un voyage avec réciprocité). On peut se contenter d'accueillir quelques jeunes seulement de l'école partenaire et envoyer quelques jeunes français. Un voyage ne doit jamais être une fin en soi, une action isolée mais une étape dans une ouverture vers un autre pays, un épisode dans une action prolongée. Il doit être préparé par des PAE ou des activités d'éveil, en collaboration avec les associations de parents d'élèves, des ONG, des syndicats et des collectivités locales. Enfin il doit avoir des prolongements au retour. La durée envisagée peut être de deux à trois semaines dont la plus grande partie sera prise sur les vacances, sous la responsabilité des chefs d'établissements ou directeurs d'écoles après autorisation de l'Académie qui examinera les conditions matérielles avec soin. Les problèmes financiers ne sont pas vraiment soulevés et la question de l'encadrement des élèves peu abordée. L'âge des enfants dans le primaire a paru à beaucoup d'enseignants, être un obstacle, de même que la durée de trois semaines. Les chefs d'établissements, en outre risquaient de ne pas apprécier la responsabilité qui leur était confiée. Mais cette circulaire audacieuse, « utopique » pour certains, montrent cependant l'intérêt que l'institution portait à cette ouverture sur les autres continents. Par la suite, les déplacements d'élèves seront soumis à des conditions plus draconiennes, par exemple il faut demander au Ministère des Affaires étrangères un avis sur la situation générale dans le pays et les éventuels problèmes qu'on pourrait rencontrer. L'intérêt des voyages est évident aussi pour les étudiants. Des stages pour des finalités professionnelles et de préférence réalisés au cours de leurs études sont encouragés. Il est possible d'obtenir des bourses individuelles ou collectives.

La mise en place de structures de coordination

Le Ministère essaie aussi de mettre en place des structures capables de faire appliquer sa politique et de coordonner les efforts. Le tableau suivant a été établi, en 1989, par une ONG, « Orcades », désireuse de faciliter les démarches des associations en direction de l'Ecole.

II. LA PENETRATION DE L'AFRIQUE A L'ECOLE : FACTEURS ET ACTEURS D'UN TOURNANT (A partir des années 1965-70)

<i>Au niveau national</i>	<i>Au niveau académique</i>
<p>□ Le <u>DAGCI</u> (Direction des affaires générales internationales et de coopération) est une sorte de réceptacle et coordonne les initiatives des différentes directions :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'Inspection Générale ▪ La Direction des écoles ▪ La Direction des lycées et collèges ▪ Le UNDP ▪ Le Conseil national des programmes <p>□ La <u>Commission COOPERATION-DEVELOPPEMENT</u> Créée en octobre 1966, elle remplace une commission « coopération-jeunesse » datant de mai 1975.</p> <p>Elle est composée de</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Représentants des pouvoirs publics : Affaires étrangères, Coopération, Éducation nationale ▪ Représentants d'associations de solidarité internationale <p>Elle peut lancer des initiatives, mettre en relation les associations et les différentes administrations.</p>	<p>□ <u>La cellule D'ACTION CULTURELLE</u> : Elle peut organiser des séminaires d'information et des stages de formation pour des personnels scolaires étrangers.</p> <p>□ Un <u>CORRESPONDANT</u> pour l'Éducation au développement, nommé par le Recteur (c'est en général un IPR ou le directeur de CRDP (1985)). Il peut s'entourer d'une équipe de correspondants départementaux et former une commission « éducation au développement »</p> <p>□ <u>Le CRDP et les CDDP</u></p> <p>□ <u>La MAF-PEN</u> pour la formation continue des enseignants du Secondaire.</p> <p>□ Les <u>IUFM</u> qui regroupent toute la formation initiale et continue.</p>

TABLEAU N° 7 : Le système éducatif français pour l'éducation au développement en 1989

La directive qui donnait le rôle de correspondant à des IPR ou aux directeurs de CRDP dont la charge était déjà lourde, était très mal appliquée en général. A Grenoble, il y avait deux co-animateurs, les IPR d'Histoire et de Sciences naturelles qui se sont investis dans l'éducation au développement et à l'environnement mais la commission ne fonctionnait qu'à l'occasion d'actions spectaculaires. Le système est donc aménagé en 1997 par la création, dans chaque Académie, d'une cellule animée par un correspondant spécialisé, le DARIC (Délégué académique aux relations internationales et à la coopération)¹³². « Il assure l'ouverture européenne et internationale de l'Académie ». Sa mission consiste à favoriser l'information par la publication de bilans d'expériences, notamment dans le journal de l'académie, par un appui à l'élaboration d'outils pédagogiques, par la formation. Depuis 1998, la formation relève de l'IUFM avec lequel le DARIC est en contact. Il s'occupe aussi du financement de projets de développement

¹³² B.O.E.N. du 5 / 5 / 1997.

dans le cadre du « partenariat éducatif nord-

sud », du développement de conventions partenariales et de l'accueil de délégations étrangères. D'autres structures peuvent intervenir aussi dans l'éducation au développement sans être spécialisées. En 1995 a été créée une cellule « relations internationales » au Centre de formation des Inspecteurs Généraux. Elle accueille des stagiaires étrangers et gère les demandes de coopération éducative venant du monde entier. Le CRDP a aussi un rôle à jouer en encourageant les initiatives des établissements ou en montant lui-même une opération. En 1992, la coopération entre le CRDP de Grenoble, le service d'action culturelle du Rectorat et des enseignants des cinq départements a permis d'élaborer une grande opération décentralisée de sensibilisation, « Comprendre aujourd'hui, agir demain » : des conférences ouvertes au grand public et des animations dans les classes dont ont bénéficié tous les départements de l'académie. .

Cet effort d'organisation ne descend guère au dessous du niveau académique. Quelques appuis sont possibles auprès des Inspections académiques mais cela dépend du degré d'intérêt des responsables pour ces activités. En 1999, la responsable des « projets » de l'Inspection académique de Savoie s'est intéressée à ce qui touchait au Tiers Monde et a essayé de répertorier toutes les actions engagées dans les établissements du département. Il a été impossible de trouver dans le reste de l'Académie une enquête équivalente. En fait, les inspections académiques ne savent pas ce qui se fait dans leur secteur sauf quand les établissements ont besoin d'autorisation ou de financement. Le plus souvent, les CDDP ne semblent pas avoir non plus un rôle très actif, sinon de relayer quelques informations dans leur bulletin.

Ces structures se raccordent aussi à un Réseau européen pour l'éducation au développement : l'EDECN (European development education curriculum network).

4° L'EVOLUTION DES PROGRAMMES

Les programmes constituent un autre moyen, pour l'institution, de mettre en œuvre les conceptions qu'elle a de la politique éducative à mener. Mais elle doit composer avec d'autres influences : groupe d'experts , personnalités, associations de spécialistes, syndicats enseignants qui se plaignent d'ailleurs souvent de l'insuffisance de la concertation. Elle transmet aussi les programmes aux associations de parents d'élèves et les diffuse depuis quelques années sur Internet. Mais en dernier ressort ce sont les directeurs des enseignements, au niveau du Ministère, qui décident. On peut donc considérer qu'il y a harmonie entre les grands principes qui sous-tendent les décisions ministérielles parues dans le *B.O.E.N.* et le contenu des programmes, dans les préambules desquels, ces grands principes sont rappelés.

La place de l'Afrique et des problèmes de développement dans les programmes

Sa place est extrêmement difficile à évaluer. Parmi tous les programmes qui se sont succédés, notamment en Histoire Géographie, comment dire quel est celui qui lui a fait la part la plus belle, celui qui a pu jouer le rôle le plus important dans la sensibilisation des

jeunes et quelle a été l'évolution sur plusieurs décennies ?

Les mêmes grands principes sous-tendent tous les programmes et vont dans le sens de l'Education au développement. On retrouve dans les commentaires qui accompagnent la publication des programmes les mêmes finalités que dans le B.O. pour les activités de sensibilisation au Tiers Monde. Les programmes d'Histoire-Géographie de 1977 pour le 1^o cycle en sont un bon exemple. Il s'agit de...

« ...mieux comprendre les problèmes qui se posent dans le monde »... « stimuler une sympathie active pour les autres hommes et développer l'esprit de tolérance »... « trouver dans toutes les formes d'expression une source d'enrichissement »... « ouvrir le champs de leur curiosité (des élèves) et de leur information aux dimensions d'un monde qui ne connaît plus de frontières et, en leur donnant un aperçu de la diversité des sociétés et des civilisations humaines, les amener à comprendre et par conséquent à mieux accepter, ce qui est différent d'eux-mêmes ».

A travers les programmes de l'enseignement primaire...

« ...seront cultivées les vertus qui fondent une société civilisée et démocratique telles que le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération, le refus des racismes...la reconnaissance de l'universel présent dans les différentes cultures... ».

Mais le constat que l'on peut faire, pour l'ensemble des disciplines, c'est que les programmes, pris au pied de la lettre et les horaires qui permettent de les traiter, ne sont pas, pour le Ministère, « le fer de lance » de l'éducation au développement. Il semble qu'ils soient globalement un peu en deçà des positions officielles telles qu'elles sont exprimées dans le B.O. A la fin des années 80 par exemple, quand l'éducation au développement est considérée comme « une priorité nationale », les programmes n'en font pas réellement une priorité. Même si ceux d'Histoire-Géographie sont particulièrement concernés, on est loin des points de vue de certains spécialistes qui souhaiteraient qu'on les définisse systématiquement en fonction d'elle. Les enseignants ont certes une marge d'autonomie qui leur permet d'interpréter les programmes mais en principe, « les programmes sont conçus pour être faits » . « C'est au professeur qu'il appartient de choisir son plan de travail...Une grande souplesse lui est laissée dans l'exécution du programme sous réserve que celui soit traité dans sa totalité ». C'est ce qui ressort des préambules de deux programmes d'Histoire-Géographie. Pour éviter que l'enseignement d'une question ne prenne une importance excessive, il est parfois proposé une évaluation horaire indicative. Certains Inspecteurs se faisaient un devoir de vérifier l'application des programmes. L'un d'entre eux, dans les années 70, reconnaissait qu'on pouvait « regretter le contenu et la contrainte des programmes mais du moment qu'ils existaient, il fallait les faire » ¹³³ . Les parents d'élèves poussent parfois dans le même sens, en « s'inquiétant » lors de conseils de classe, d'un programme qui risque de ne pas être traité intégralement parce que l'enseignant aura fait des choix. Cette obligation pénalise l'éducation au développement qui demande du temps.

En outre, elle est défavorisée par les remaniements fréquents, ces dernières années :

¹³³ Source : Réunion animée par un Inspecteur Général.

refonte totale, réécriture d'un même programme pour tenir compte des avancées de la recherche et des changements de perspectives, et surtout allègements, en relation avec des amputations d'horaires particulièrement inquiétantes aux yeux des enseignants. Malgré les protestations de l'APHG qui craignait qu'on évolue vers un enseignement optionnel, les horaires d'histoire et de géographie ont été revus à la baisse dans pratiquement toutes les sections, dans les Terminales scientifiques notamment (moins 1h de cours + ½ h dédoublée, en 2001), en 1° S (moins 1h ½ de 1992 à 2000), dans toutes les classes de collèges. L'APHG s'inquiète de voir les programmes devenir « incohérents » à force d'allègements. L'Histoire et la Géographie ont même disparu dans certaines sections techniques (par exemple, les Terminales STI, SMS, STL). En Terminale STT, le programme est remplacé par des questions au choix. Faute de temps, les enseignants sont obligés de passer plus vite sur des questions complexes, ou de laisser carrément de côté certaines d'entre elles. Le Tiers Monde est souvent la victime de ces « allègements » et de ces choix.

Pour faciliter la tâche des enseignants, le Ministère dans certains B.O. et dans les préambules des nouveaux programmes, les CRDP, mais aussi les associations ont mené une réflexion sur la manière d'utiliser les programmes pour l'éducation au développement sans en troubler la cohérence. Les stages pédagogiques, les Universités d'été ont consacré aussi du temps à cette tâche. Il s'agissait moins de recommandations à suivre au pied de la lettre que d'indiquer quelques directions à suivre et surtout de montrer que c'était possible. Beaucoup de thèmes peuvent être le support de l'éducation au développement : en 6°, par exemple, en insistant sur la notion de civilisation et en étudiant des civilisations anciennes,

INITIATION ECONOMIQUE	SCIENCE OF TECHNOLOGY ECONOMIE ET ECOLOGIE	ARTS PEINTURES	EDUCATION MUSICALE	E.P.S.
LES ECHANGES INTERNATIONAUX	<p>Reconnaissance à l'échelle de la République des besoins sociaux (logement, éducation) et du rôle de l'Etat.</p> <p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p> <p>Reconnaissance des besoins sociaux.</p>	<p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p> <p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p>	<p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p> <p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p>	<p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p> <p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p>
	<p>Le rôle de l'Etat en matière de développement et de planification de la République.</p> <p>Importance de l'économie dans la République.</p>	<p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p> <p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p>	<p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p> <p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p>	<p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p> <p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p>
	<p>Le rôle de l'Etat en matière de développement et de planification de la République.</p> <p>Importance de l'économie dans la République.</p>	<p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p> <p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p>	<p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p> <p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p>	<p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p> <p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p>
	<p>Le rôle de l'Etat en matière de développement et de planification de la République.</p> <p>Importance de l'économie dans la République.</p>	<p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p> <p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p>	<p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p> <p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p>	<p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p> <p>Appréhension de la situation de la République dans le monde.</p>

on peut éveiller la curiosité à l'égard de ce qui est différent et éduquer à la tolérance. Deux exemples de fiches-conseils ont été intégrés à cette étude :

Doc.5 : 1989. Une ONG, « Peuples Solidaires » diffuse une fiche dans le cadre des thèmes transversaux, sur la manière d'utiliser l'ensemble des programmes du 1° cycle pour l'éducation au développement.

Doc 6 : 1992. A l'occasion d'une semaine d'information organisée dans l'Académie de Grenoble par le CRDP, le service d'Action culturelle du Rectorat et quelques enseignants volontaires, le même type de fiche a été établi pour le 1° cycle en particulier et dans toutes les disciplines.

Les programmes ne constituaient donc pas un obstacle majeur pour l'Education au développement. Les enseignants motivés les ont considérés souvent comme des cadres relatifs, susceptibles d'être interprétés. Même si le libellé d'un programme donne l'impression d'un recul dans l'étude du Tiers Monde, même si l'eurocentrisme est inévitable avec la mise en place de l'Union Européenne, cela ne signifie pas pour autant

II. LA PENETRATION DE L'AFRIQUE A L'ECOLE : FACTEURS ET ACTEURS D'UN TOURNANT (A partir des années 1965-70)

un recul de l'Education au développement. Les programmes laissent aux enseignants la possibilité de s'y investir, à partir du moment où ils estiment que c'est essentiel.

Beaucoup d'études ont été faites, nous l'avons déjà vu, sur les contenus des programmes et des manuels. Nous nous contenterons donc, pour aller un peu plus loin, de prendre quelques exemples dans les différentes disciplines, à des niveaux et dans des filières diverses. Nous privilégierons l'Histoire et la Géographie en Terminales. Le reste sera étudié plus rapidement.

Un exemple : les programmes de Terminales en Histoire-Géographie-Education civique (Enseignement général)

Le programme de Terminales est particulièrement intéressant parce qu'il est très axé sur le monde contemporain et qu'il se prête bien à l'éducation au développement, parce qu'il concerne des élèves déjà mûrs, donc avec lesquels on peut aborder des analyses plus complexes. Sans entrer dans le détail des différents programmes (nous utiliserons surtout ceux de 1982, 1988 et 1995), quelques constantes se dégagent ¹³⁴.

PROGRAMME D'HISTOIRE
 DES CLASSES DE TERMINALES L, ES ET S
 1982-1983-1984-1985-1986

Le programme de géographie

<p>Programme de l'enseignement de la session 1984 Les programmes d'histoire et géographie (arrêté du 20 avril 1983, modifié par l'arrêté du 9 juin 1988 - compléments n° 8 du 9 février 1993) ont été conçus dans certains de leurs aspects par les enseignants qui ont travaillé depuis 1983. Il a été nécessaire d'en proposer une réécriture actualisée. Cette réécriture tient par conséquent compte des programmes. Elle prend en compte les objectifs fixés. La lecture des compléments sera indispensable pour saisir les orientations d'ensemble.</p> <p>1. LA CONSTRUCTION DU MONDE MODERNE Chapitre de la Renaissance à la révolution industrielle Tableau du monde au lendemain du XVIII^e (1715-1815)</p> <p>1.1. Un monde nouveau 1.1.1. Le monde des « chances » 1.1.2. A l'état une terre dépeuplée URSS - Démocratie populaire - Chine communiste 1.1.3. A l'ouest la puissance américaine aggrave la mondialisation - les alliances, les échanges, la système mondiale international, le dollar, le plan Marshall, la reconstruction et l'édification de l'Europe de l'Ouest. 1.1.4. Les soulèvements et indépendances d'Amérique latine, d'Afrique, d'Asie, d'Océanie. 1.2. Crise et réajustement et équilibre des puissances 1.2.1. La crise de la fin des années cinquante au début des années soixante-dix 1.2.2. La crise de la fin des années soixante-dix au début des années quatre-vingt 1.2.3. Les rapports Est-Ouest. Par la neutralité et la détente 1.2.4. Prévalence du Nord-Monde. De Bandung au dialogue Nord-Sud</p> <p>1.3. Géopolitique de l'après-guerre (depuis le début des années soixante-dix) 1.3.1. Une crise d'un type nouveau. Déséquilibre et changements de système. Les années 80 à la limite 1.3.2. Pour un nouveau système du dialogue Est-Ouest. Le dialogue Nord-Sud. Zones de tension et formes de conflits 1.3.3. Carte du monde actuel.</p>	<p>2. LE MONDE ACTUEL L'analyse de la carte du monde actuel (2.3.3) sera le point de départ d'une étude géopolitique en liaison avec le programme de géographie. On approfondira quatre thèmes</p> <p>2.1. Les régimes politiques dans le monde actuel : on étudiera plus particulièrement, à partir d'exemples (Israël, l'Afrique, un Etat d'Amérique occidentale...) les différentes formes de commandement.</p> <p>2.2. La religion : évolution du phénomène religieux. Les Eglises et la foi religieuse dans le monde contemporain.</p> <p>2.3. La détermination et les langages : la révolution des techniques de communication, la mondialisation, dans le monde et les médias</p> <p>2.4. Organisation et coopération internationale : rôle et fonctionnement des Nations unies. Les Droits de l'Homme.</p> <p>3. L'AFRIQUE DEPUIS 1945 3.1. Evolution politique 3.1.1. La France en 1945. Le poids de l'Afrique. La République - l'indépendance et les débuts de la souveraineté. La France devant les problèmes de développement. 3.1.2. L'Afrique indépendante. Les problèmes de développement de la jeune Afrique. L'impact de la crise des années 70. 3.1.3. L'Afrique depuis les années 70. Sa vie politique : la crise 3.2. Sociétés et culture 3.2.1. De la société traditionnelle au développement social. 3.2.2. Crises et crises culturelles. 3.3. La France dans le monde 3.3.1. Relations internationales. L'Europe d'intégration industrielle. L'équilibre de la sécurité. 3.3.2. La rôle mondial d'une puissance européenne. Le prestige culturel de la France dans le monde. La francophonie.</p>
---	---

Document 7 : Programme d'histoire et géographie de Terminales de 1988 revus en 1993

¹³⁴ Voir DOCUMENTS 7, 8, 9.

<p>Bulletin Officiel du 7 octobre 1993.</p> <p>1. Contrastes de l'espace mondial</p> <p>1.1. Des espaces inégalement peuplés : cartes de répartition de la population, contrastes démographiques.¹¹</p> <p>1.2. Des espaces inégalement développés.¹²</p> <p>1.3. Grands centres d'impulsion et organisation de l'espace mondial.¹³</p> <p>2. Des espaces interdépendants</p> <p>2.1. Géographie des échanges commerciaux et des réseaux de transports. Grands ports et grands aéroports.¹⁴ Grands flux de marchandises (étude cartographique commentée d'un certain nombre de courants d'échanges : produits énergétiques, bois, produits manufacturés).¹⁵ Exemples significatifs de balances commerciales et de balances des paiements choisis dans les pays du programme.¹⁶</p> <p>2.2. La mobilité des hommes. Les migrations. Le tourisme.</p> <p>2.3. Principaux flux d'information et de capitaux.¹⁷</p>	<p>3. Des États dans l'espace mondial</p> <p>3.1. Les États-Unis d'Amérique Les hommes, la mise en valeur et l'organisation du territoire ; les grands ensembles régionaux ; Leur place dans le monde.</p> <p>3.2. La Russie, un État en de retraitement de l'URSS.¹⁸ Les hommes, la mise en valeur et l'organisation du territoire ; Les grands ensembles régionaux ; Leur place dans le monde.</p> <p>3.3. L'Asie dans l'aire Pacifique. La puissance japonaise, son rôle dans l'aire pacifique et dans le monde ; Les nouveaux pays industriels d'Asie ; Corée du Sud et Singapour ; Le rôle de la Chine dans l'aire Pacifique.¹⁹</p> <p>3.4. Géographie de pays en voie de développement (Mali, Côte d'Ivoire) : voies et situations de développement.</p> <p>¹¹ Questions ne pouvant donner lieu à des sujets de type cartographique de documents. ¹² Questions ne pouvant donner lieu à des sujets spécifiques mais pouvant servir de éléments à mettre en œuvre à l'occasion de sujets portant sur d'autres rubriques du programme. ¹³ Dans l'état actuel des informations disponibles, l'organisation économique de la Russie ne peut donner lieu à un sujet spécifique.</p>
--	--

DOCUMENT 8 : Programmes d'histoire et de géographie de Terminales (1995)

II. LA PENETRATION DE L'AFRIQUE A L'ECOLE : FACTEURS ET ACTEURS D'UN TOURNANT (A partir des années 1965-70)

LE MONDE DE 1939 À NOS JOURS		
<p>I - La Seconde Guerre mondiale. (1939-1945)</p> <p>1- Les grands empires.</p> <p>2- L'Europe et la France au cours de la guerre.</p> <p>3- L'Asie de la guerre.</p>	<p>Cette guerre permet de faire passer de l'impérialisme libéral à un impérialisme plus global et à une nouvelle cartographie mondiale à l'issue de 1945.</p>	<p>J- Les grands empires et les deux grands blocs qui émergent à la fin de la guerre.</p>
<p>II - La seconde moitié de la seconde guerre. (1945-1949)</p> <p>1- Les tentatives de réunification allemande et le début de la guerre froide depuis 1945.</p>	<p>On assiste à la fin de la guerre mondiale et à la création de deux grands blocs opposés : les Etats-Unis et l'URSS. Les tentatives de réunification allemande échouent. La guerre froide s'installe et les deux blocs s'affrontent. L'URSS devient le premier pays communiste et le monde est divisé en deux camps.</p>	<p>4- Il s'agit de la fin de la guerre mondiale et de l'émergence de deux grands blocs.</p>
<p>2- Les grands empires d'Asie et d'Afrique et la montée des nationalismes, des indépendances et leur évolution : le nationalisme asiatique et le nationalisme africain. Le nationalisme en Asie et le nationalisme en Afrique.</p>	<p>Sans doute dans le domaine de l'histoire et de la géographie, la seconde moitié de la seconde guerre mondiale est marquée par la fin des grands empires et la montée des nationalismes. Les tentatives de réunification allemande échouent. La guerre froide s'installe et les deux blocs s'affrontent. L'URSS devient le premier pays communiste et le monde est divisé en deux camps.</p>	<p>III - La France depuis 1945. (1945-1960)</p> <p>1- La Nouvelle République.</p>
		<p>2- L'Europe et le monde culturel.</p>

DOCUMENT 8 : Programmes d'histoire et de géographie de Terminales (1995)

L'ESPACE MONDIAL

I - L'organisation géographique du monde.

(20/15 heures)

1- Les grandes divisions du monde en zones politiques, zones de civilisation.

On présentera la carte politique du monde (liges de latitude et longitude) et l'on verra comment les deux grande axes de division (latitudes, longitudes) se rejoignent à l'échelle mondiale.

2- Intégrité de développement et crises d'équité dans l'espace mondial.

On présentera, à partir d'exemples, les crises d'équité (1980), les enjeux des développements, les problèmes du Sud, le rôle de l'Etat et les grands thèmes d'échange qui leur sont liés.

II - Trois pays-cases de développement mondial.

(17/15 heures)

1- Les Etats-Unis en Amérique et dans le monde.

L'Etat américain est une de l'Etat de population.

2- Le Japon en Asie orientale et dans le monde.

Pays d'industrie et de commerce, le Japon est une puissance mondiale. On verra les liens entre la population et le développement, les liens entre la population et le développement, les liens entre la population et le développement.

3- L'Allemagne en Europe et dans le monde.

Les pays d'Europe sont des puissances mondiales. On verra les liens entre la population et le développement, les liens entre la population et le développement.

III - Quelques problèmes géographiques mondiaux à l'échelle mondiale.

(14/8 heures)

1- Les grandes villes d'Afrique.

On analysera la situation géographique de l'Afrique et les liens entre la population et le développement, les liens entre la population et le développement, les liens entre la population et le développement.

2- Agriculture et développement en Amérique latine.

On présentera, à partir d'un petit nombre d'exemples, les liens entre la population et le développement, les liens entre la population et le développement, les liens entre la population et le développement.

3- Développement et crise d'équité en Chine.

On analysera, à partir d'exemples, les liens entre la population et le développement, les liens entre la population et le développement, les liens entre la population et le développement.

4- Problèmes de développement en Chine et en Inde.

On analysera, à partir d'exemples, les liens entre la population et le développement, les liens entre la population et le développement, les liens entre la population et le développement.

C.Coquery-Vidrovitch à Paris.

Par contre, les mises en cause sont plus radicales sur la colonisation et ladécolonisation,dans les programmes comme dans les manuels. On lève le silence sur certains évènements et aspects de la politique française. Sans la remettre en cause totalement, les méfaits de la colonisation sont dénoncés : les bouleversements économiques et les mutations des sociétés, les conflits liés aux frontières artificielles imposées par les puissances coloniales, les chocs culturels. On montre également l'existence de mouvements nationalistes et le refus de la métropole de les prendre en compte ce qui conduira parfois à des guerres douloureuses. L'étude de « l'émergence du Tiers Monde » est une constante dans tous les programmes depuis le début des années 80.

Les analyses des inégalités du développement sont de plus en plus approfondies.Cette étude qui occupe une place relativement importante, apparaît en histoire comme en géographie et dans plusieurs rubriques. Avec le recul de l'étude des cultures, les programmes deviennent de plus en plus « économistes ». Ceux de 1982 et 1988, réactualisés en 1993, en sont un bon exemple. On privilégie les analyses du phénomène global : les critères, les facteurs et les voies du développement, les relations Nord-Sud, l'aide au développement. Des pays africains sont au programme : en 1982, à propos des inégalités de développement, le programme parle « d'exemples pris en Afrique ». En 1988, c'est plus précis, il impose l'étude d'un pays africain, la Côte d'Ivoire ou l'Algérie. On insiste aussi beaucoup sur la diversification du Tiers Monde avec l'apparition de la formule « les Tiers Mondes au pluriel ».

A la fin des années 90, par contre, les P.E.D. sont pénalisés par les remaniements de programmes et d'horaires. En 1995, l'Afrique est évoquée globalement à travers un grand thème : « les grandes villes d'Afrique ». Le reste des P.E.D. est présent avec « Agriculture et développement en Amérique Latine », « Population et développement en Chine et Union Indienne ». Un 4° thème concerne la Russie. Dans le même programme, la disparition de « la France dans le monde » fait qu'on parlera sans doute moins de l'Afrique. En 2001, les 4 thèmes obligatoires deviennent un thème fixe (« Population et développement en Inde ou en Chine ») et un thème tournant (pris parmi les trois autres) en TL et TES. En TS, il ne reste qu'un thème tournant. « Les transformations économiques et sociales du monde depuis 1945 » qui figuraient au programme d'histoire de 1995 et incluait les inégalités du développement, sont limitées en 2001 aux pays industrialisés. Dans un libellé récent du programme de Terminale S, il est prévu de consacrer 6 heures seulement aux « mondes en quête de développement » dont la Russie fait partie. A l'heure de la mondialisation, l'ouverture sur les PED et plus particulièrement l'Afrique risque donc d'être sacrifiée.

La réintroduction de l'Education Civique à partir de 1999, permet de compenser un peu ce recul. Après la guerre, le Ministère et la société attachaient de l'importance à l'Instruction civique pour perpétuer les idéaux de la Résistance et faire passer cette exigence du « Plus jamais çà ». Elle avait été ensuite supprimée dans le second cycle (1965). Alors que la majorité est fixée à 18 ans depuis 1974, en 1982, le programme d'Instruction civique est « partie intégrante des programmes d'Histoire et de Géographie » et ne donne lieu à aucun horaire spécifique. La réflexion porte surtout sur les institutions

et la vie politique des pays étudiés en Histoire et géographie et sur la communauté internationale (Organisations internationales, défense des droits de l'homme, Nouvel ordre économique international). Elle réapparaît en tant que telle en Terminale en 1995.

Ses objectifs sont :

- La citoyenneté face à l'évolution des Sciences et des Techniques
- La citoyenneté et les exigences renouvelées de justice et d'égalité
- La citoyenneté et la construction de l'Union Européenne
- La citoyenneté et les formes de mondialisation

Ce programme est loin de concerner en priorité l'Afrique et les PED mais il permet d'introduire au moins partiellement l'éducation au développement à travers le deuxième et le quatrième objectif.

Les programmes d'histoire, géographie et éducation civique : autres sections, autres filières

Leur examen permet de faire le même constat que pour les classes Terminales : quel que soit le contenu des programmes, si l'enseignant en voit l'intérêt, il peut les orienter, à un moment ou à l'autre de l'année, vers les relations Nord-Sud.

Dans l'enseignement primaire, l'introduction des activités d'éveil en 1969, aurait pu constituer un bon ancrage pour l'éducation au développement. Mais il faut constater qu'elle ne l'a pas fait vraiment avancer. Les programmes n'étaient pas suffisamment explicites, les maîtres ont été embarrassés pour lui donner un contenu. Les manuels ne leur sont pas d'un très grand service en général. Cependant en CM surtout, ils montrent mieux tous les aspects de la colonisation. En 1981, *le manuel Dorel et Ferré* (édition Colin) mentionne l 'exploitation coloniale et la puissance des nationalismes. Il est prévu aussi d'aborder le thème de « la faim dans le monde et de montrer la solidarité nécessaire entre la

France et les autres parties du globe ». A partir de 1985, l'éducation civique, qui vient d'être réintroduite dans le primaire, insiste sur l'égalité des droits (une initiation à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme est prévue) et appelle à participer à des campagnes humanitaires. Le programme des CM en 1995, qui prévoit 4 heures par semaine en Histoire, Géographie, Education civique, donne des supports à l'éducation au développement avec l'étude du XX^e siècle et l'évocation des droits de l'homme. Les nouveaux programmes du cours moyen ¹³⁵ insistent, en éducation civique, sur les conventions internationales qui concernent les enfants et plus particulièrement le travail des enfants et en géographie sur la nécessité de leur faire prendre conscience du caractère mondial de nombreux problèmes économiques et des inégalités entre les régions du globe.

Dans l'enseignement secondaire

¹³⁵ B.O. spécial du 14/02/2002

	ANNEES 60 ET 70	ANNEES 80	ANNEES 90
6°	1969 (1970) , 1976 (1977)	1985	1995 (1996)
5°	1969 (1971) , 1976 (1978)	1985	1995 (1997)
4°	1969 (1970) , 1976 (1979)	1985	1995 (1996)
3°	1969 (1971) , 1976 (1980)	1985	1995 (1999)
2°		1981 (1981) , 1987	1992 , 1995 (1996) , 1996
1°	1967	1981 (1982) , 1988	1993 , 1995 (1997) , 2001
T*	1980 (1982) , 1987	1982 (1983) , 1988	1993 , 1995 (1996) , 2001

1995 : Date de l'élaboration des programmes (Elle s'étale parfois sur plusieurs années)
 (1996) : Date de l'application des programmes (à la rentrée 96)
 (Quand cette date n'apparaît pas sur le tableau, c'est qu'il s'agit d'un simple allègement ou
 d'une relecture sans grands changements)

TABLEAU N° 8 : Chronologie des programmes d'Histoire-Géographie-Education civique de l'enseignement secondaire

Dans l'enseignement Secondaire, beaucoup de programmes se sont succédé, accordant plus ou moins de place au Tiers Monde et au développement selon les périodes et les sections. Plusieurs enseignants interrogés estiment que la fin des années 80 et le début des années 90 ont été une période faste : les programmes se prêtaient particulièrement bien à l'éducation au développement, en Seconde, en 3° et surtout en 5° où le développement était vraiment le fil conducteur à partir de 1985.

Quels thèmes ont été les plus porteurs ? En histoire, la notion de civilisation et l'étude de civilisations anciennes (6° et 5°) peut faire naître un autre regard sur ce qui est différent. Les grands voyages de découvertes, la colonisation (5°, 4°, 2° 1°) permettent d'élargir aux dimensions du monde et de prendre conscience du choc des peuples et des civilisations. En 3°, il faut évoquer aussi la décolonisation et l'émergence du Tiers Monde. Le programme de 1987, en 2°, recommandait de « mettre l'accent sur la découverte de civilisations extra-européennes, avec un regard plus appuyé sur une civilisation » (Chine, Japon, Afrique Noire, monde musulman). Mais cette étude disparaît des programmes de 1995, par contre on continue à étudier l' Islam (5° et 2°).

En géographie, l'étude des populations, des milieux de vie et des activités des hommes en général (6°, 2°) permet de parler du Tiers Monde. Les analyses font évidemment davantage ressortir la complexité des problèmes en Seconde, selon les recommandations du Ministère. Le continent africain d'abord étudié en 6°, passe en 5° et à partir de 1976, apparaît sous le forme d'un thème qui peut être l'agriculture en Afrique Noire, les activités industrielles en Afrique ou un état africain particulier. L'étude des « grandes questions » comporte celle de « la faim dans le monde (5° et 3°). En 1985, en 5°, les inégalités du développement sont le thème central du nouveau programme et un des thèmes transversaux à traiter en interdisciplinarité. Les recommandations du Ministère¹³⁶ insistent sur la nécessité de faire appréhender la notion de développement et

¹³⁶ B.O. n° spécial de septembre 1987 : Compléments aux programmes du collège

de sous-développement, en montrant que le développement ne se réduit pas à certains critères économiques. L'étude de l'Afrique est plus poussée. Les problèmes et les voies du développement sont évoquées à travers l'exemple de l'Algérie et de la Côte d'Ivoire. En 3°, il est prévu d'aborder la croissance, la mondialisation de l'économie et l'interdépendance entre les états. « La France dans le monde » en 3° et en 1° peut être aussi l'occasion d'insister sur l'Afrique, à travers la francophonie. En 2°, de nouveaux programmes sont à l'étude, en ce début du XXI^e siècle : un des chapitres serait « Nourrir les hommes ».

La réintroduction de l'Education civique (ECJS : éducation civique, juridique et sociale) à partir de 1985 dans le 1^o cycle (2H ½ pour H.-G.-ECJS.) et de 1999 dans le second (0h 5 par semaine) a été aussi positive. Elle avait été précédée d'une enquête auprès des élèves et des enseignants en 1980, de la publication d'une brochure par C.Beullac en 1981 et d'un colloque en 1984. Quelques points des programmes peuvent faciliter l'éducation au développement. Le programme de 1985 insiste en 6^o sur le respect de l'autre, la reconnaissance des autres cultures et dans la partie qui concerne « la Commune », sur la vie associative, en 5^o sur les diversités et les solidarités entre les hommes, sur la tolérance, le refus des racismes, le dialogue Nord-Sud. L'étude des grands textes, comme la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948, est prévue en 4^o. En 3^o, il s'agit surtout d'évoquer la vie internationale : les organisations internationales, la francophonie, les ONG et la coopération, la diversité des cultures. Le Ministre J-P. Chèvenement insiste sur la nécessité de réfléchir à notre origine nationale, tout en nous inscrivant dans le cadre européen et international. En 1995, le découpage du programme, de la Commune à l'Etat disparaît au profit de l'étude des grands principes. En 6^o ce sont les droits de la personne et particulièrement le droit à l'éducation, en 5^o, l'égalité, la solidarité, la sécurité, en 4^o, la liberté, la justice et en 3^o, un chapitre aborde la solidarité internationale. A partir de 1985, les heures d'éducation civique ont été prises sur l'histoire, la géographie et le français. Il existe un grand risque de voir l'Education civique sacrifiée d'autant plus que, en 3^o, on ne sait pas bien comment l'évaluer au BEPC.

Dans les sections techniques et professionnelles, les objectifs sont les mêmes que dans les sections générales mais avec des horaires plus réduits. L'histoire et la géographie disparaissent même en Terminale STI, SMS, STL. Les programmes de 1995 prévoient, pour les bacs professionnels, l'étude des inégalités du monde et de « la France dans le monde », la première année et le Tiers Monde, les voies du développement, les organisations internationales, la deuxième année. Il y a en outre des thèmes optionnels qui concernent parfois le Tiers Monde, par exemple « Population et développement en Chine et Inde » ou « l'eau dans le monde ». L'éducation civique a été instituée en LEP depuis 2001 mais elle se limite souvent à réfléchir aux « grands aspects de la citoyenneté et de la civilité ».

Dans les autres disciplines

Dans les autres disciplines (Français, langues vivantes, sciences économiques et sociales, sciences de la terre, enseignements artistiques), l'Afrique et l'éducation au développement ne font presque jamais l'objet d'une rubrique dans le programme et cependant elles peuvent constituer des thèmes porteurs. Tout dépend des objectifs de

l'enseignant et des choix des manuels.

C'est en Français que l'Afrique pourrait être évoquée le plus facilement, à travers la littérature francophone. C'est entre le Français et l'histoire-géographie que la collaboration prônée par le Ministère pour l'éducation au développement, peut s'installer aussi le plus naturellement. Si les programmes insistent peu sur la littérature francophone africaine, ils laissent une relativement grande latitude aux enseignants. Le ministère va dans ce sens en les encourageant, depuis les années 80, à travailler sur des textes d'auteurs étrangers francophones ou même d'auteurs étrangers traduits¹³⁷. Donc rien ne s'oppose à l'étude des auteurs africains.

Depuis quelques années, la littérature africaine progresse dans l'enseignement français. Pour l'éducation aux droits de l'Homme, les programmes de 1985, pour les 6^e et les 5^e, mentionnent B.Diop, Camara Laye, Senghor mais aussi l'écrivain et cinéaste Sembène Ousmane. Quelques auteurs sont apparus également dans les programmes de Terminales qui comportent quatre œuvres et qui tournent tous les deux ans. Cela a été le cas d'A.Césaire qui n'est resté d'ailleurs qu'un an au programme à cause des protestations que sa présence a soulevées, y compris parmi les enseignants. En 1997, c'est, pour la première fois, une œuvre de Senghor, « Les Ethiopiennes », qui est programmée alors que Senghor fait partie de l'Académie française depuis 1983. Le nouveau programme de Français de Seconde prévoit l'introduction de la littérature francophone. En classe de 1^{er}, les enseignants doivent faire travailler les élèves sur la création littéraire avec des ouvertures sur les espaces culturels européens et francophones.

On constate aussi que les manuels plus récents font une plus large place à la littérature africaine. « Le Lagarde et Michard » du XX^e siècle, en 1988, fait une allusion, dans l'introduction, à la littérature francophone. Dans la présentation de la poésie depuis 1940, figure un paragraphe sur « la poésie de la négritude » avec quelques extraits de A.Césaire et un poème de Senghor « Prière aux masques ». Le commentaire insiste sur la conjonction des influences venues de France et des images africaines. Quelques années plus tard, un autre manuel¹³⁸ contient un chapitre sur la littérature d'expression française des années 50 et cite G.Tchicaya U Tam Si, peu connu cependant, M.Beti et A.Kourouma et pour les années 60, T.Ben Jelloun et Kateb Yacine. Les éditions Hatier, en 2000¹³⁹, consacre un chapitre de manuel de Seconde à la littérature francophone et mentionne six auteurs: L.Senghor, A.Kourouma, D.Chraïbi, F.Bebey, S.Zinsou, P. Chamoiseau. Par contre un autre manuel établit une liste des 70 grands noms de la littérature au XX^e siècle, parmi lesquels, un seul est africain (Senghor). Les auteurs africains francophones sont absents des programmes des concours d'entrée aux Ecoles Normales Supérieures et de l'Agrégation de Lettres.

La littérature n'est pas la seule forme d'écrit que l'on puisse utiliser en Français. Pour

¹³⁷ Cf. B.O. spécial du 5/2/1987.

¹³⁸ Cf. *Itinéraires littéraires*, J.M.Maulpois, Hatier, 1991.

¹³⁹ *La littérature en Seconde*, Hatier, 2000.

II. LA PENETRATION DE L'AFRIQUE A L'ECOLE : FACTEURS ET ACTEURS D'UN TOURNANT (A partir des années 1965-70)

apprendre aux élèves à argumenter, à organiser leurs idées...le Ministère encourage également le recours à des articles de presse, des essais...L'analyse de films, d'émissions de télévision, l'utilisation d'un fait divers et même l'étude de documents statistiques sont des exercices recommandés. L'Afrique peut servir de thème.

Les programmes de langues vivantes et notamment d'Anglais, n'imposent pas de donner un aperçu particulier des pays et de la littérature francophones d'Afrique mais on peut constater que les manuels, dans le choix des textes, n'évacuent pas ce thème. Si l'enseignant est inspiré ou si l'actualité fait naître un intérêt chez les élèves, l'Afrique anglophone peut devenir un thème de travail. L'étude de quelques manuels de Seconde des années 90 donne des résultats très disparates : dans l'un d'entre eux, le thème de l'Afrique Noire se limite à l'évocation de la rencontre entre Stanley et Livingstone. Dans un autre, dix pages lui sont consacrées avec des fiches, des textes, des photos, une carte. L'Afrique du Sud est nettement privilégiée mais on trouve aussi le témoignage d'un étudiant africain qui rentre au Ghana, une étude sur le rôle des femmes dans le développement vu du côté africain et sur la minorité blanche au Zimbabwe.

En Sciences économiques et sociales, les programmes ne comportent aucune étude spécifique de l'Afrique (d'après un enseignant interrogé, elle n'intéresse pas vraiment les économistes). Ils insistent plutôt sur les mécanismes du développement et la construction européenne. Sa situation peut être abordée quand même à travers les inégalités du développement, les échanges internationaux, le problème de la dette et, ces dernières années, la mondialisation, le développement durable. Mais comme dans d'autres disciplines, la place de l'Afrique dépend beaucoup des pôles d'intérêt de l'enseignant, qui peut la prendre ou non comme exemple pour illustrer des thèmes plus généraux.

En Philosophie, aucun aspect du programme n'est en liaison directe avec le développement. Mais cette matière incite à réfléchir sur les rapports entre les hommes et les cultures, sur les poids des mentalités, sur les traditions et leurs conséquences... qui interviennent dans les analyses sur le développement.

En Sciences de la vie et de la terre, l'Afrique et l'éducation au développement peuvent être abordées avec l'alimentation et la santé des hommes, les problèmes d'environnement et le rôle des hommes dans la gestion des ressources et des milieux naturels.

La technologie et les enseignements artistiques sont concernés également. La technologie fait apparaître les clivages entre le mode artisanal et le mode industriel. Elle

offre aussi aux établissements techniques la possibilité d'une coopération directe avec les P.E.D. L'étude des réalisations artistiques des autres cultures et de leurs interférences avec la nôtre peut être une source de réflexion.

Presque tous les programmes fournissent donc la possibilité d'aborder l'Afrique et le développement. Le problème se situe surtout dans la manière dont on l'aborde. Les manuels continuent à véhiculer souvent une vision négative de ce continent : calamités naturelles, instabilité politique et guerres, marasme économique...Les aspects positifs, en particulier les efforts de certaines populations pour émerger, sont peu évoqués. Les élèves restent donc souvent sur une impression d'impuissance. En outre, parce qu'ils s'adressent à un public jeune, ces manuels ont tendance à fournir des analyses un peu

trop simplistes. Le sous-développement est encore souvent expliqué par les caractères physiques et la démographie. Les populations apparaissent plus comme assistés que comme partenaires.

D) LES AUTRES ACTEURS DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT A L'ECOLE

Les efforts des enseignants appuyés, à partir de la fin des années 70 surtout, par une politique volontariste du Ministère, ont contribué à faire entrer les pays du Sud dans les écoles et à changer le regard qu'on portait sur eux. Mais l'Education au développement ne peut pas être l'exclusivité de l'Ecole. Pour être efficace elle doit être relayée aussi en dehors d'elle. Les partenaires extérieurs sont énumérés avec précision dans la circulaire du 9 août 1984¹⁴⁰ : ce sont les organisations internationales, les organisations non-gouvernementales et les mouvements associatifs, les collectivités locales et régionales, les centres de documentation. La multiplicité des circulaires, surtout depuis les années 80, engageant les enseignants à établir une collaboration avec ces organismes, donne une idée de l'importance que le Ministère lui accordait. Il en était question dans chaque note publiée dans le *B.O.* concernant l'éducation au développement. Certaines circulaires lui étaient même entièrement consacrées. Elle était aussi encouragée dans d'autres journaux officiels de l'Education nationale, par exemple *Les Echos de l'Académie* pour Grenoble. L'Ecole a donc vite pris conscience de l'intérêt de ces acteurs extérieurs et leur a ouvert ses portes dès les années 70. Inversement ses partenaires voyaient en elle un moyen privilégié de sensibilisation car c'est à l'école que se forment les générations de demain. La collaboration s'est donc établie en général sans difficultés et elle constitue une des causes des progrès de l'Education au développement.

1° PORTRAIT DES PARTENAIRES DE L'ECOLE

Les organisations internationales

Les organisations internationales, dont beaucoup sont nées au lendemain de la guerre, veulent développer « un attachement aux valeurs universelles ». En ce qui concerne plus particulièrement l'éducation à la compréhension internationale, quelques articles de la *Convention des droits de l'enfant* résument bien les objectifs :

« Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales... Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne. Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de

¹⁴⁰ B.O.E.N. n° 31 du 6/9/1984

compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux... »

L'Ecole noue très vite des liens avec ces organisations. Le Ministère attend qu'elle les fasse connaître ainsi que les valeurs qu'elles défendent. C'est avec l'UNICEF pour la défense des droits des enfants, l'UNESCO qui travaille sur l'Ecole et la culture et la FAO pour la lutte contre la faim, que les relations sont les plus étroites. Par exemple, tous les ans au moins, une circulaire du B.O.E.N. rappelle la longue tradition de collaboration avec l'UNICEF. Elle engage les enseignants à faire connaître ses actions dans tous les domaines intéressant l'enfance (eau, centres de nutrition, écoles...) et à les soutenir dans le cadre des clubs UNESCO, des foyers socio-éducatifs, à travers les activités d'éveil ou les P.A.E. Par contre, les institutions européennes ne sont pas souvent citées dans le B.O.E.N., comme des partenaires possibles, sauf le Conseil de l'Europe à l'occasion d'une semaine européenne d'éducation à la citoyenneté mondiale.

Des conventions sont signées entre les organisations internationales et le Ministère. Elles peuvent par exemple financer certaines expérimentations dans les écoles, fournir de la documentation et parfois des intervenants. Les enseignants et les centres de documentation ont eu souvent recours, à une époque, aux affiches, expositions, dossiers, documents audiovisuels qui leur étaient envoyés gratuitement ou à un prix abordable. En 2002, le Ministère a signalé un site Internet de l'UNICEF destiné aux jeunes : « la voix des jeunes ».

Inversement, ces organisations bénéficient d'actions généralement ponctuelles, vente de cartes UNICEF au moment de Noël par exemple, qui sont menées dans les écoles. L'argent récolté va alimenter le budget global de l'UNICEF sans qu'il soit possible de savoir précisément à quoi il est destiné. Les contacts avec le Tiers Monde sont donc limités. C'est la raison pour laquelle cette collaboration s'efface un peu à partir du moment où le partenariat direct avec les pays du Tiers Monde se développe. Une action qui permet des contacts personnalisés avec un partenaire africain avec lequel on peut échanger, est un support beaucoup plus mobilisateur pour les élèves comme pour les enseignants.

Les associations

L'importance de la vie associative est un fait marquant de notre époque. A partir des années 70 surtout, le développement du Tiers Mondisme a provoqué une véritable explosion des associations humanitaires¹⁴¹. Très vite elles ont cherché à entrer dans les écoles. Ces contacts ont été de plus en plus un élément important, voire essentiel, de leurs activités et ont joué un grand rôle dans la pénétration de l'Afrique à l'école. Un tissu associatif dense est généralement considéré comme un élément favorisant l'éducation au développement.

Le Comité français contre la faim (CFCF) est sans doute la structure qui, la première, a orienté son action en direction des écoles¹⁴². Il travaillait en étroite relation avec

¹⁴¹ Cf. Tableau des associations humanitaires en Savoie : Annexe 3 .

¹⁴² Cf 1° partie, D. « La mise en place d'une politique de coopération ».

l'Inspection académique. Les archives retrouvées pour la période de 1960 à 1990, montrent la collaboration établie avec les écoles, surtout dans les années 60 et 70. A l'occasion notamment de la campagne mondiale contre la faim, il fournissait de la documentation, proposait aux établissements de participer à des actions dans un PED, dont il conservait la maîtrise, recrutait des élèves pour les quêtes sur la voie publique.

Plus tard, d'autres associations consacrent une partie ou la totalité de leurs efforts à l'Ecole, mais dans un esprit différent. « Peuples Solidaires » a toujours considéré que l'Education au développement devait être une priorité et a mis sur pied, dès sa création en 1983, une commission intitulée « animation en milieu scolaire ». Elle est souvent intervenue dans les écoles, avec des expériences originales, comme la classe de développement¹⁴³. Cette ONG a contribué aussi à l'évolution de la réflexion sur les relations nord-sud et elle a souvent été un catalyseur, en apportant une aide matérielle au montage de projets, en mettant en relation des partenaires et en créant des réseaux de solidarité, qui peuvent inclure des écoles. « Terre des hommes » créée par des enseignants s'est toujours intéressée aussi à l'Ecole. Les enseignants y restent très nombreux actuellement (50% des membres à Chambéry en 2002)¹⁴⁴.

D'autres se sont spécialisées dans le « créneau école ». C'est le cas de « Ecole et Tiers Monde ». Composée d'enseignants et de parents d'élèves, cette association a réfléchi aux moyens de faire entrer le Tiers Monde dans les écoles. Elle a étudié aussi les manuels et en a dénoncé les insuffisances et les erreurs d'analyse. Un exemple régional est celui d' « Afriq'impact ». Cette association née au début des années 90, dans le quartier de la Villeneuve à Grenoble, s'est donnée pour mission d'aider les écoles primaires et collèges qui souhaitent s'investir dans l'éducation au développement. Les deux principaux volets de son activité sont la sensibilisation aux réalités africaines et la création et l'accompagnement de « Clubs Afrique ». Elle collecte et crée des outils pédagogiques et intervient dans les écoles. Par contre, elle ne s'occupe pas du pilotage des actions en Afrique, en partie pour des raisons de principe : tout projet de développement doit être initié, géré, évalué par des groupes du Sud, ce n'est donc pas une finalité indispensable pour une école. D'autres associations se spécialisent dans l'information et la production de documents pédagogiques. C'est le cas d'Orcades, à Poitiers, qui a une audience nationale.

Le CCFD (Comité catholique contre la faim et pour le développement) a un rôle un peu particulier. Il est souvent le partenaire privilégié des établissements catholiques et des aumôneries à qui il fournit de l'information et la possibilité d'entrer en contact avec les PED et de soutenir des micro-réalisations. Dans beaucoup de départements, le CCFD possède des permanents responsables des contacts avec les écoles. Mais son étiquette catholique a limité son influence dans l'enseignement public. Le principe de laïcité et la peur de susciter des réactions ont fait préférer parfois la collaboration avec des associations plus neutres sur le plan confessionnel. En outre ses prises de position souvent audacieuses sur les relations Nord-Sud lui ont valu quelques difficultés avec

¹⁴³ Cf. Etude de cas n° 3 « Une classe de développement en Isère » (3° partie A)

¹⁴⁴ Entretiens avec des militantes de « Terre des Hommes-Savoie ».

certain évêques et aussi fermé parfois les portes de l'enseignement catholique. Il y aurait beaucoup d'autres associations humanitaires à citer, ayant l'expérience d'une collaboration avec les écoles.

Des associations culturelles aussi ont contribué à l'éducation au développement en faisant connaître « les cultures d'ici et d'ailleurs ». C'est le cas de l'AMCC à Chambéry¹⁴⁵ qui a fait de gros efforts en direction de l'Ecole ou des « Amis de Présence africaine ». Il est tentant aussi pour un établissement scolaire de chercher des contacts avec des associations de ressortissants des PED. Dans les villes universitaires comme Grenoble, il y a des groupes d'étudiants africains par exemple. Mais souvent, ces étudiants ne peuvent pas contribuer, d'une manière très positive à une sensibilisation à leurs cultures et aux difficultés des PED. Une étude d'un économiste africain, E.Amougou¹⁴⁶, mentionnent des parcours universitaires souvent médiocres, liés à la crise de l'enseignement en Afrique et à des conditions matérielles difficiles. Le décalage entre ce qu'ils vivent ici et chez eux ne leur permet pas toujours de faire preuve de la distance nécessaire pour témoigner. En outre leurs associations ne présentent pas toujours les garanties indispensables de sérieux et de neutralité. Certaines sont des annexes des ambassades ou l'émanation de groupes religieux dont les objectifs sont plus la propagande que l'information.

Depuis la fin des années 90, on observe un effort pour structurer le milieu de la solidarité internationale, à l'échelle d'une région au moins. Les associations ont donc tendance à se regrouper en réseaux parce qu'elles prennent conscience des inconvénients d'un trop grand émiettement. « Terre des hommes » dans ses objectifs pour 1999, a inscrit « le travail en partenariat avec d'autres associations ». « Savoie Solidaire »¹⁴⁷ a été sollicitée en 1999 pour fédérer les associations du département. Un cycle de formation sur trois ans a été élaboré. Il est destiné aux militants des ONG locales et au milieu scolaire. Les écoles peuvent très bien faire partie de ces réseaux. « Resacoop » qui sert de lien entre les associations de la région Rhône-Alpes, a organisé à Lyon, une session sur le partenariat avec le Burkina Faso. Les lycées ont été invités au même titre que les associations. Il essaie actuellement de mettre sur pied un réseau plus vaste qui regroupera dans toute la région Rhône-Alpes, avec les associations, des centres de recherche et de formation, des universités, des collectivités territoriales. Ces réseaux peuvent aussi avoir une dimension internationale. Le « RED Nord/Sud » a été créé en 1993 à Bruxelles. Il regroupe une quinzaine d'ONG et des mouvements pédagogiques ce qui montre l'intérêt que « la galaxie solidarité » accorde à l'Ecole.

Les collectivités locales

¹⁴⁵ L'A.M.C.C. (Association pour une maison de la culture à Chambéry) a été créée en 1964. Elle a longtemps milité pour la création d'une maison de la culture qu'elle a obtenue en 1987. Elle propose chaque année un programme de manifestations culturelles qui inclut les cultures extra-européennes.

¹⁴⁶ E.AMOUGOU , *Etudiants d'Afrique Noire en France : une jeunesse sacrifiée*, L'Harmattan 1997.

¹⁴⁷ « Savoie Solidaire » pilote les actions du Conseil Général.

A partir de la fin des années 80 surtout, apparaît une autre forme de coopération avec le Tiers Monde, la « coopération décentralisée » : un certain nombre de collectivités locales, municipalités, conseils généraux, régionaux, établissent des relations durables avec des collectivités locales ou des associations du Sud. Les PED sont naturellement loin d'être une préoccupation primordiale pour beaucoup d'élus. Dans un certain nombre de villes, des militants se plaignent qu'au bout de 10 ans de coopération avec un P.E.D., certains élus ne savent encore pas très bien ce que la ville y fait. Mais d'après les témoignages recueillis, ils font confiance à leurs collègues plus motivés : l'adoption d'un projet de coopération ne pose pas, en général, de problèmes majeurs et toutes les décisions qui sont prises à son sujet sont généralement votées à l'unanimité.

Des municipalités avaient déjà été en contact avec les problèmes du Tiers Monde, en accordant une aide d'urgence pour faire face à une catastrophe naturelle par exemple ou en subventionnant les associations humanitaires implantées dans la commune. Mais dans le deuxième cas, il s'agissait plus d'un geste à l'égard de leurs administrés que d'une réelle prise de conscience. Certaines d'entre elles, sur l'initiative d'un ou deux élus, ont été plus loin et ont mené, avec une région ou une ville du Tiers Monde, « une action permanente face à des besoins permanents »¹⁴⁸. Les petites collectivités ont tendance à se regrouper sous l'égide d'une ONG. Les plus importantes, qui ont des moyens techniques et financiers plus solides fondent leurs propres associations et mettent directement ces moyens à la disposition des PED avec lesquels elles collaborent. C'est, par exemple, le cas, pour la Savoie, du Conseil général avec « Savoie Solidaire » qui agit depuis 1988 au Sénégal, à Haïti et en Roumanie et de la municipalité de Chambéry avec « Chambéry-Ouahigouya », au Burkina Faso, depuis 1990. Beaucoup d'agglomérations de l'Académie ont des projets de coopération (Grenoble, Echirolles, St Jean de Maurienne entre autres). Elles ont souvent d'ailleurs devancé la législation. Ce n'est que depuis les lois de décentralisation, au début des années 80, que les collectivités locales ont le droit d'engager des dépenses qui ne concernent pas directement l'intérêt de la commune.

Outre la gestion de relations nord-sud et de projets de développement, ces associations se sont donné pour mission de mobiliser la société civile. Le milieu scolaire en fait partie. Les échanges scolaires sont souvent une des premières initiatives dans le cadre de « jumelages ». Une collaboration, généralement très fructueuse pour les écoles, peut s'installer. La ville de Grenoble entretient des liens avec Constantine depuis 1982. Un jumelage officiel a été instauré en 1999 : l'Ecole en est partie prenante avec un cyberjumelage entre établissements scolaires et une coopération universitaire (Université P.Mendès-France). L'association « Chambéry Ouahigouya » qui pilote l'action de la municipalité, a montré à de multiples reprises l'intérêt qu'elle portait à la formation et à la mobilisation du milieu scolaire. Elle a mis en place, dès sa création, une commission « Education » qui organise ce partenariat et elle a su associer les écoles en laissant aux jeunes une place spécifique dans des activités qui concernaient aussi les adultes. Elle leur a ainsi permis de se valoriser. Un autre moyen de mobiliser les scolaires est la création par le Conseil général d'un « Conseil général de jeunes ». En Savoie, il a été créé en 1988. Il était composé d'élèves de collèges, élus en 4^o et siégeant deux ans. De

¹⁴⁸ Compte-rendu d'une séance du Conseil Général de Savoie.

1989 à 1995, il fonctionnait par commissions. Une commission Tiers Monde avait pour objectifs de faire de l'information et de soutenir des projets de développement avec l'appui financier du département. Depuis 1995, le système des commissions, trop lourd à gérer, a disparu . Actuellement, dès qu'ils sont élus (pour un an), les représentants des jeunes se donnent un choix de questions à étudier mais pour les années qui viennent, les relations nord-sud n'en font pas partie : un an est une période trop courte pour lancer une action lointaine. La solidarité internationale reste néanmoins un objectif important de la politique du Conseil Général : « donner aux jeunes savoyards la possibilité de s'ouvrir aux pays en voie de développement ou en reconstruction, en s'impliquant dans des actions concrètes de solidarité ... »¹⁴⁹ . Plus récemment, pour marquer l'entrée dans le nouveau millénaire, il a lancé une opération très importante : « Un cœur gros comme le monde ». 37 sur 38 cantons savoyards ont, chacun, pris en charge une action dans un pays du Sud. Dans chaque canton, les écoles sont associées au projet¹⁵⁰ . Des initiatives sont prises aussi à l'échelon régional. Ces dernières années, des voyages d'études, payés par la Région, ont été proposés à quelques élèves accompagnés de professeurs-animateurs. Le « permis de réussir » a été créé en 1991 pour soutenir des projets périscolaires initiés par les établissements rhônalpins. Les projets de solidarité peuvent entrer dans ce cadre.

Le rôle des bibliothèques

Elles peuvent être un vecteur de l'éducation au développement en direction du grand public mais aussi des scolaires et des étudiants qui les fréquentent. Mais pour qu'elles jouent ce rôle, il faut une certain nombre de conditions qui sont loin d'être toujours réunies : une réelle demande, un intérêt pour d'autres continents et d'autres cultures et une formation de la part des responsables, une collaboration avec des associations, des collectivités locales, des établissements scolaires qu'elles pourraient appuyer dans leurs projets. Une enquête en annexe qui portent sur les bibliothèques municipales de Chambéry pendant les années 90, permet de se faire une idée de leur rôle mais les informations fournies sont assez générales et ne permettent pas de cerner exactement leur influence sur les milieux scolaires et universitaires spécifiquement¹⁵¹ .

2° POUR UNE ASSOCIATION : POURQUOI ET COMMENT INTERVENIR DANS LES ECOLES ?

Des causes diverses

Au départ, beaucoup d'associations considéraient que leur intervention dans les écoles était un prolongement des projets qu'elles menaient sur le terrain. Elles essaient donc de soulever l'émotion et de présenter leurs actions. Elles en attendent une sensibilisation des

¹⁴⁹ Délibération du Conseil Général de Savoie (juin 1997)

¹⁵⁰ Cf. 3° partie A. : Etude de cas n° 6.

¹⁵¹ Cf. 2° partie, Annexe 4 : « Le rôle des bibliothèques à Chambéry ».

élèves, des parents, des enseignants, qui permettra d'obtenir une contribution financière plus importante. Elles donnent donc du Tiers Monde une vision surtout misérabiliste et négative, « les pays de la faim », qui marquera longtemps les mentalités. Elles accréditent aussi l'idée que le problème pourra être réglé par la seule aide financière et technique. Pour l'enseignement catholique, c'est la forme classique d'intervention. Des missionnaires, de retour d'Afrique passent dans les écoles pour témoigner de leur action et obtenir des fonds. Certains enseignants appréciaient peu ces initiatives. Ils avaient l'impression que l'Ecole était une planche de salut pour les associations et que l'objectif financier primait d'une manière excessive sur la sensibilisation et les problèmes de fond. Certaines associations ou antennes locales restent encore actuellement sur ces positions.

Mais, à partir de la fin des années 70, au fur et à mesure que la réflexion sur le développement et les relations nord-sud, s'approfondit dans les associations, les objectifs changent. La sensibilisation est déconnectée des préoccupations financières : « L'école n'est pas un lieu de quête »¹⁵². L'objectif devient donc essentiellement « l'éducation au développement ». Il s'agit pour les associations de « pallier aux carences de l'Ecole ». Certains militants disent ouvertement que l'Ecole n'est pas à la hauteur des enjeux et que les associations ont un rôle déterminant à jouer...ce qui n'est pas toujours du goût des enseignants. Faire de l'information dans les écoles, c'est préparer l'avenir. Ils lui reprochent de ne pas être assez critique sur la situation internationale et veulent contrecarrer « le message dominant ». Les positions sont plus ou moins radicales selon les ONG, selon leurs responsables locaux. Mais on constate que les associations qui font le plus d'efforts pour faire entrer le Tiers Monde dans les écoles et multiplier les actions, sont généralement celles qui vont le plus loin dans les analyses des situations : elles défendent souvent des positions très novatrices sur le développement. En outre, les difficultés des associations à sortir du cercle déjà sensibilisé, les orientent vers les écoles dont le public se renouvelle.

« L'éducation au développement est une éducation dynamique, ouverte à la participation, créative et active, orientée vers l'engagement et l'action. Elle doit mener à une prise de conscience des inégalités planétaires dans la répartition des richesses et du pouvoir, de leurs causes et de leurs conséquences ainsi que du rôle qui nous revient dans l'effort pour construire des structures plus justes ».
Antipodes, n°141, juillet 1998 « La notion d'éducation au développement recouvre un projet plus large que la simple information sur les réalités des pays du Sud, elle revêt des enjeux beaucoup plus vastes qui touchent à l'apprentissage de la citoyenneté... Elle ambitionne de renforcer les capacités de compréhension et d'analyse...par rapport aux questions de l'interdépendance mondiale et des mécanismes du développement. Elle agit aussi sur les mentalités, les comportements individuels et collectifs pour inciter au respect, à la curiosité vis à vis des autres cultures et à l'action solidaire. Elle s'appuie sur des principes de réciprocité dans l'échange. Elle encourage enfin à un retour critique sur les modèles de développement de nos sociétés et à une redécouverte de notre environnement proche par le détour lointain. Plateforme « Education au développement : Dossier « Education au développement et à la solidarité

¹⁵² Cf. *Petit manuel d'éducation au développement pour le milieu scolaire* (Peuples Solidaires et Terre des Hommes).

internationale, Strasbourg, 2000 « Ouvrir son porte-monnaie et fermer les yeux, ce n'est pas de l'éducation au développement ». Collectif régional de la région P.A.C.A.

Comment entrer dans une école : le mode d'emploi

Les relations entre l'Education Nationale et les associations et organisations diverses ont été fixées par la circulaire du 22 juillet 1983, modifiée par le décret du 16 novembre 1992. Elle est rappelée régulièrement dans le *B.O.E.N.* Le Ministère les encourage systématiquement.

La collaboration avec les institutions internationales remonte, nous l'avons vu, au lendemain de la guerre et a souvent abouti par la suite à la signature de conventions. Pour les organisations non-gouvernementales, il faut un accord des instances officielles qui ne sera délivré qu'après une enquête... « qui vérifiera le caractère d'intérêt général, la qualité des services et la compatibilité avec les activités du service public...la complémentarité avec les instructions et les programmes d'enseignement ». Il faut y ajouter le respect à l'égard des principes fondamentaux de l'Ecole publique, notamment la laïcité. Les associations doivent donc déposer un dossier dans lequel figurent leurs origines et leur histoire, leurs statuts, les derniers rapports d'activité et le bilan financier ainsi que la liste des responsables. L'agrément est accordé pour 5 ans et renouvelable et pour deux ans si elles interviennent sur le temps scolaire¹⁵³. S.Brethez a dressé une liste des principales associations autorisées pour l'année 1985¹⁵⁴.

TABLEAU N° 9 : Liste des principales associations autorisées à collaborer avec les écoles en 1985

¹⁵³ Circulaire du 13/7/1990 (Ministère L.JOSPIN) remaniée très partiellement en juin 1999.

¹⁵⁴ S.BRETHEZ, *L'éducation au développement : des outils pour les enseignants*, 1985.

<input type="checkbox"/> Association française des volontaires du progrès
<input type="checkbox"/> Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active - coopération internationale
<input type="checkbox"/> Centre de rencontre et d'échanges pour le développement
<input type="checkbox"/> Cimade - service œcuménique d'entraide
<input type="checkbox"/> Comité catholique contre la faim et pour le développement
<input type="checkbox"/> Comité français pour la campagne mondiale contre la faim
<input type="checkbox"/> Comité français pour l'UNICEF
<input type="checkbox"/> Ecole et Tiers Monde
<input type="checkbox"/> Fédération Artisans du monde
<input type="checkbox"/> Fédération française des clubs UNESCO
<input type="checkbox"/> Frères des Hommes
<input type="checkbox"/> Groupe de recherche et de réalisation pour le développement rural dans le Tiers Monde (G.R.D.R.)
<input type="checkbox"/> Institut international de recherche et de formation à l'éducation et développement (I.R.F.E.D.)
<input type="checkbox"/> Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente
<input type="checkbox"/> Office central de coopération à l'Ecole (O.C.C.E.)
<input type="checkbox"/> Office central pour la coopération culturelle internationale
<input type="checkbox"/> Peuples Solidaires
<input type="checkbox"/> Secrétariat de liaison des groupes locaux Tiers Monde
<input type="checkbox"/> SILO-développement
<input type="checkbox"/> SOLAGRAL (Solidarités agro-alimentaires)

Cette liste ne comporte que des organisations nationales. Les associations locales doivent obtenir en principe une autorisation des services académiques, qui vérifient que l'association n'a pas fait l'objet d'un refus d'agrément. Mais dans beaucoup de cas probablement, les associations interviennent dans les établissements scolaires sans l'aval du Ministère et de ses services mais sous la responsabilité des enseignants concernés et du chef d'établissement. Le décret de 1992 insiste sur la non-lucrativité des interventions des associations.

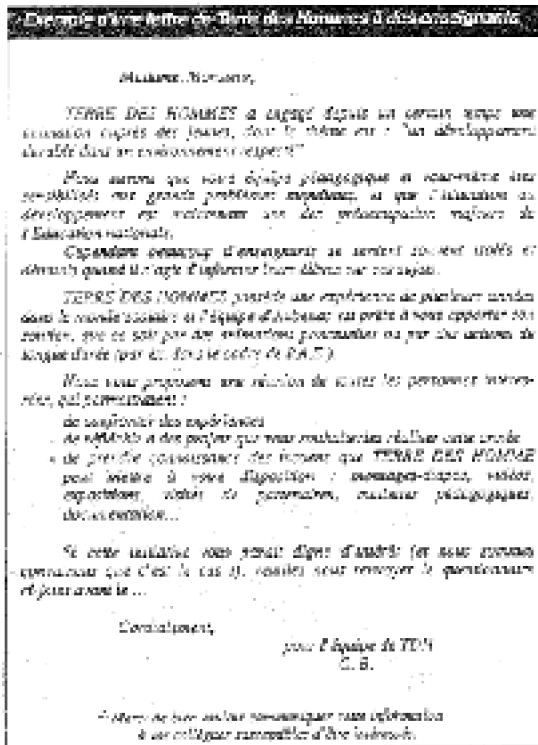
II. LA PENETRATION DE L'AFRIQUE A L'ECOLE : FACTEURS ET ACTEURS D'UN TOURNANT (A partir des années 1965-70)

Pour aller vers les établissements scolaires, pour entrer en contact avec le monde enseignant, trois façons au moins existent :

- Par le biais officieux :
 - Courir à un inspecteur d'académie, au directeur d'établissement, un enseignant... pour solliciter l'attention (voir exemples ci-dessous et page 8)
- Par contact direct :
 - aller se voir (et à peu d'effort)
 - trouver par relations personnelles, élèves, parents, parents d'élèves, etc.) des ou des professeurs, un directeur d'établissement, susceptibles d'être intéressés ou dont on sait qu'ils sont susceptibles aux problèmes

Nord-Est. Proposer à nos enseignants une nouvelle commune avec nos ONG. Pendant cette semaine d'été, l'objectif est d'informer de conclure, et d'encourager à agir :

- Rappeler les textes officiels de l'Education nationale (voir encadré page suivante) qui mentionnent clairement que l'éducation au développement est la tâche de l'enseignement d'aujourd'hui.
- Rappeler, pour les collèges, que l'école individuelle est le schéma directeur.
- Rappeler les objectifs de l'Année des Humains et l'Action Solidaire, qui concernent principalement les textes officiels.
- Rappeler tout enfin des formations (stage MATHIAS pour enseignants, université de l'ONG, rencontres de l'ONG, CIEPAD, etc.)



• Informer sur ce que nos ONG peuvent faire à leur disposition pour accompagner leur école, marche (vidéo, diaporama, etc.) et proposer des orientations des enseignants, des outils en relation avec leur discipline, leur programme, et avec les thèmes des journées internationales (voir page 8).

- Par voie de presse :
 - Le communiqué de presse à l'occasion de la Journée Internationale à l'école peut être communiqué aux enseignants pour leur travail avec eux de leur propre matériel, thèmes, illustrations... (voir un exemple page 7).

Conclusion :
Le rôle de nos ONG est d'être un lien, un catalyseur d'énergie, une force de proposition.

Merci de plus en plus aux enseignants d'être :
- actifs, mais pas passifs ;
- conscients de leur rôle ;
- responsables.

Document 10 : petit manuel d'éducation au développement pour le milieu scolaire

Des difficultés d'organisation à prendre en compte

Les enseignants de collège et lycée ont souvent du mal :

- à trouver deux heures d'affilée pour une intervention extérieure dans une classe courée ;
- à trouver du temps entre 12 h et 14 h pour des activités, genre "Club Tiers-Monde" ;
- à obtenir des heures de concertation pour des travaux interdisciplinaires ;
- à former des équipes pédagogiques ayant une classe en commun pour travailler sur un thème transversal par exemple ;
- à programmer l'utilisation de la salle vidéo...

Ce sont des contraintes matérielles qui découragent bien des bonnes volontés...

A quelles conditions ?

- La préparation :

Une intervention, une animation "maiche" quand elle a été bien préparée (par l'enseignant et par le militant d'ONG) Ex : travail préalable, à l'aide de documents photocopiés ou de questionnaires sur la situation géographique, historique, ... du pays dont on va parler.

- Des atouts supplémentaires

Une action Education au développement a de plus grandes chances d'être réussie si elle est organisée :

- sur une semaine (avec un thème précis) ;
- en collectif avec d'autres associations, car les enseignants craignent l'esprit-boutique, le prosélytisme de "chapeau",
- à un moment de l'année bien choisis,
- par des militants convaincus et compétents ;
- nécessité d'une autoformation des militants sur les projets soutenus, sur les problèmes économiques mondiaux, la géopolitique, etc.

Rappelons pour cela, entre autres, les Universités d'été, les week-ends de formation, les rencontres régionalisées de formation, les documents de formation...

Au programme d'une Semaine Africaine ou Indienne,

un film, un spectacle de danse, une vidéo d'Amnesty international sur les Droits de l'Homme, un concert, un diaporama sur un projet soutenu par l'association, une conférence sur les problèmes économiques (révolution verte) ou religieux, une expo sur la vie quotidienne

A propos de la collecte de fonds...

L'éducation au développement n'a pas pour objectif la "recette de fonds". D'entrée de jeu il faut être très clair sur cet aspect : la solidarité passe d'abord par l'altérité et l'égalité, donc par la connaissance de l'autre comme un égal. L'école n'est pas un lieu de quête.

On peut cependant proposer :

- pour les jeunes qui veulent agir (tout de suite, un repas sans viande ou une semaine sans chewing-gum...), mais ces actions ponctuelles ne doivent pas se substituer au travail de réflexion et d'acquisition de connaissances.

pour l'administration du lycée, du collège ou de l'école qui nous reçoit, un geste financier au moyen, par exemple d'un "bon de soutien" à l'action d'éducation au développement de nos ONG.

Il faut ensuite prendre contact avec les établissements. Dans un dossier publié par « Terre des Hommes » et « Peuples Solidaires » sur l'éducation au développement, un chapitre est intitulé « comment s'y prendre ? »¹⁵⁵. Des conseils sont donnés sur la manière de procéder, accompagnés de formulaires de lettres qu'il suffira de recopier. Deux voies sont possibles. La voie officielle, avec un courrier à l'Inspection académique ou au chef d'établissement ou le contact direct qui est jugé la solution la plus efficace. En fait c'est souvent par des liens personnels que les associations et les établissements scolaires sont mis en relation. L'objectif est de proposer aux enseignants une rencontre au cours de laquelle les associations devront rappeler les textes officiels « qui montrent que l'éducation au développement fait partie de leur travail d'enseignant », rappeler aussi que les objectifs des ONG « cadrent parfaitement avec ces textes », informer de l'aide que les ONG peuvent apporter en termes de sensibilisation pour les élèves et de formation pour les enseignants. Il est aussi possible de proposer des interventions par

¹⁵⁵ PEUPLES SOLIDAIRES, « Pour rencontrer le monde ? » 1992

l'intermédiaire de publications destinées aux enseignants ou par la F.O.L. (Fédération des œuvres laïques). Les « modes d'emploi » des O.N.G. recommandent aussi à leurs intervenants de bien prendre en compte les difficultés des enseignants à organiser ce type d'activité (créneaux horaires, absence d'heures de concertation...) ¹⁵⁶ . Malgré cela, des associations se plaignent d'avoir du mal à entrer dans certaines écoles.

3° LEUR APPORT A L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT

Le rôle que se donnent les ONG est « d'être un ferment, un catalyseur d'énergies, une force de propositions » ¹⁵⁷ .

De l'information

« Les ONG ont une pratique ancienne des relations avec les pays en voie de développement. Elles ont acquis aussi une excellente connaissance de ces pays, disposent d'une documentation et d'un savoir-faire auquel il peut être utile de faire appel ». B.O. : Note de service du 13/9/1985

Les ONG ont en effet un immense atout qui est la connaissance du terrain. Beaucoup envoient des volontaires qui vivent aux côtés de la population pendant des mois et leurs militants suivent de plus en plus près les actions et font, pour un nombre croissant d'entre eux, des voyages sur place. Elles font aussi venir en France des partenaires africains. Ces contacts directs se multiplient depuis que les associations locales et les collectivités territoriales, de plus en plus souvent, prennent directement en charge des projets de développement. Leurs interventions dans les classes ou dans le cadre des foyers socio-éducatifs, apportent donc une réalité et une authenticité aux analyses sur le Tiers Monde qui sont très efficaces auprès des jeunes. En 1998, Terre des Hommes, dans le cadre de la campagne « Demain le monde : le défi alimentaire », est intervenue dans 39 classes de Savoie ¹⁵⁸ . « Artisans du monde » a proposé des interventions en milieu scolaire sur le site Internet de l'APHG de Grenoble ¹⁵⁹ .

Mais certaines conditions doivent être réunies pour assurer la réussite de ces interventions. Au début, on laissait beaucoup de place à l'improvisation. Les associations partaient du principe qu'un intervenant était efficace s'il avait quelque chose d'intéressant à dire. A partir des années 80, avec les possibilités qu'ouvre l'éducation au développement, les interventions obéissent à de véritables techniques. Il faut d'abord recueillir des renseignements sur la classe, fournir de la documentation, faire passer des questionnaires éventuellement et « monter » la séance avec le maître. Les associations conseillent aussi à leurs intervenants de proposer une sensibilisation sur la durée, quand

¹⁵⁶ Cf. DOCUMENT 10 : Extraits du *Petit manuel d'éducation au développement pour le milieu scolaire*.

¹⁵⁷ Op. cité : *Petit manuel d'éducation au développement pour le milieu scolaire*.

¹⁵⁸ Source : témoignages des animatrices.

¹⁵⁹ Cf. DOCUMENT 11 : Message de l'association « Artisans du Monde ».

c'est possible, au lieu d'une intervention ponctuelle. Il faut également qu'il y ait un suivi après, ce qui, explique les réticences des associations à intervenir en fin d'année (elles se plaignent parfois que les écoles les fassent venir « pour occuper des élèves qui sentent les vacances arriver »). Donc très vite, les associations constatent la nécessité de former les intervenants. Elles ont pris conscience que pour être efficace et faire passer son message auprès des jeunes, il faut avoir des compétences et être aussi pédagogue. Un certain nombre de militants sont des enseignants ou des retraités de l'enseignement. Ils sont naturellement beaucoup sollicités mais les associations organisent aussi des sessions de formation (Universités d'été, week-end de formation, rencontres régionales...). Une rencontre-formation a été organisée en 1995 par Peuples Solidaires sur le thème de l'éducation au développement en milieu scolaire. Un autre problème se pose ces dernières années. Les associations se professionnalisent et gagnent en efficacité. Certaines ont la tentation de faire payer leurs « interventions », ne serait-ce que pour subventionner l'emploi permanent qui leur permet de fournir des services à la demande. Mais les établissements scolaires n'ont pas toujours les crédits nécessaires. Si ces demandes se généralisaient, cela limiterait sans doute la collaboration entre les écoles et les associations.



Education au développement

« ARTISANS DU MONDE » propose des interventions en milieu scolaire.

Créé en 1974 Artisans du monde est une association loi 1901 de solidarité internationale pour travailler à l'instauration d'un commerce équitable, d'échanges commerciaux plus justes entre les pays du Nord et du Sud.

Les actions - vente de produits achetés à 19 groupements de producteurs dans 44 pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine

- information sur les conditions de vie et de production dans le Sud et les relations Nord-Sud
- campagnes pour le respect des Droits de l'homme au travail et la prise en compte des intérêts des producteurs du Sud dans les accords de l'OMC.

A l'aide de diapositives, vidéos, cartes, documents et jeux en fonction des tranches d'âge, Artisans du Monde propose des interventions dans les classes de collège et de lycée.

Ses objectifs : sensibiliser les élèves aux relations Nord-Sud et aux inégalités engendrées par certains aspects du commerce international

éveiller la notion de consommateur-citoyen

présenter le commerce équitable et le commerce éthique

Quelques exemples des thèmes abordés, qui rejoignent pleinement nos programmes :

Au collège : « droits de l'enfant et travail des enfants »

« comment sont fabriqués nos vêtements »

Au lycée : pourquoi un monde à 2 vitesses ? Quels moyens d'action ?

Coût : frais de déplacement 1 750€ par séance (50 minutes)

Contact : Claire Giolito Artisans du monde ? rue Très-Cloîtres 38000 Grenoble 04/76/51.37.08

http://www.ad-grenoble.fr/aphg-grenoble/menier/documentation/education_au_develop... 11/11/2001

Document 11 : Message de l'association Artisans du Monde sur le site Internet de l'APHG (2001)

Elles mettent aussi à disposition un matériel pédagogique très varié (livres, revues, documents audio-visuels, jeux pédagogiques, valises pédagogiques...), souvent bien conçu et adapté aux âges des élèves. Ce matériel peut-être prêté aux enseignants mais les associations disposent parfois aussi d'un centre de documentation destiné à leurs militants mais aussi aux scolaires et aux étudiants qui peuvent y trouver une aide pour la réalisation de dossiers, exposés....L'association Ritimo est à la tête d'un réseau national de centres de documentation reliés entre eux. Ces CDI semblent être moins nombreux actuellement et moins fréquentés parce que ceux des établissements scolaires se sont beaucoup développés, parce que les municipalités ont créé des médiathèques souvent riches, au moins dans les villes importantes, et à cause de la concurrence d'Internet.

L'information peut se faire aussi sous la forme d'activités culturelles. L'AMCC de Chambéry a eu pour objectif dès le départ de décentraliser les activités culturelles et de les mettre à la portée du maximum de personnes. Il fallait donc rapprocher l'Afrique et sa

culture, des écoles. Elle a obtenu de certains groupes africains qu'elle faisait venir à Chambéry, qu'ils passent dans les établissements. Des séances de cinéma (films sur l'Afrique et films africains) ont été organisées pour les scolaires, sur le temps de l'école¹⁶⁰. L'association « Chambéry-Ouahigouya », qui pilote l'action de la ville, a organisé beaucoup de manifestations (expositions, conférences, projections...) où elle a fait de gros efforts pour faciliter la venue de classes.

La production de matériel pédagogique

Depuis les années 70 et surtout 80, les associations ne se sont pas contentées de faire passer de l'information. Pour aider les enseignants, certaines d'entre elles ont fait un effort considérable pour concevoir et mettre à leur disposition un matériel pédagogique efficace qui, aux yeux de beaucoup d'enseignants, soutient la comparaison, en qualité, avec les productions de l'éducation nationale. Elles ont fait preuve d'inventivité et ont « collé » au maximum aux efforts de rénovation pédagogique que le Ministère encourageait, alors que ses propres productions conservaient un caractère universitaire plus marqué.

Il est impossible de faire une liste complète des associations ayant élaboré du matériel pédagogique, mais on peut dire que presque toutes, à un moment ou à l'autre, ont créé des documents utilisables dans les écoles. Parmi les ONG les plus productives, citons ORCADES à Poitiers qui est spécialisée, le CCFD, Peuples Solidaires, dont cette activité représente un secteur important. Des associations locales peuvent aussi proposer une aide pédagogique, par exemple, le Collectif Tiers Monde de l'Isère, le GRAD en Haute-Savoie... On peut se demander s'il est vraiment utile que tant d'associations fabriquent le matériel pédagogique qu'elles proposent et s'il n'y a pas une déperdition d'énergie. Si ces productions sont généralement de bonne qualité, les associations éprouvent parfois le besoin d'en encadrer la production pour en maintenir la qualité. Quand plusieurs associations se fédèrent pour monter une action qui vise les écoles, elles examinent de plus en plus les productions de chacune et privilégient celles qui sont les plus appropriées. Cela a été le cas pour la campagne « Demain le Monde »¹⁶¹.

Il n'est pas question non plus ici d'énumérer tous les types de matériel mis à la disposition des établissements scolaires depuis trente ans ni d'évaluer ceux qui étaient le plus couramment utilisés. Nous nous contenterons de donner un aperçu des documents produits. Le tableau N° 10 évoque plus particulièrement les productions de deux associations, un *Guide pour l'éducation au développement* de « Peuples Solidaires », un dossier sur la manière d'utiliser les PAE par « le Collectif Tiers Monde de l'Isère ». Tous les documents produits sont renouvelés, actualisés régulièrement. Ils sont souvent accompagnés de dossiers destinés aux éducateurs. Dans la mesure où tous les enseignants ne s'investissent pas, les crédits d'enseignement servent rarement à ce type d'achats. Une part importante a donc été acquise par les enseignants eux-mêmes. Les CDDP et CRDP n'étaient pas d'une grande ressource, du moins dans l'académie de Grenoble.

¹⁶⁰ Pour plus de détails, voir 3° partie B 4° : « L'éducation au développement par le spectacle ».

¹⁶¹ Cf. 3° partie B 3° : « L'Afrique dans l'enseignement secondaire : des cadres divers ».

Une incitation à l'action

Les ONG essaient souvent d'associer les écoles à leurs projets (campagnes d'information et actions dans le Tiers Monde), ce qui permet de mobiliser des jeunes et à travers eux, des parents avec lesquels elles n'ont pas habituellement de contacts. Elles ont souvent été aussi à l'origine d'actions de développement propres au milieu scolaire. Elles ont mis en contact des établissements avec des partenaires du Tiers Monde. Connaissant à la fois le terrain et l'établissement scolaire, elles ont pu proposer des actions bien adaptées. En passant par une ONG, les écoles peuvent s'assurer d'une certaine sécurité et de conseils dans la gestion de leurs actions. Un *B.O.E.N.* d'avril 1995 signale l'existence de « La Guilde du Raid » qui a créé « Solidarité étudiante ». Ses objectifs sont d'aider les étudiants à s'investir, en faisant connaître les formations organisées par les ONG et en leur proposant une action avec des partenaires sur place.

L'aide matérielle aux actions des écoles est surtout le fait des collectivités locales. Les ONG ont leurs propres actions, elles ne peuvent donc intervenir. Mais les mairies par exemple ont des moyens financiers, techniques et humains qu'elles acceptent parfois de mettre à la disposition des écoles. L'association Chambéry-Ouahigouya a toujours été très disponible pour apporter de l'aide aux établissements scolaires. Elle a fourni du matériel (supports d'expositions, barrières) et de la main d'œuvre pour le transport, a prêté gratuitement des locaux, et a subventionné à plusieurs reprises des voyages de jeunes. Le Conseil Général de Savoie, outre ses propres actions, attribue chaque année un prix de la Solidarité, d'un montant de 30000 F. Des établissements scolaires l'ont quelquefois obtenu. Le Conseil Général de l'Isère propose des voyages d'études pour les étudiants. Même si l'Union européenne est privilégiée, il n'exclut pas les autres continents.

La diffusion des expériences

Beaucoup d'associations et de collectivités locales, même d'importance limitée, éditent des bulletins de liaison qui sont destinés en priorité à leurs membres. Mais ils peuvent être mis aussi à la disposition des établissements. Actuellement, elles ont souvent aussi un site Internet. Ces moyens permettent de diffuser des informations générales et le récit d'expériences en milieu scolaire qui peuvent aider d'autres établissements à monter des projets. Cela permet aussi de garder, même partiellement, la mémoire de toutes ces initiatives. Les réseaux travaillent dans le même sens. C'est le cas du réseau de centres de documentation RITIMO. Le réseau Resacoop, pour le région Rhône-Alpes, en est un autre exemple. Par son journal et son site Internet, il capitalise un grand nombre d'expériences et permet des échanges entre ses membres. Des établissements scolaires y ont adhéré.

Il faudrait mentionner aussi l'appui que des associations peuvent apporter aux jeunes, après l'école, pour la réalisation de leurs projets de solidarité ... et les mises en garde indispensables quant à leur avenir. Des « guides » sont à leur disposition. L'apport des ONG en termes de formation pour les enseignants sera étudié plus loin, dans un chapitre global, car les ONG travaillent sur ce point en étroite collaboration avec

l'Education Nationale.

CONCLUSION

Nous nous sommes attachés dans cette deuxième partie à l'étude des causes et des acteurs de la pénétration de l'Afrique dans les établissements scolaires. L'Ecole a été le point de rencontre d'impulsions diverses : des enseignants qui voulaient intégrer, dans la notion d'éducation, la compréhension internationale, le Ministère qui souhaitait au départ contribuer à une mutation des relations franco-africaines puis qui fit une place importante, dans sa politique éducative aux relations Nord-Sud, les associations humanitaires enfin, qui voyaient dans les actions scolaires le meilleur moyen de préparer l'avenir et qui ont bien joué ce rôle de catalyseur qu'elles ambitionnaient.. La pénétration de l'Afrique à l'Ecole doit donc beaucoup au consensus qui s'est établi, dans les années 80, entre ces trois moteurs, les enseignants, le Ministère et les associations, sur les objectifs à viser et les valeurs à défendre.

Il faut maintenant analyser comment cette impulsion multiple s'est traduite sur le terrain. Peut-on parler d'un élan de l'ensemble de l'Ecole ? Beaucoup d'expériences, d'initiatives n'ont laissé aucune trace, sauf dans la mémoire des enseignants ou des élèves que l'on peut réussir à retrouver mais il semble cependant que les années 70 et 80 soient des années-faste pour l'éducation au développement. Si elle concerne en principe tous les niveaux d'enseignement et tous les secteurs géographiques, la diversité reste la règle...diversité d'investissement entre les établissements, diversité dans la conception à la fois de l'éducation et du développement.

ANNEXE 3 : Les associations humanitaires collaborant avec l'Afrique subsaharienne : l'exemple de la Savoie (de 1960 à 2000)

Présentation des tableaux

Pour les périodes les plus anciennes, pour lesquelles, en outre, il n'y a pas d'archives, ces tableaux ont été réalisés le plus souvent d'après les souvenirs de responsables d'associations. Aussi, certaines dates sont-elles imprécises et il a été même parfois impossible de dater, notamment quand les associations ont disparu et qu'on n'a pas pu retrouver les « anciens ». Pour les périodes les plus récentes et pour Chambéry, nous disposons de listes publiées par la Mairie et même d'un guide des associations.

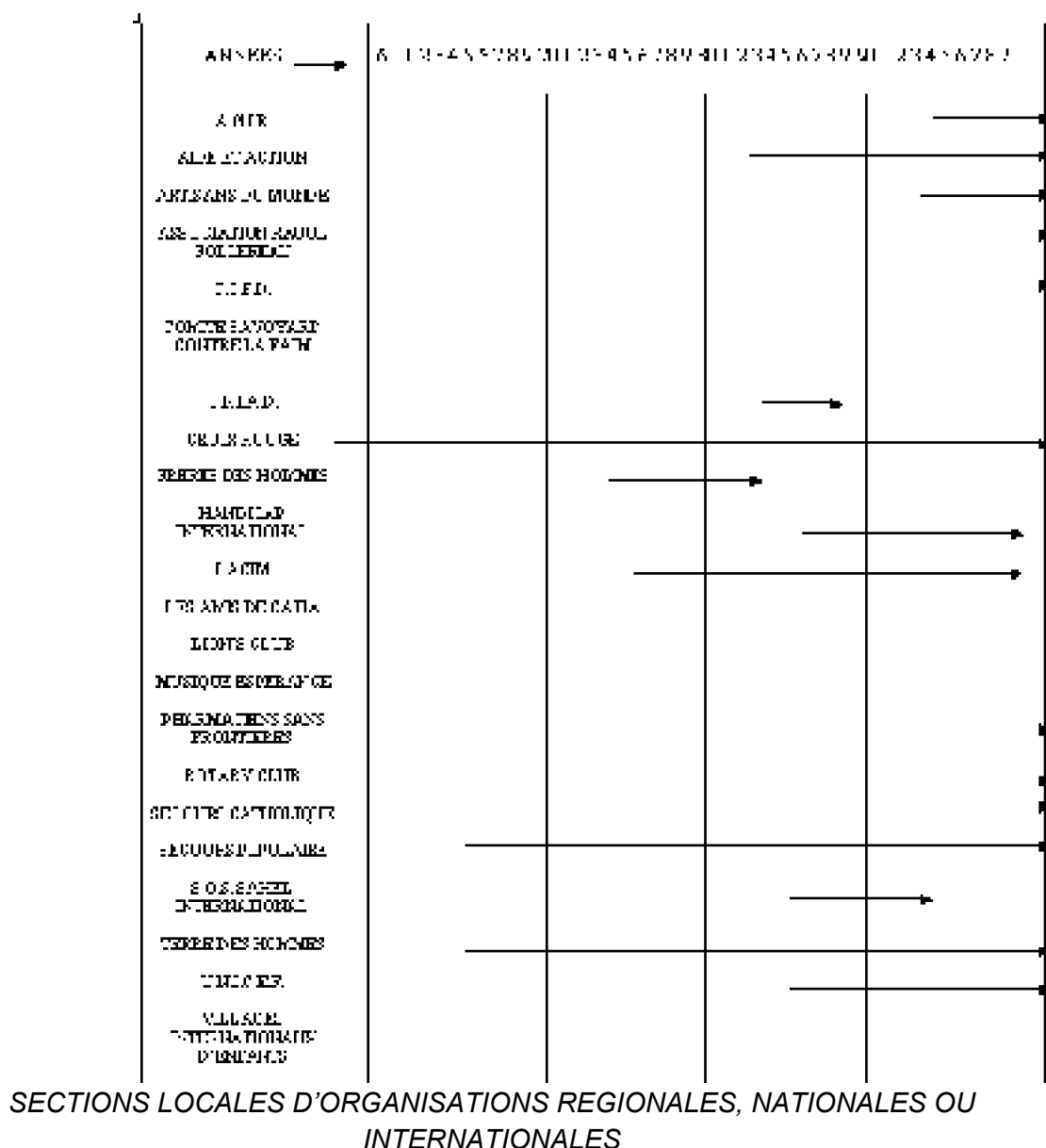
Sans doute certaines ont-elles été oubliées, surtout parmi les plus anciennes, les plus petites (en effet toutes n'avaient pas vraiment d'existence légale, pas de siège, ni de

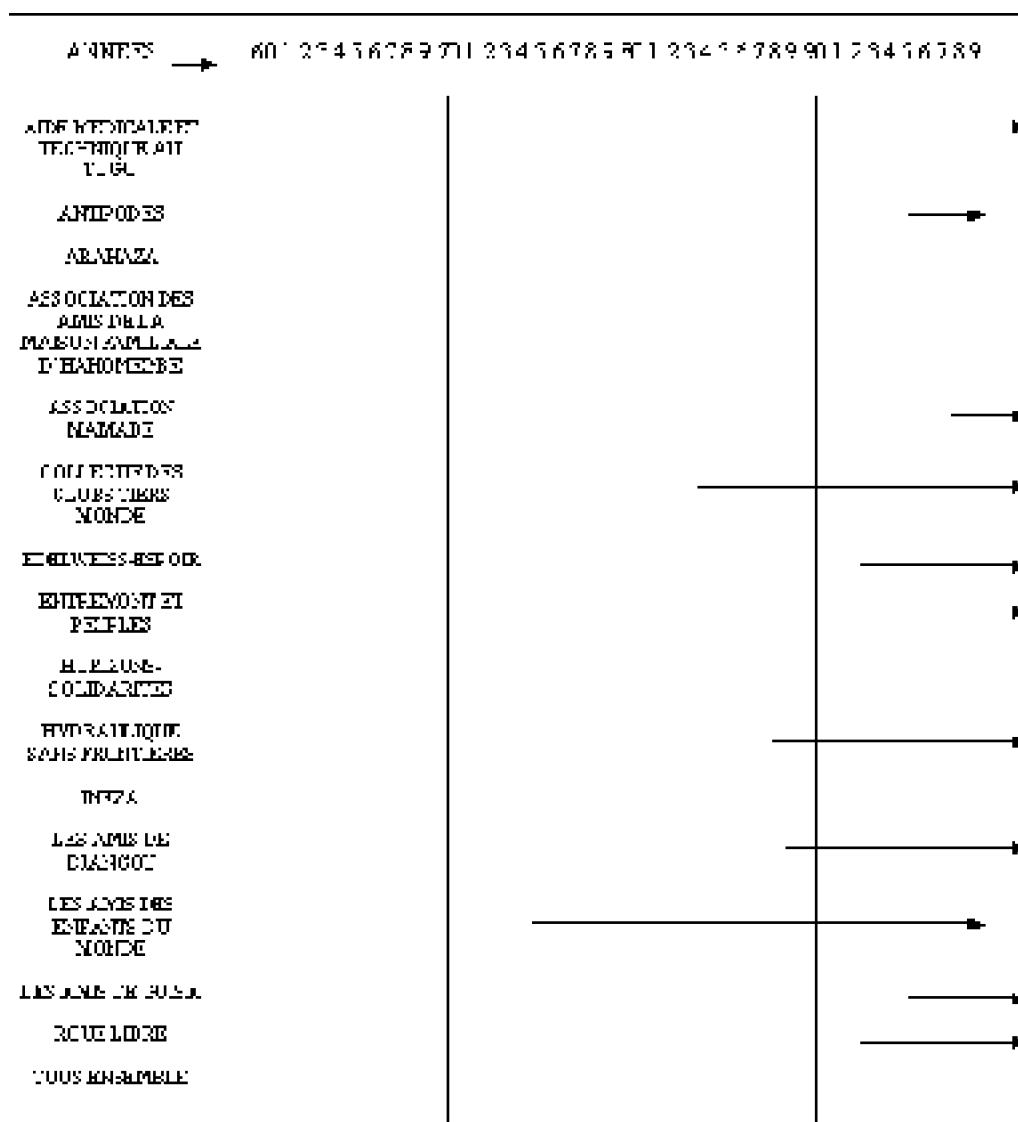
numéro de téléphone) et aussi parmi celles pour qui la « communication » n'était pas prioritaire et dont les actions, à cause de cela, n'ont pas laissé de traces.

Les critères retenus pour réaliser ces tableaux sont certaines formes d'organisation et d'action, les dates de création (et éventuellement de disparition) et la durée de vie. Le classement a été parfois difficile, en particulier en ce qui concerne les associations créées par des collectivités locales. Pour l'établir, d'autres choix auraient été possibles, comme par exemple l'importance de l'association (nombre d'actifs et de sympathisants, volume des activités), les conceptions du développement que leur action sous-tend mais ces critères, très changeants, auraient été délicats à évaluer et le classement encore plus arbitraire.

Les grandes associations ont généralement des actions dans plusieurs régions du Tiers Monde et certaines mènent de front des interventions en France et dans le Tiers Monde. D'autres se spécialisent dans une région du monde. Nous avons retenu toutes celles qui avaient une action de développement en Afrique Noire : elles sont de loin les plus nombreuses en Savoie. D'autres n'agissent pas sur place mais ont essayé de faire pénétrer l'Afrique en Savoie en faisant connaître ses cultures, elles ont été répertoriées aussi. Enfin, d'autres sont intervenues et interviennent en Asie et en Amérique Latine : nous en ferons une liste rapide pour donner une idée plus complète de l'ampleur du mouvement humanitaire en Savoie.

II. LA PENETRATION DE L'AFRIQUE A L'ECOLE : FACTEURS ET ACTEURS D'UN TOURNANT (A partir des années 1965-70)





ASSOCIATIONS LOCALES POUR LE DEVELOPPEMENT EN AFRIQUE NOIRE

	011 204 567 89 901 274 567 885 871 204 567 89 901 274 567 89			
<p>Pour une meilleure reconnaissance de l'Afrique Noire</p> <p>AFRIQUEPASSION</p> <p>ASSOCIATION POUR LA PROMOTION DE LA CULTURE AFRICAINE</p> <p>CANAL D'INFORMATION LIBRE MONDE</p> <p>LES AMIS DE PASSEUR ABBE LEBLANC</p> <p>MOSAÏQUE FRANCOFILIE</p> <p>TERRES DES AULIERS</p>				<p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>
<p>Pour une prise en compte du tiers Monde</p> <p>COOPERATIVE PAYSANS CONSOMMATEURS</p> <p>GRAINS</p> <p>STRATE</p>				<p>→</p>

ASSOCIATIONS DIVERSES

ASSOCIATION DE FEMMES ET MARIAGES	KROISSANT TINTÉ/CAMBODIEN
ASSOCIATION D'ANIMATION DU BILATELISME	MEDICINS CAMBODGE-LAOS
ASSOCIATION CHILI-AMERIQUE LATINE	POISSONS SANS FRONTIERES
ASSOCIATION EDUCATIVE FRANCO-PALESTINAISE	SOLIDARITE ET DEVELOPPEMENT I
ASSOCIATION « C'EST LE FEROU »	SOLIDARITE HAITI-VOAM
AUTOMATISME	SOLIDARITE FRONTIERES TUNISIE-ALGERIE-MAROC
COMITE DE SOLIDARITE AVEC LE NICARAGUA	SOLIDARITE AVEC LES PEUPLES D'AMERIQUE

ASSOCIATIONS TRAVAILLANT EN ASIE ET AMERIQUE LATINE

ANNEXE 4 : Une enquête à Chambéry, le rôle des bibliothèques dans la connaissance de l'Afrique subsaharienne

Chambéry possède deux bibliothèques municipales : la médiathèque J.J. Rousseau dans le centre-ville et la bibliothèque G.Brassens dans un quartier où la population issue de l'immigration est particulièrement nombreuse. Les renseignements suivants ont été rassemblés grâce à des contacts avec des responsables des deux bibliothèques (1998), à un catalogue sur le thème de l'Afrique Noire francophone (1991), à des « promenades » dans les rayons et sur l'ordinateur.

1° Leurs richesses en 1991

LES LIVRES		
<i>Littérature africaine</i>	Romans : 42 Théâtre : 5 Poésie : 9 Contes : 0	Tous les grands noms y figurent. Il y a également des anthologies et des livres de critique littéraire.
<i>Ouvrages sur l'Afrique Noire</i> (environ 240)	Ouvrages généraux : Histoire, actualité politique et économique, civilisations, religions, art, géographie-tourisme-nature Ouvrages spécifiques : sur 10 pays d'Afrique francophone Il faudrait y ajouter des ouvrages sur le Tiers Monde qui consacrent souvent beaucoup de place à l'Afrique Noire.	
<i>Ouvrages pour les jeunes</i>	70 environ dont une douzaine de BD	
LES JOURNAUX ET LES REVUES		
On trouve des articles sur l'Afrique Noire dans une dizaine de journaux et revues. Mais 3 sont plus spécialisés dans l'étude du Tiers Monde et plus particulièrement de l'Afrique (« Afrique littéraire », « Croissance : le monde en développement », « Jeune Afrique »).		

LES DISQUES

La musique africaine est présente : 65 disques (musique traditionnelle et œuvres plus récentes). Le responsable de la bibliothèque d'Etat a acheté presque tout ce qui est sorti. Il y a aussi des livres sur la musique africaine.

LES FILMS-VIDEO

Des documentaires : 9
Des films d'auteurs africains : 7
Des films de fiction sur l'Afrique : 6

Le fonds des deux bibliothèques s'est enrichi depuis 1991 : de nouveaux auteurs sont apparus (le prix Nobel, Soyinka Wolé, la romancière M.Condé dont les bibliothèques possèdent tous les livres...). Les livres d'art sont également plus nombreux et traitent des masques, des perles, des peintures corporelles...Il est entré aussi des contes, des disques, d'autres vidéo. Mais les responsables reconnaissent que l'Afrique est mal représentée surtout pour les livres. Une des bibliothécaires qui a fait à l'Université une unité de valeur sur la littérature africaine, essaie de se tenir au courant et d'enrichir le fonds. Mais elle n'est pas absolument libre de ses choix. Ils dépendent des crédits disponibles, de la demande quand elle s'exprime or elle est faible car l'Afrique Noire n'est pas un pôle d'intérêt très important et il y a peu d'Africains à Chambéry. En outre les achats récents ont surtout été consacrés aux pays de l'Est que l'actualité mettait en avant.

2° Les utilisateurs : qui sont-ils, qu'empruntent-ils ?

Aucune synthèse précise n'a été établie sur l'origine des utilisateurs et sur leurs préférences. En vertu de la loi « Informatique et Libertés », l'ordinateur ne donne pas le nom des emprunteurs. La bibliothèque propose seulement des cahiers de suggestion où seul un public cultivé s'exprime en général. Les documents qui sortent, les témoignages des bibliothécaires et une enquête de satisfaction faite par une étudiante ont permis de dégager quelques tendances.

Les ouvrages africains ou concernant l'Afrique sortent peu. Les livres d'enfants sont les plus empruntés. « Le bœuf aux cornes magiques » a été emprunté 37 fois entre 1990 et 1999, soit 4 fois par an environ. Les livres d'auteurs africains sont peu demandés : Les poèmes de Senghor, « Les élégies majeures » l'ont été 12 fois entre 1988 et 1999, « Une saison d'anomie » de Soyinka Wolé, 15 fois, les deux classiques, « L'aventure ambiguë » de C.H.Kane et « L'enfant noir » de Camara Laye, respectivement 23 et 47 fois, pour la même période. Les livres sur l'Afrique sortent au maximum deux fois par an : il s'agit surtout d'analyses sur des sujets d'actualité comme le Rwanda par exemple, de guides touristiques et de gastronomie. Les films video sont également assez peu utilisés.

en vertu de la loi du droit d'auteur.

Les musiques africaines sont par contre plus demandées, en particulier à la bibliothèque G.Brassens (ZUP). Les enregistrements de groupes africains « à la mode » et de musiques européennes jouées avec des instruments et sur des rythmes africains, sortent relativement souvent. La musique traditionnelle, éditée par le Musée de l'Homme ou le CNRS est moins appréciée.

Les utilisateurs des documents sur l'Afrique Noire appartiennent généralement à un public cultivé d'enseignants et d'étudiants plus particulièrement. Les Africains et les Antillais y viennent peu. Par contre, les bibliothèques essaient d'attirer les jeunes. Pour valoriser les autres cultures et « trouver des points communs entre toutes les civilisations »¹⁶² des séances de contes avec des conteurs originaires d'Afrique ont été mises en place à la bibliothèque G.Brassens. Une collaboration s'est établie avec les écoles primaires et les instituteurs y emmènent fréquemment leurs classes. En 2000, la médiathèque J.J.Rousseau a organisé une semaine d'animation sur le thème de la solidarité internationale.

¹⁶² Témoignage d'une bibliothécaire.

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

Introduction

1° L'étude de la présence de l'Afrique à l'Ecole

va permettre d'aller au plus près des réalités et de comprendre comment « la sensibilisation au Tiers Monde » puis « l'éducation au développement » s'est faite à tous les niveaux du système éducatif, de la maternelle à l'enseignement supérieur.

Trois préoccupations surtout vont orienter cette recherche :

- Montrer les résultats de l'impulsion ministérielle et comment les circulaires sont appliquées dans les établissements ;
- Cerner une évolution éventuelle dans les objectifs et les pratiques sur le terrain ;
- Repérer quels appuis ou quels obstacles ont été rencontrés.

Elle va s'appuyer sur des expériences concrètes dont certaines feront l'objet d'**études de cas** particulières. A partir de ces expériences, on essaiera de dégager, **pour l'enseignement primaire et secondaire, quelques tendances générales** concernant l'importance et les principales formes de la pénétration de l'Afrique, selon le niveau d'enseignement, le cadre des activités et aussi le rôle des principaux acteurs. L'éducation au développement a **un rôle à jouer aussi dans l'enseignement supérieur**, en particulier pour la formation des enseignants qui était considérée comme une des clés de voûte du système.

Dans cette étude, l'enseignement Secondaire est privilégié à cause de l'importance des informations mises à ma disposition (l'enseignement primaire sera traité à travers deux études de cas). Le département de la Savoie a aussi la place la plus importante pour les mêmes raisons et aussi, sans doute parce que les activités en direction du Tiers Monde ont été particulièrement dynamiques grâce à une infrastructure culturelle importante et à un tissu associatif ancien. La Drôme et l'Ardèche donnent l'impression d'avoir été négligées mais elles auront une place plus grande dans l'étude concernant l'enseignement agricole, qui fera l'objet d'un dossier à part.

2° L'insuffisance des sources est un handicap

On retrouve ici les difficultés déjà évoquées pour la période précédente : des informations peu nombreuses, parfois contradictoires et toujours difficiles à gérer. « L'institution souffre d'amnésie » a écrit l'Inspecteur Général Zwegacker. Les établissements et les enseignants archivent peu et ne conservent pas très longtemps leurs dossiers. C'est aussi le cas du Rectorat, des Inspections académiques, du CRDP et des CDDP qui n'ont d'ailleurs pas toujours connaissance des activités des établissements. Ce sont essentiellement celles qui ont nécessité une autorisation ou fait l'objet d'une demande de financement, qui émergent. Les autres se perdent très rapidement. Le Directeur d'un CDDP a répondu ainsi à une demande d'information sur les actions menées dans son département : « Comment voulez-vous qu'on garde la trace de tout cela ? ». Les comptes-rendus des actions qui ont été menées ne suffisent pas ; on aurait souhaité aussi pouvoir chiffrer avec précision le nombre d'établissements qui se sont investis, de clubs Tiers Monde, de P.A.E., de correspondances scolaires avec un PED, d'actions de développement et pouvoir les comparer d'un département à l'autre et d'une période à l'autre. Mais il a été impossible de rassembler ce type d'informations. Il n'existe pratiquement pas de rapports de synthèse sur les activités de l'académie ou des départements, à aucune époque. Les témoignages restent la source principale d'information.

Il est donc difficile de prendre la mesure de ce qui a été fait, de cerner avec précision la place de l'éducation au développement dans les préoccupations des établissements et

le sens de l'évolution.

· Les principales sources utilisées

Des enquêtes : Enquête de l'Inspection Académique de Savoie (1999)

Enquête personnelle auprès de l'APHG de Grenoble (2001)

Enquête personnelle auprès de quelques établissements.

Des extraits de presse : Quotidiens et hebdomadaires régionaux d'information générale, revues de l'Education Nationale (BOEN, revue du Rectorat, de la Fédération des clubs UNESCO, revues pédagogiques...),

bulletins des associations de parents d'élèves, journaux lycéens, bulletins d'associations humanitaires.

Quelques rapports de chefs d'établissements

Des témoignages et des archives personnelles d'enseignants

A) QUELQUES ETUDES DE CAS

PRESENTATION

Le choix s'est porté sur des expériences qui nous ont paru particulièrement intéressantes par leur originalité et les garanties d'efficacité qu'elles paraissaient donner. Mais nous avons aussi voulu en montrer la diversité et faire apparaître le grand éventail de possibilités qu'ont les écoles quand elles veulent s'investir dans l'éducation au développement.

Presque tous les ordres d'enseignement sont représentés, y compris l'enseignement pré-élémentaire car démarrer tôt l'éducation au développement est une des conditions de son efficacité. Tous les types d'organisation aussi, avec des actions internes aux établissements ou portées par des groupements d'établissements ou engagées avec des partenaires extérieurs. Nous avons voulu montrer aussi les différences de contenu : des efforts centrés sur l'information seulement ou des actions incluant des relations directes avec un PED, avec ou sans « aide au développement ».

La plupart de ces expériences sont relativement récentes : ce sont celles qui ont eu le plus de chances d'échapper à l'oubli. Elles couvrent la période de 1988 à 2000. Peu ont été retrouvées pour les années 70.

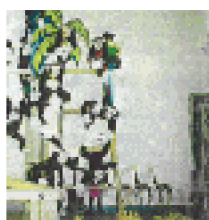
Le tableau suivant permettra de mieux visualiser ces études de cas.

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	INITIATIVES INTERNES AUX ETABLISSEMENTS		GROUPE D'ETABLISSEMENTS
	Expériences orientées vers la sensibilisation	Expériences qui comportent aussi des contacts directs avec un P.E.D.	
Enseignement pré élémentaire	L'Afrique à l'école maternelle de <u>Vivines</u> (SAVOIE) - 1999 - 2000		
Enseignement primaire		Une expérience de correspondance scolaire entre <u>Chambéry</u> et <u>Ouahigouya</u> (SAVOIE -BURKINA FASO) - Années 50 -	
Collèges	Une classe de développement à <u>Moxestel</u> (SEINE) - 1991 -		Le collectif d'établissements <u>Chambéry</u> (SAVOIE) au développement de la P.E.D. - depuis
Lycées	Un P.A.E sur l'Afrique Noire à <u>Chambéry</u> (SAVOIE) - 1988 -		

TABLEAU N° 11 : Les études de cas

Etude de cas n° 1

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)



Etude de cas n° 1

L'AFRIQUE A L'ECOLE MATERNELLE Vimines (Savoie) 1999 – 2000

Source : Entretien avec la Maître
Documents fournis par lui

• Dans quelles conditions, l'enseignante a-t-elle été menée ?

L'enseignante souhaitait utiliser les quatre années qui lui restaient avant le retraite à faire vivre ses élèves à l'heure des différents continents : L'Afrique a donc servi de toile de fond au travail de toute l'année scolaire 1999 – 2000. Cette expérience a concerné une classe de « grands » de Maternelle, 27 enfants de 3 à 6 ans. Une collaboration s'est établie avec la directrice (deux de l'école) de la même école qui accueillait, des plus petits. Leur âge n'a pas permis naturellement d'aller travailler dans l'expérience.

Ella a été strictement invitée à l'école. La maîtresse n'a pas souhaité collaborer avec des intervenants extérieurs et n'a pas pu avoir de connaissances des pratiques d'autres (ni ses collègues, ni l'UFM ne semblent avoir été au courant). Elle n'a pas cherché non plus à créer des contacts directs entre sa classe et une école africaine et il a jugé les enfants trop jeunes pour engager ces actions formatives qu'ils ne pouvaient de eux comprendre, qui pouvaient déboucher sur des préjugés et à laquelle il ne croit guère personnellement. Les seuls contacts hors de la classe ont été les parents qu'il a souhaité associer à ce travail : tout au long de l'année, ils ont ainsi leurs enfants à rassembler des objets ou images évoquant l'Afrique et semblent avoir apprécié cette collection. L'autre partenaire a été le club Tiers Monde du collège voisin, pour une fête à la fin de l'année.

• Les différents aspects de travail de sensibilisation

L'objectif était de montrer qu'il existait d'autres pays et d'autres cultures et que la sensibilisation pouvait commencer plus tôt qu'on ne le croit généralement.

L'acquisition de quelques connaissances sur l'Afrique : Les principaux thèmes abordés ont été quelques notions de géographie physique (grande diversité de la taille du continent), être capable de le localiser sur une planisphère, évaluer ses climats et la végétation, le relief en détail en particulier, les animaux... La vie quotidienne des différents peuples a également été étudiée. Par contre le relief des pays n'a jamais été au même plus difficile à introduire à la fois sur le plan pédagogique et psychologique. Des images et des

village ont été projetées aux petits : certaines scènes illustrent également grand écran la scène sur laquelle ils ont posé des questions.

La création d'une ambiance africaine dans la classe : La décoration de la salle en a été l'élément le plus important. Les documents photographiques joints permettent d'en avoir un aperçu : une maquette de village, des guitares africaines accrochées au mur, une case avec quelques objets usages ...). Une partie naturellement a été réalisée par la maîtresse mais les enfants y ont participé par leurs dessins et par un recueil de contes fait à cet égard. Des contes africains leur ont été lus et ensuite ils en ont illustré chacun un, que la maîtresse a rassemblé et qu'ils ont décoré. Ces contes ont été rassemblés dans un recueil intitulé « Légendes africains de petite enfance », qui, outre l'illustration des enfants, recense les difficultés des maîtres à les faire sortir de leur univers.

La décoration de la classe



III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

Des contes « africains »

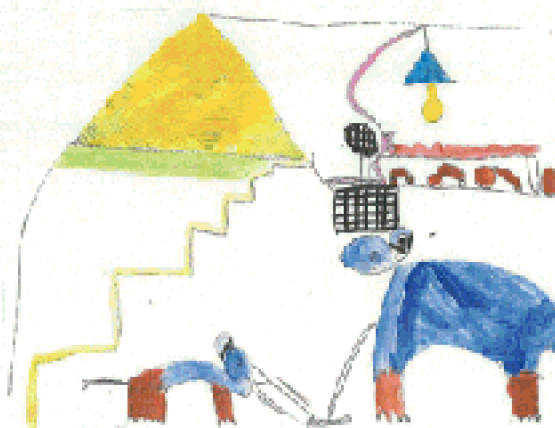
La femme et l'éléphant

Il était une fois un éléphant qui jouait avec sa voiture de pompier dans sa chambre. C'était l'heure du goûter. Sa maman passait l'aspirateur. Elle avait mis la plus forte puissance.

Il voulait lui parler mais sa maman n'entendait pas. Il se rapprocha et son nez fut aspiré. Il recula mais l'appareil était trop puissant.

C'est pourquoi les éléphants ont une trompe à la place du nez.

Molot



Les tâches de la panthère

Il était une fois une panthère qui regardait passer les voitures du Paris-Dakar.

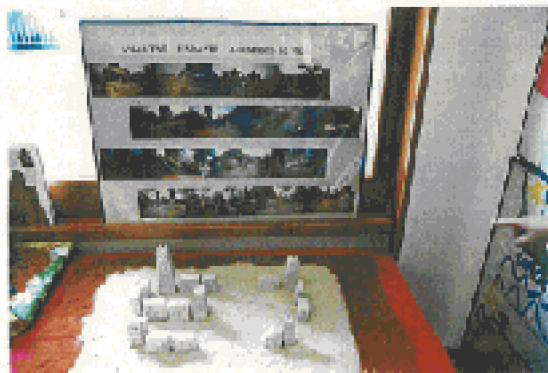
Pour mieux voir la course, elle s'est approchée de la piste. Mais elle n'avait pas vu une flaque d'eau sale. Soudain un 4x4 fonça dans la flaque de boue et l'éclaboussa.

Depuis ce jour, les panthères ont des tâches.

Antoine

+ **Les manifestations à la fin de l'année**

Une exposition dans l'école. Elle a regroupé des objets apportés par les enfants et leurs réalisations. Les parents y ont été conviés.



Une fête. Le club Tiers-Monde du collège voisin a préparé une fête africaine pour les petits de la Maternelle de Villefranche, avec une exposition d'objets, des spectacles sur l'Afrique, de la musique, des contes, des clips dont ils ont écouté les commentaires avec beaucoup d'attention et des jeux (il s'agissait par exemple de retourner à chaque animal découpé dans du carton, la queue qui lui correspondait)

Etude de cas n° 2 : DES ECHANGES SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE Chambéry (Savoie) – Ouahigouya (Burkina Faso) Années 90

Sources : Entretiens avec trois institutrices

Compte-rendu d'activité dans le bulletin de l'association

Chambéry-Ouahigouya

Notes personnelles

La plupart des témoignages recueillis auprès de maîtres ou d'inspecteurs montrent que la sensibilisation au Tiers Monde n'est pas une priorité pour l'enseignement primaire. Beaucoup d'instituteurs interrogés disent attacher de l'importance à cet objectif. Mais peu d'initiatives sont prises dans les écoles : un I.E.N. de la Drôme dit qu'il ne se fait rien de

notable dans son département. Des instituteurs savoyards pensent que un ou deux collègues au plus s'investissent dans une école. Ils attribuent cette situation au manque de formation et à un certain isolement (on n'en parle jamais dans les conférences pédagogiques, il n'y a pas d'encouragement de la part des inspecteurs et les maîtres hésitent à se lancer), au trop grand nombre de sollicitations dont ils sont l'objet (évocation de thèmes très divers, organisation de sorties : sorties culturelles, ski, piscine, initiation à l'informatique...), aux conditions de travail plus fatigantes et à la perte de temps dans les classes qui ne permet plus de faire autant qu'avant. On trouve, au hasard, la mention de quelques actions mais elles sont généralement ponctuelles et elles portent plus sur les aspects folkloriques. Les enfants aiment beaucoup les animaux...ce qui a suscité cette réflexion d'un Inspecteur primaire, qui aurait aimé qu'on parle autrement de l'Afrique : « J'en ai assez des gnous ».

Et pourtant, il existe dans le primaire des programmes et des structures qui permettraient de faire de l'éducation au développement. Dans le passé, les activités d'éveil, nous l'avons vu, ont été sous-utilisées. Elles disparaissent plus ou moins à partir de 1985. Actuellement le projet d'école peut très bien inclure cette préoccupation. Les classes disposent de manuels utilisables et de bibliothèques où les livres évoquant l'Afrique sont relativement nombreux. En outre, beaucoup d'écoles sont bien équipées pour l'informatique, la communication est possible.

L'expérience menée à Chambéry par quelques maîtres est donc rare par son intérêt et sa longévité puisqu'elle dure depuis le début des années 90 avec des moments forts et des moments de repli.

Le cadre

L'initiative a été prise par la municipalité de Chambéry et l'association qui pilote ses projets au Burkina Faso. Elle voulait intégrer des échanges scolaires dans l'opération de coopération décentralisée menée avec la ville de Ouahigouya. Une commission « Education » a été créée et les écoles ont été « démarchées » systématiquement. Certaines se sont limitées à des actions ponctuelles et à une participation aux manifestations organisées par la ville de Chambéry quand elles concernaient l'Afrique. Mais d'autres, entre 3 et 5 écoles, ont essayé de s'engager dans une véritable démarche d'éducation au développement, sur la durée.

Quelques principes communs inspirent cette action :

L'éducation au développement est un aspect important de « l'Education » : « c'est par là que se construira une mondialisation à visage plus humain »¹⁶³. Elle s'intègre donc dans l'éducation à la citoyenneté internationale.

L'éducation au développement doit commencer très tôt et se poursuivre tout au long de la scolarité.

Nous sommes « tous semblables et tous différents », il faut donc aller à la rencontre

¹⁶³ Extraits de *Tam-Tam*, la feuille de l'association Chambéry-Ouahigouya : Compte-rendu. de l'action dans les écoles primaires par une institutrice.

d'autres peuples et faire apparaître la spécificité de leurs cultures mais aussi les liens entre les civilisations.

□ Il faut mieux faire connaître, revaloriser l'Afrique et montrer qu'il n'y a pas de fatalité aux situations qui paraissent les plus désespérées.

Le contenu des actions

Une information sur l'Afrique.

Cela se fait à l'intérieur des classes. Quand les enseignants sont motivés, l'Afrique peut être abordée très souvent, pendant les cours de géographie, d'histoire (les grandes découvertes, la colonisation...) ou de français. Les principaux thèmes abordés concernent la vie quotidienne surtout. Il faut faire connaître et accepter aux élèves des mondes inconnus, par la rencontre avec la musique ou la cuisine par exemple. Des conteurs africains sont passés dans les écoles. Les enfants de cet âge sont en général curieux mais tout ne leur est pas accessible. Les problèmes économiques sont plus difficiles à aborder. Des séries de diapositives et des films-vidéo ont été projetés car l'image est un support important. Les manifestations organisées par la Mairie sur l'Afrique ont aidé à la sensibilisation. Tous les deux ans, une fête, intitulée « Lafi Bala », draine beaucoup d'écoles : une semaine de spectacles et de films, une exposition-vente d'objets africains, la présence d'artisans et de musiciens du Burkina, la reconstitution d'une « concession » dans un village africain, intéressent beaucoup les enfants.

Quelques témoignages d'élèves de CM1 et CP des écoles J.Rostand et Jean Jaurès .

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

Ca m'a plu parce que nous avons parlé d'un autre pays que la France. A l'exposition, nous avons vu des musiciens africains qui nous ont fait jouer des instruments africains. Après, nous avons regardé une cassette et un peintre dessinateur sur tissus.

Bergman

Cela m'a pu car les documents sont très complets sur Internet. C'est à dire que c'était très détaillé et donc nous avons pu connaître plein de choses sur le Burkina Faso... Les artisans africains sont très sympathiques et on a pu jouer du djembé.

Thibault

L'artisanat de l'exposition prouvait qu'ils ne vivent pas comme nous. Cela m'a intéressée.

Céline

J'ai bien aimé les contes, surtout l'histoire de Malino.

Arthur

J'ai aimé jouer avec les instruments...J'avais mal aux mains tellement je tapais sur le djembé.

Kevin

Une correspondance scolaire.

Elle commence entre 1992 et 1994 selon les écoles. Elle a été parfois précédée d'une correspondance entre maîtres dont une a duré un an. La correspondance se fait de classe à classe et les maîtres essaient d'éviter les échanges individuels moins fructueux et débouchant souvent sur la demande de cadeaux. Des dossiers sont élaborés par les élèves et envoyés à leurs correspondants. Les principaux thèmes ont concerné la nature (les différentes espèces d'arbres, des relevés de températures...). Deux écoles, en Afrique et ici, ont même décidé, avec des moyens rudimentaires, de calculer la circonférence de la terre. La vie quotidienne des enfants a été un autre thème : la famille, la maison, l'école. Par contre un projet plus ambitieux portant sur « La lecture à l'école » n'a pas abouti. Un échange de cassettes-vidéo ne s'est pas non plus concrétisé. Dans quelques cas, les échanges se sont faits par l'intermédiaire d'Internet. Des maîtres burkinabé sont venus en Savoie avec une délégation de Ouahigouya invitée par la mairie de Chambéry. Mais cela ne semble pas avoir dynamisé la relation.

Pour la plupart des enseignants chambériens, la correspondance a été décevante. Les envois ont été rares depuis l'Afrique. Certains correspondants n'ont jamais répondu ce qui a démobilisé les maîtres et les élèves. Une institutrice a même évoqué l'idée que la correspondance s'était essouffée après le voyage en France parce que c'était cela, sans doute, l'objectif des instituteurs africains. On invoque également les difficultés matérielles qui obligent les écoles, ici, à prendre en charge les frais de la correspondance, une gêne des maîtres africains qui ont sans doute un sentiment d'infériorité et ont peur que les productions de leurs élèves paraissent médiocres (certains maîtres écrivent eux-mêmes à la place des enfants). Le décalage entre les centres d'intérêts, les niveaux de vie pose

des problèmes et peut déboucher sur des incompréhensions ou des frustrations.

Quelques actions ponctuelles

Elles n'ont pas été systématiques mais elles ont constitué un support concret pour des enfants encore jeunes. Dans certaines écoles, des objets ou des cartes de vœux ont été vendus au moment de Noël. Dans une autre, une quête de stylos a été organisée pour les écoles de Ouahigouya. Beaucoup d'écoles ont participé à l'opération « Du riz pour la Somalie ».

· Une « relance » en 2000-2001

Les difficultés mentionnées ont fait osciller les enseignants entre le découragement et même le doute : « Qu'est-ce que ces échanges peuvent apporter aux enfants africains ? » et l'envie de se donner une nouvelle chance en redémarrant sur des bases plus solides. Cela signifiait mieux structurer les projets et d'abord acquérir une formation.

L'acquisition d'une formation à l'éducation au développement

L'association Chambéry-Ouahigouya et sa commission « Education » ont proposé aux enseignants de profiter de l'appui de professionnels de l'éducation au développement, pour encadrer leur réflexion. Les échanges ont donc été mis en veilleuse le temps de cette formation. Elle a été financée par la mairie de Chambéry et assurée par le CIEPAC¹⁶⁵ qui travaillait depuis plusieurs années avec elle. Trois séances de travail ont eu lieu pendant l'année scolaire 2000-01. Différents thèmes ont été abordés : le point sur les échanges scolaires depuis dix ans, quels objectifs veut-on viser ? comment intégrer l'éducation au développement dans les programmes scolaires ? comment entraîner les autres collègues et l'ensemble d'une école ? ... Cette réflexion a débouché sur un projet plus important.

La mise en place d'un projet pédagogique

Après plusieurs années d'échanges de correspondances, les enseignants ont souhaité recentrer leur action autour d'un projet pédagogique d'éducation au développement tenant compte des programmes et des instructions ministérielles...pour « mieux préparer les élèves à l'exercice d'une citoyenneté responsable et solidaire »¹⁶⁶. Il va donc beaucoup plus loin que le simple échange avec une classe africaine. Il devrait s'étendre progressivement sur tous les cycles de l'enseignement primaire et s'articuler avec le collège. Il a démarré au début de l'année scolaire 2001-02 et s'appuie sur les « journées » de mobilisation, notamment la journée internationale de l'alimentation et sur les rencontres qui marquent l'anniversaire des dix ans de coopération entre Chambéry et Ouahigouya. Pour impulser une dynamique, le projet sera présenté dans chaque école. Une concertation avec les enseignants de Ouahigouya est prévue.

¹⁶⁵ C.I.E.P.A.C. : Centre international pour l'éducation permanente et l'aménagement concerté.

¹⁶⁶ Note ministérielle du 15/06/2001

Le thème en 2001-02 porte sur « la civilisation du blé et la civilisation du mil ». Il s'agit donc d'une entrée par l'alimentation dont les objectifs sont de faire connaître l'Afrique sahélienne, ses cultures, ses modes de vie, son développement, de mettre en évidence les différences qui distinguent des milieux familiers d'autres plus lointains et les rapports de l'homme à l'espace, de rendre aussi les élèves conscients de l'interdépendance entre le Nord et le Sud. Une exposition a eu lieu en décembre pour l'anniversaire de la coopération Chambéry-Ouahigouya ainsi qu'une rencontre avec des enseignants de Ouahigouya. Un projet de voyage avec des classes, au musée « Agropolis » de Montpellier est à l'étude. Récemment, une mallette pédagogique sur le thème de l'Education au développement et du Burkina Faso a été élaborée. Elle est plus particulièrement destinée aux jeunes enseignants qui souhaiteraient s'engager.

D'autres thèmes sont prévus pour les années suivantes : « Alimentation-santé », « Alimentation-environnement ».

Etude de cas n° 3 : UNE CLASSE DE DEVELOPPEMENT Morestel (Isère) 1991

Sources : Entretien avec le promoteur du projet

Compte-rendu de la classe de développement

Si les précédentes études de cas abordaient l'éducation au développement selon des procédés plus habituels, l'expérience de la classe de développement s'appuie davantage sur la prise de conscience de l'interdépendance entre les pays et cherche à faire sentir le caractère planétaire de tous les problèmes. Elle s'inspire des classes de découverte déjà très répandues dans l'Education Nationale. Le principe est de permettre à des élèves de découvrir les convergences entre le développement local, dans leur région, et le développement d'une région donnée du Tiers Monde. Cette expérience a paru assez concluante pour faire l'objet d'un travail approfondi dans une université d'été. Mais pour des raisons qu'il faudra analyser, elle n'a pas été reconduite, au moins dans l'Académie. A cause de son originalité nous avons néanmoins décidé de l'inclure dans cette étude de cas.

Un exemple de collaboration entre une association et un établissement scolaire

A la suite d'une enquête faite auprès des « Volontaires du progrès », l'association « Peuples Solidaires » avait pris conscience que la formation de presque tous ceux qui travaillaient dans le Tiers Monde était insuffisante et qu'elle devait inclure la découverte des réalités ici, parallèlement à celles du Tiers Monde, pour faire apparaître mieux l'interdépendance. Ce constat pouvait s'appliquer aussi aux milieux scolaires. Cela allait dans le sens du Ministère de l'Education qui encourageait « la prise de conscience de l'interdépendance qui nous lie aux pays du Tiers Monde », « l'éducation du citoyen dont le village est la planète », la pratique de l'interdisciplinarité (thèmes transversaux). Des liens ont été noués entre « Peuples Solidaires Rhône-Alpes » et le collège rural de Dagneux, où plusieurs enseignants ont été intéressés par l'idée de jeter un pont entre le

milieu local, la région de Morestel (en Isère) et une région du Tiers Monde, en l'occurrence la vallée du fleuve Sénégal.

La classe de développement a eu lieu près de Morestel, au Centre de formation de la Kora qui est géré par l'association et agréé par l'académie de Grenoble. Il assurait l'hébergement, les repas, et des locaux appropriés, salles de classe, bibliothèques, ateliers. Du matériel audio visuel et un mini-bus étaient à la disposition des participants. La classe de développement a duré 5 jours, au début de l'année scolaire (octobre 1991) pour donner le temps d'une exploitation approfondie et a concerné 26 élèves d'une classe de 4°, ce qui permettait éventuellement de prolonger l'expérience sur une deuxième année. La préparation et l'animation de la semaine ont été assurées par un permanent de « Peuples Solidaires » et deux enseignantes de la classe (professeurs d'Histoire-Géographie et de Français) soutenues plus épisodiquement par d'autres collègues (biologie et dessin).

Des objectifs ambitieux

Ils alliaient l'acquisition de connaissances, de savoirs-faire et l'évolution des comportements et ils s'inscrivaient dans une réflexion sur les changements souhaitables de la société :

□ Permettre aux élèves de se confronter concrètement aux problèmes de développement à travers la découverte du milieu local, avec toutes les difficultés qu'il connaît (survie du monde rural, énergie, environnement...). A travers cette étude, acquérir la maîtrise de notions géographiques de base, faire apparaître les interdépendances entre l'homme et son milieu et mieux faire cerner la notion d'aménagement de l'espace.

□ Informer sur la situation d'une région d'Afrique et rendre en particulier sensible la différence entre les notions de « croissance » et de « développement ». Etablir des similitudes entre les problèmes de développement ici et dans les P.E.D. et montrer que beaucoup de choix ont des incidences au niveau planétaire.

□ Faciliter l'ouverture sur le monde, développer la curiosité à l'égard d'autres peuples, d'autres cultures. Promouvoir un monde de justice et de solidarité.

□ Mettre en pratique des méthodes actives : enquêtes avec questionnaires, visites, interviews, restitution devant la classe, organisation d'un travail en équipes, acquisition de la langue parlée et écrite, utilisation de cartes topographiques, lecture de revues, journaux, réalisation de montages audiovisuels.

□ Pratiquer l'interdisciplinarité puisque le projet faisait appel à l'économie, l'histoire et la géographie, les sciences expérimentales...

□ Souder la classe en début d'année par l'apprentissage de la vie en commun et permettre aux jeunes de s'impliquer dans des actions collectives, à leur niveau, dans le cadre du collège ou ailleurs.

Préparer l'orientation à la fin de la 3° en facilitant les contacts avec les métiers et les problèmes d'emploi : par une meilleure connaissance du milieu rural, contrebalancer l'attrance de la ville et ouvrir l'échantillon des professions possibles.

Le contenu de la semaine

Quelques travaux préparatoires : Le séjour à Morestel avait été précédé dans la classe d'une réflexion sur la notion de « ressource », sur les images mentales que les élèves pouvaient avoir... « ville/campagne », « riche/pauvre », « moderne/tradition ».

Un fonctionnement en équipes : Les 26 élèves ont été partagés, toute la semaine, en 4 équipes de 5 et 1 équipe de 6. Chacune avait un travail spécifique à faire dont elle était responsable auprès des autres.

Cinq séquences de travail différentes chaque jour :

- Le temps de préparation (élaboration des questionnaires, étude de cartes...)
- Le temps d'enquêtes et de découverte : Visite d'entreprises, d'exploitations agricoles, d'administrations (mairies, antenne de l'ANPE...), d'une MJC... et rencontres avec des responsables locaux.
- Le temps de rédaction en petits groupes
- Le temps de restitution au grand groupe
- Le temps de débat et d'ouverture sur les questions de développement au Nord et au Sud : la même démarche que pour la région de Morestel, est faite pour le Sénégal à partir de documents (films, diapos) et surtout de rencontres avec des responsables d'associations humanitaires, des responsables du Mali et du Sénégal séjournant en France.

A plusieurs reprises, a été ménagé, en plus, un temps de régulation pour la vie collective.

Les thèmes abordés :

- La population (1 jour) : Evolution démographique, emploi, mobilité de la population des régions pauvres vers les régions riches (exode rural, émigration), qui se posent en France et en Afrique.
- Les ressources locales (2 jours) : agriculture, exploitation de carrières, tissage, mécanique générale, aménagement du Rhône. Projections de films sur le Bénin et le Sénégal pour étudier la mise en valeur des régions sèches en relation avec le développement durable.
- Les initiatives pour animer des projets (1 jour) : en insistant sur le fait que le développement local est l'affaire de tous et que le modèle de croissance à forte productivité de nos sociétés « avancées » ne convient pas à toutes les régions, ni en Afrique, ni ici.

Le tableau n° 12 permet de se faire une idée plus précise du déroulement de la semaine.

Le retour au collège : Les élèves ont mis au propre les notes et documents de leurs enquêtes, élaboré des tableaux, des panneaux d'exposition, constitué un classeur par équipe.

Un bilan plutôt positif mais une expérience qui n'a pas été renouvelée

Les points positifs : il ressort du compte-rendu fait par les adultes à l'issue de l'expérience qu'elle avait été positive et qu'on prévoyait de la renouveler.

- Les élèves ont été contents de leur semaine et semblent avoir travaillé avec plaisir.
- Les relations entre eux se sont améliorées.
- Ils ont fait aussi un pas vers l'autonomie grâce à des méthodes de travail actives.

Les points faibles constatés :

Une évaluation précise n'a pas été réellement faite : quelles connaissances ont été acquises ? Y a-t-il eu des changements dans l'image de l'Afrique et dans les comportements ? Parmi les objectifs de départ, quels sont ceux qui ont été atteints et par quelle proportion des élèves ? Il a été impossible de répondre vraiment à toutes ces questions. Il aurait fallu la prévoir à l'avance. Toutes les parties prenantes sont tombées d'accord sur le fait qu'il était impératif de mettre au point des outils d'évaluation, avant de rééditer l'expérience.

Le manque de temps pour exploiter au maximum le travail qui a été fait pendant cette semaine : dès le retour, le rythme des cours, les contraintes des programmes, les contrôles, le cloisonnement des disciplines reprennent vite le dessus. La difficulté à réutiliser les acquis de cette semaine est particulièrement grande en 4^e où les programmes ne permettent pas de parler beaucoup du développement et des P.E.D. L'expérience reste donc une parenthèse dans le cursus scolaire.

Des carences chez les élèves : pratique de l'interview, prise de notes, capacité à exposer en grand groupe, difficultés à exploiter les documents et à en dégager les points importants.

Une expérience qui n'a pas été renouvelée.

Il y a eu peu de demandes de la part des enseignants. Plusieurs explications sont possibles. L'organisation d'une telle semaine est très « lourde » et repose en grande partie sur le bénévolat. Les problèmes de financement sont également difficiles à résoudre : le collège avait payé le séjour, les transports et le temps de l'animateur. Dans ces conditions, c'est une expérience qui ne peut être qu'exceptionnelle dans la vie d'un établissement. Le manque d'intérêt pour ce type de travail qui sortait des normes, a pu jouer aussi. Tous les enseignants n'adhèrent pas aux principes qui sous-tendaient l'expérience : si quelques comparaisons sont possibles et accessibles à de jeunes élèves, entre nos régions et des pays du Sud, un rapprochement trop systématique peut paraître artificiel.

Une autre explication est la reconversion de la Kora. L'association existe toujours mais pour des raisons financières entre autres, elle n'accueille plus de stagiaires ou de classes, elle s'est orientée vers l'appui à la formation d'artisans dans les pays du Sud.

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VEDREDI	SAMEDI
<p>Améric. Testelain</p> <p>Réunion :</p> <ul style="list-style-type: none"> Objets Programme Règles de participation 	<p>7 communes dans 6 villages différents</p> <p>Thèmes : de population</p>	<p>Préparation des enquêtes sur les « Ressources » :</p> <ul style="list-style-type: none"> Etude de cas Présentation les cinq quadrants « ressources » 	<p>Eune de travail de groupes sur les « ressources »</p> <ul style="list-style-type: none"> Préparation de la séance complémentaire 	<p>Eune de la restitution intergroupes sur les « ressources »</p> <ul style="list-style-type: none"> Préparation des enquêtes sur les initiatives locales 	Départ
-REPAS	REPAS pédagogique	REPAS	REPAS	-REPAS	
<p>Observation de la région depuis un point haut. Aire du paysage</p>	<p>Suite des enquêtes sur la population</p>	<p>Enquêtes sur les « ressources » :</p> <ul style="list-style-type: none"> Agoutic Rhône : aménagement de zones de loisir Zones humides : la tourbière Usterre : la déforestation Saver : faire industriel : textile et mécanique 	<p>Enquêtes complémentaires sur les ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> us. alpin : jeunes agriculteurs Rhône : lutte contre les crues Zones humides : les marais Calcaires : les carrières Textile et mécanique 	<p>Enquêtes sur les initiatives locales :</p> <ul style="list-style-type: none"> Initiatives culturelles : MJC, bibliothèques Emploi : l'association ANPC La note des élus Le contrat de pays 	
-COUTER	COUTER	COUTER	COUTER	-COUTER	
<ul style="list-style-type: none"> Présentation sur les ressources de la région Présentation de l'enquête sur la population 	<ul style="list-style-type: none"> Mise au point des enquêtes Présentation de l'enquête sur la population Présentation de l'enquête sur la population 	<ul style="list-style-type: none"> Revue des enquêtes Méthode sur les régions non-sous-développées Film sur le système agricole au Bénin 	<ul style="list-style-type: none"> Mise au point des enquêtes « ressources » Présentation intergroupes Film sur l'appui à la création d'activités au Sénégal. 	<ul style="list-style-type: none"> Mise au point des enquêtes Présentation de l'enquête sur la lutte contre la sécheresse 	
-REPAS	REPAS	REPAS	REPAS	-REPAS	
<p>Atelier théorique : « situations d'enquête »</p>	<p>Film sur l'émigration : « Black Mic Vab »</p>	<p>Séance libre</p>	<p>Leuc économiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> Eune de l'échange avec l'animateur malien sur la lutte contre la sécheresse Film 	

TABLEAU N° 12 : l'emploi du temps d'une classe de développement

Etude de cas n° 4 : UN P.A.E. : CONNAISSANCE DE L'AFRIQUE NOIRE Lycée Vaugelas à Chambéry (Savoie) 1988

Sources : Un compte-rendu élaboré par les animateurs du P.A.E.

Archives privées

CE PROJET A CONCERNE : 3 classes de Seconde

Des élèves de Seconde et Première d'Arts plastiques

Le club Tiers Monde

Le C.D.I.

Beaucoup d'enseignants de ces classes ont été partie prenante dans le projet, à l'exception des scientifiques qui, compte tenu du thème, n'ont pas bien pu s'y insérer. La

en vertu de la loi du droit d'auteur.

documentaliste a constamment aidé les élèves dans la recherche et l'exploitation de documents.

· LES OBJECTIFS

- Une initiation aux cultures d'Afrique Noire et à leur influence
 - Une sensibilisation aux problèmes du « sous-développement »
 - Un entraînement à des méthodes de travail plus autonomes (enquêtes, réalisations personnelles ou en groupes)
 - La mise en œuvre d'un travail pluridisciplinaire qui permet aux élèves de mieux comprendre la complémentarité des disciplines et aux enseignants d'amorcer un travail en équipes pédagogiques.

· LES REALISATIONS

– Les activités dans le cadre des cours

- Français : Initiation à la littérature francophone d'Afrique (conte, roman et poésie)
 - Histoire et géographie : Etude de l'histoire et des religions d'Afrique Noire. Initiation à l'art nègre. Etude du sous-développement et réalisation de panneaux d'exposition et de dossiers. Dans deux classes, rencontre avec un intervenant africain.
 - Economie : Réflexion sur les notions de développement et de sous-développement.
 - Anglais : Initiation à la littérature anglophone d'Afrique à travers des auteurs du Zimbabwe surtout.
 - Espagnol : Etude de l'influence des civilisations africaines sur l'Amérique Latine. Réalisation d'une petite plaquette sur Cuba et enregistrement de poèmes.
 - Arts plastiques : Etude de la présence de l'Afrique Noire dans les « images » européennes (art moderne, publicité, bandes dessinées). Recherche sur les masques et maquillages. Construction d'une case destinée à une exposition sur les arts et l'artisanat d'Afrique Noire.

· La participation du club Tiers Monde

- Elaboration d'un journal intitulé « Tiers Monde » et consacré pour une partie à l'Afrique.
 - Réalisation d'un montage audio visuel qui a servi de support à une animation dans les classes : les élèves du club proposent une information suivie d'un débat.
 - Organisation de l'exposition d'art et d'artisanat : Le Club a cherché et rassemblé des objets, a assuré les permanences de l'exposition et l'a commentée pour les classes qui s'y sont succédé.
 - Participation à deux actions de développement en Haute Volta : L'équipement d'un hôpital de brousse (par l'intermédiaire de « Frères des Hommes »), l'envoi d'argent et la collecte de chaussures pour monter des appareillages dans un centre de jeunes handicapés .

- Les manifestations hors de la classe

- Une exposition d'art et artisanat d'Afrique Noire où des classes ont défilé pendant plusieurs jours.

- Une sortie à Lyon pour une classe de Seconde : Visite du musée d'art africain.

- LE BILAN

Dans la précipitation de la fin de l'année, il n'a pas été possible de faire une évaluation systématique du travail mais quelques points positifs et quelques difficultés ont pu être dégagés.

- Au niveau des élèves

Ils semblent avoir été intéressés par la découverte d'une question presque totalement inconnue, par des méthodes de travail faisant plus appel à leur initiative : cela a permis à certains de faire un travail personnel intéressant et de révéler leurs qualités.

Mais, il a été constaté aussi qu'il était difficile de soutenir leur intérêt sur le même thème dans beaucoup de disciplines et pendant plusieurs semaines (l'étude avait été pourtant étalée dans le temps). Certains élèves ont exprimé leur lassitude et leur besoin de variété.

- Au niveau des enseignants

Deux points positifs ont été dégagés : instaurer, au moins avec certains élèves, un type de relation plus satisfaisant et travailler en équipes pluridisciplinaires. Les disciplines ont été décroisées et des enseignants sont intervenus parfois à deux dans la classe ou l'ont prise en demi groupes. Ce travail a été vécu comme très « tonique » mais il a duré le temps du P.A.E. et n'a pas été le point de départ de pratiques interdisciplinaires sur la durée.

Il a été souvent difficile d'organiser la coordination entre les enseignants, difficile de se rencontrer. Une partie des activités s'est déroulée en dehors du service normal (concertation, enregistrement des montages, préparation de l'exposition, sortie...). Cela s'est traduit par des heures supplémentaires (en partie rémunérées).

Les enseignants ont aussi pris conscience des limites de leur formation, aussi bien sur le plan technique (manipulation du matériel audiovisuel) que pour le travail en équipes pluridisciplinaires.

Etude de cas n° 5 : LE « COLLECTIF TIERS MONDE » DE CHAMBERY (Savoie) depuis 1984

Sources : Comptes-Rendus d'activités du Collectif

Entretiens avec des animateurs

Archives personnelles

Ce groupe « inter-écoles » de Chambéry a fonctionné à partir de la rentrée 1984. Son histoire s'étale donc sur vingt ans. Elle est révélatrice, jusque dans les difficultés actuelles, des objectifs, des modes de fonctionnement, des activités et de l'évolution de beaucoup d'établissements engagés dans la « sensibilisation au Tiers Monde ». Mais en même temps, ce « Collectif » présente une originalité : il a été, au moment de sa création et peut-être encore maintenant, la seule structure permanente de coopération entre plusieurs établissements scolaires et sur la durée. Son étude permet de faire comprendre ce qu'est le quotidien d'élèves et d'enseignants qui ont choisi de s'engager dans des activités périscolaires en direction d'un pays du Sud.

- Création, objectifs, organisation du « Collectif »

- Au départ

Quelques enseignants d'établissements scolaires différents, dans le cadre de la commission-éducation d'un « Centre d'information Tiers Monde », ont cherché comment rendre le Tiers Monde plus présent dans les écoles, soit dans le cadre des cours, soit à travers des activités socio-éducatives. De là, est né le projet de former un collectif d'établissements et de travailler ensemble. Cela a entraîné la création de clubs Tiers Monde dans les établissements où ils n'existaient pas encore. Dans d'autres au contraire, des clubs fonctionnaient déjà et avaient collaboré, pour des actions dans le Tiers Monde, avec des O.N.G. (« le Comité français contre la faim », « Terre des Hommes » ou « Frères des hommes » le plus souvent). On retrouve quelques traces de ces actions dans les archives de certains établissements.

- Les objectifs

- Sensibiliser les adultes et les jeunes, à la fois aux problèmes de développement et de « sous-développement » et à l'existence d'autres cultures

- Prendre en charge un ou plusieurs projets de développement dans le Tiers Monde : une action concrète est un support qui facilite l'information et la mobilisation des élèves.

- Créer une coopération entre les établissements : cela permettait des rencontres entre enseignants et élèves et des échanges d'expériences. En regroupant ses forces, on pouvait aussi envisager des actions plus importantes, aussi bien au niveau de l'information ici, que des projets en Afrique.

- Les participants

En 1984, une douzaine d'établissements s'étaient engagés dans le Collectif, 8 établissements publics et 4 établissements privés, 5 collèges, 5 lycées et 2 L.E.P. Deux écoles primaires ont participé mais beaucoup plus ponctuellement (en particulier en faisant bénéficier le Collectif du montant de la vente des cartes de vœux au moment de Noël). L'intention était de faire entrer le maximum d'établissements chambériens dans le Collectif. Les premières années, de nouveaux établissements ont été invités à des réunions mais sans grand succès. Quelques efforts faits en direction de l'Université de

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

Savoie se sont révélés vains. C'est le contraire qui s'est produit : au fil des années, le nombre de participants n'a cessé de décroître. En 2004, le Collectif se limitait à 4 établissements scolaires.

Le fonctionnement du groupe

Il se réunissait, une fois par mois en moyenne, un peu moins souvent à la fin des années 90. C'est là que se prennent les décisions pour la conduite de l'action et que s'élaborent les activités communes. Ces réunions sont ouvertes à tous, élèves et animateurs-adultes, mais les élèves y sont venus rarement, sans doute impressionnés par le nombre d'adultes. Ils préfèrent nettement les activités dans le cadre de leur établissement. Le Collectif a également collaboré avec des partenaires extérieurs à l'Education Nationale. Le Centre d'information Tiers Monde dans le cadre duquel il était né lui a fourni de la documentation et parfois des intervenants. Il a disparu au début des années 90, le Collectif s'est alors transformé en association - loi 1901. Il a participé à des activités et reçu un appui de collectivités locales et d'associations.

Si les objectifs sont les mêmes : informer et rassembler l'argent nécessaire à la réalisation des projets communs, les établissements conservent une grande autonomie. Ils décident de leurs activités internes et peuvent même prendre en charge un projet spécifique. La plupart des établissements dans les années 80 avaient au moins un deuxième projet : parrainage d'enfants, soutien à des centres de handicapés, action de développement dans un autre pays africain ou sur un autre continent (les établissements privés par exemple participaient à une action par l'intermédiaire d'une O.N.G. catholique)/

Les activités du Collectif en Afrique



Sambinga est situé au nord du pays, dans une zone particulièrement sèche. La vie y est précaire et les habitants sont périodiquement confrontés à des pénuries alimentaires. Quand les difficultés surviennent, les jeunes hommes quittent le village et vont chercher du travail dans le sud. Au milieu des années 80, la mortalité infantile était très forte et il n'existait pas de structures scolaires.

L'action à Sambinga (Burkina Faso)

CONSTRUCTION D'UNE ECOLE

Après l'eau, c'était une priorité pour les habitants. La construction d'une école primaire à 6 classes (2 CP, 2 CE, 2 CM) a donc été engagée. La première classe a été ouverte à la rentrée 1988, Les autres ont suivi, en 1990, 1992, 1993, 1994, 1996 avec quelques problèmes pour la 4^e dont la toiture a été emportée par une tornade. Outre les salles de classe, il a fallu financer les logements des instituteurs, des latrines et un magasin où sont entreposées les fournitures scolaires et des vivres pour la cantine. Le Collectif prend

également en charge l'équipement des classes et en collaboration avec les parents d'élèves, les fournitures scolaires.

A cause des matériaux utilisés et du climat, les constructions se sont vite dégradées. Des travaux ont du être engagés pour sécuriser les salles de classe. Les logements sont presque tous inutilisables actuellement et les maîtres ne résident pas sur place.

Des actions plus ponctuelles ont été menées aussi, dans le cadre de l'école : en 1990 et 1996, en collaboration avec une autre association, une cantine scolaire a été mise en place pour permettre aux enfants, dans une période de pénurie alimentaire, de suivre une scolarité à peu près normale, un petit élevage de moutons a été pris en charge par les élèves et les maîtres eux mêmes. L'objectif était de former les jeunes et de dégager des bénéfices pour les fournitures scolaires.

L'école comprend environ 250 élèves, la première promotion a passé le certificat d'études et l'examen d'entrée en 6° en juin 1994, avec des résultats remarquables, bien supérieurs à la moyenne nationale et qui ont été reproduits depuis.

· SANTE

Une petite pharmacie, destinée en priorité aux enfants de l'école a été constituée. Pour rassembler et acheminer les médicaments, le Collectif a collaboré avec deux associations, « Chambéry-Ouahigouya » et « Pharmaciens sans frontières ». Cette action est stoppée actuellement parce que le gouvernement burkinabé a souhaité prendre en charge l'approvisionnement en médicaments.

Rabiadou, une élève de l'école, était handicapée (séquelles de poliomyélite). Le Collectif a contribué à son appareillage et à sa rééducation. Elle a poursuivi quelques études au collège et suit actuellement une formation professionnelle .

En 1996, une épidémie de méningite cérébro-spinale a obligé à envoyer de l'argent pour faire vacciner les enfants. Deux cas se sont déclarés mais il n'y a pas eu de décès.

· LES FEMMES

Un moulin à mil a été installé à la fin de l'année 1994, pour soulager les femmes d'un travail long et pénible. Mais il a connu des problèmes de technique et de gestion, qui ne sont pas encore réglés actuellement.

· D'autres actions plus ponctuelles

□ Des relations avec le lycée Yadega de Ouahigouya (au Burkina Faso). Il est situé dans la ville voisine du village de Sambtinga. Un professeur de Français et l'Intendant du lycée avaient créé une sorte de club-solidarité pour que leurs élèves réfléchissent aux problèmes du pays. Ce club a servi d'intermédiaire dans les relations du Collectif avec Sambtinga : les élèves et les adultes sont allés, à plusieurs reprises, sur la demande du Collectif, constater où en étaient les travaux. Le Collectif, avec l'aide de C.D.I., de librairies de Chambéry et de parents d'élèves, a envoyé du matériel scolaire, des manuels et des livres pour la bibliothèque. Une correspondance s'est établie pendant quelque temps entre les élèves. Ces relations ont été interrompues au bout de quelques années

car l'équipe du lycée de Ouahigouya semblait moins intéressée par l'échange.

□ Un autre élevage de moutons a été subventionné, dans une autre école de la région, à la demande du Directeur qui connaissait l'action du Collectif à Sambtinga.

□ Une contribution financière à une campagne de sensibilisation contre l'excision. Un groupe d'instituteurs de la région de Ouahigouya a essayé de lutter contre cette pratique, auprès des villageois et dans les écoles, par la création d'une association « Fillettes en vie ». Actuellement le relais a été pris par la ville de Chambéry.

□ Le financement de travaux hydrauliques dans le nord du Mali : ils avaient comme objectif, de faciliter l'élevage dans une région particulièrement sèche.

Une nouvelle action du Collectif : le projet A.S.E.D. à Ouahigouya

Depuis quelques années, le Collectif participe à une initiative départementale, lancée par le Conseil Général, à l'occasion du passage à l'an 2000 et intitulée « **La Savoie : un coeur gros comme le monde** ». 36 cantons savoyards sur 37, ont répondu à cet appel et participent, chacun, à une action de développement dans un pays en difficultés. Le Collectif s'est uni à deux autres associations pour le canton de Chambéry-sud-ouest.

· Les partenaires :

A Chambéry : L'association « Chambéry-Ouahigouya »(Action de la mairie)

L'association Edelweiss-Espoir

Le Collectif des clubs Tiers Monde

A Ouahigouya : L'ASED est une association burkinabé qui s'occupe d'enfants déshérités, orphelins, enfants des rues. Ils sont une soixantaine à être accueillis au Centre dans la journée, scolarisés ou mis en apprentissage. Ils sont aussi nourris, vêtus et soignés. Le soir, ils rejoignent des familles.

MINISTÈRE DES ÉLIMES



Le projet : une forme pédagogique

Il a concerné le démarrage par des jeunes et des adultes d'un échange et de cultures marchandes. A un triple objectif :

- Former des jeunes aux méthodes agricoles
- Permettre de mieux affronter les enfants de l'ASSD
- Développer des bénéfices, pour assurer le fonctionnement de l'entre

Il a été trois ans pour la mise en place de la forme pédagogique. L'année 2003 sera une année de transition où les partenaires doivent réfléchir à la poursuite du partenariat

Des échanges

Les jeunes des Doukhaïras et de Chambéry ont mis en route une correspondance collective : se réunissent à un même endroit ensemble et débattent des besoins. Les points de départ sont le contenu et la présentation de leurs idées. Les idées et les analyses ont fait aussi l'objet de recherches. Ces dossiers ont été présentés lors de l'inauguration des 5 Centres de coopération entre les villes de Chambéry et Ouagadougou (octobre 2002). Le Directeur et deux jeunes de l'ASSD faisaient partie de la délégation invitée à Chambéry. Ils ont rencontré des jeunes d'ici en particulier grâce à une personnalité en montagne, et sont intervenus dans les classes. Ils étaient hébergés par des familles ouagalaises.

- **Les voyages en Direction d'ici :** Deux ont été organisés en 1988, 1989, 1990 et 1997

Les objectifs :

- Représenter la Doukhaï lors de l'inauguration des classes à Chambéry
- Mettre en œuvre l'échange des connaissances
- Mettre en œuvre les besoins et les attentes du village
- Mettre en œuvre des relations amicales avec les habitants
- Mettre en œuvre quelques uns des élèves des clubs avec les élèves de l'ASSD et par là, appuyer les activités

Les participants : L'ASSD et 16 autres les voyages.

Ce sont des enseignants, animateurs de clubs et des élèves issus d'établissements différents. Les élèves ont été généralement choisis parmi ceux qui participaient le plus efficacement et depuis le plus longtemps, aux activités de leur club. Ils s'étaient engagés, après leur retour, à intervenir dans des établissements scolaires pour raconter ce qu'ils avaient vu.

• **Le financement**

Il a été assuré, en partie, par les participants eux-mêmes. Les établissements scolaires, les Mairies (en particulier la Mairie de Chambéry) ont accordé des subventions.

• **Le déroulement du dernier voyage (décembre 1997)**

A Ouagadougou : □ Visite de la ville A Ouahigouya:

- Au lycée Yadega , contacts avec l'administration et quelques enseignants, cours.

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

Rencontres avec les autorités locales (Le Maire), avec une O.N.G. burkinabé et une association de femmes.

Promenade dans les environs : visite d'un barrage et de périmètres irrigués

A Sambtinga :

Une fête pour l'inauguration de l'école (discours, danses, musique, poèmes et saynètes jouées par les enfants de l'école)

Promenade dans le village et rencontres avec les habitants

Réunion à laquelle assistaient les représentants du comité villageois et l'association des parents d'élèves.

A Bobo-Dioulasso : Visite de la ville

Les premiers mois après le retour ont été occupés à élaborer un montage de diapositives et à préparer des panneaux d'exposition

· Les activités du Collectif ici

– Les activités internes à chaque établissement

Elles consistent à informer et à organiser des activités permettant de rassembler les sommes d'argent nécessaires à la réalisation des projets. Elles varient selon le nombre d'élèves, leur âge, et les souhaits de tous les participants. Dans la plupart des établissements, on se réunit une fois par semaine, souvent entre midi et deux heures.

Plan d'animation : Références et projection de matériel audiovisuel, projection de film vidéo, séminaire d'élèves, Ateliers de différenciation individuelle, ateliers de discussion, réalisation d'un journal, élaboration d'un cahier d'impression pour les courses européennes en Afrique...

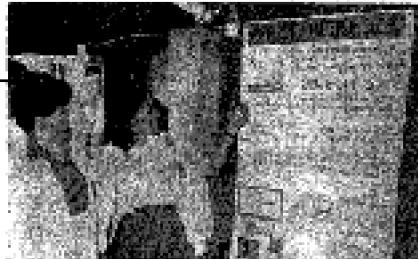
Plan de financement : Collectes et vente d'objets, vente de gâteaux, gâteaux, petits pains, collations... Soirées, foras, feux de joie...

Les activités complémentaires : Quelques exemples depuis 1987 à nos

☐ En Juin 1986 : une exposition scolaire sur le thème « La vie dans les villages du Sahel ». Les élèves des établissements étaient invités à réaliser des panneaux. Les écoles étaient invitées à y venir. Le C.A.P.F. assurait le standing de l'exposition.

EXHIBITION 12 : Extraits du « Dauphiné Libéré »

« La vie dans les villages du Sahel » jusqu'au 15 juin à la chapelle du lycée Vaugelas



A l'initiative de notre directeur des lycées, relayée par les élèves, enseignants et parents d'élèves d'un quartenaire d'établissements publics et privés de l'agglomération, une exposition sur le thème « La vie dans les villages du Sahel » a été organisée depuis le 17 mai au lycée Vaugelas.

DEUX OBJECTIFS
Dans un premier temps, informer la démarche des participants.

Dans un deuxième temps, permettre aux jeunes de poser leur problème de développement, leur montrer que les peuples du monde ne sont pas uniquement des peuples qui manquent de tout, mais qui produisent et font pour eux-mêmes.

Il aura donc participé financièrement à notre projet de développement dans un pays du tiers monde et notamment au lycée du Sénégal (Mali) dans deux pays, l'Afrique et l'Asie.

Les élèves du lycée français ont été le lieu d'un séminaire d'élèves, dans des ateliers de formation pour jeunes adultes, thème : « Le Sahel (Sénégal) d'après les élèves de France ».

Cette double activité a été guidée par un enseignant en charge des élèves dans un atelier de développement scolaire. Des ateliers ont été organisés pour les élèves et les enseignants, ils ont pu se rencontrer, échanger et se faire connaître à cette occasion.

Après deux jours de travail, 40 000 F ont été recueillis. Ce n'est évidemment qu'un début puisque l'exposition sera vraisemblablement renouvelée en raison de la demande d'informations dans les établissements scolaires et en particulier l'école sur place, notamment dans les pays de Sahel et de l'Asie.

Une exposition à disposition pour les établissements de 1987 à 1990, à la chapelle du lycée Vaugelas.

☐ En mars 1987 : une rencontre organisée, le C.A.P.F. et une association de commande du lycée Vaugelas, ont organisé des ateliers de réflexion en faveur de l'Union Africaine, ont organisé un atelier de réflexion à l'occasion des établissements scolaires de la région Rhône-Alpes. 14 établissements ont participé avec un total 130 participants dont certains venant de l'étranger.

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

La sensibilisation :

- Le dialogue avec les scolaires et les collègues des autres
- Des conférences sur quelques grands thèmes avec des intervenants extérieurs
- Des ateliers de Tiers Monde le plus souvent
- Les spectacles de théâtre et de danse éducatifs
- Un travail de médiation avec des messages

Tout au long du week-end, les divers clubs peuvent présenter leurs réalisations

Ces journées ont eu un profond impact dans la sensibilisation des jeunes, qui étaient déjà agités pendant le week-end, souvent autour un article sur le thème de son choix.

07 En 1992 : une animation sur le stage de Noël au site de Chambéry. Les élèves ont fait un essai de recensement respect et l'entraide d'un village africain, d'un autre pays, un petit marché, deux monnaies, un poulet. Des élèves vendent des objets qu'ils avaient réalisés et une traction africaine. On pouvait également acheter et poser une bricole agricole sur un tracteur, continuer à apprendre le nom de l'arbre au projet. Sortir de ces journées et des dispositifs pédagogiques de donner une information.

DOCUMENT 13 - Annuaire du « Développement Local »



□ En 1992 : une kermesse avec des panneaux d'information, des jeux « tiers mondistes », la vente d'objets...

□ La participation à des manifestations organisées par la Mairie de Chambéry en faveur du Burkina Faso : par exemple, tous les deux ans, une exposition-vente d'objets africains, accompagnée de conférences, de la projection d'un film d'un réalisateur africain, de musique...Le Collectif participe à l'organisation, y tient un stand et y fait de l'information.

□ En outre, pendant plusieurs années, des tee-shirts portant un logo au nom de Sambtinga ont été vendus.

D'autres activités pourraient être évoquées. Par contre un projet n'a jamais pu être réellement concrétisé, c'est la formation des enseignants qui souhaitent s'engager dans une action de sensibilisation. Le manque de temps, les initiatives d'autres organismes explique qu'elle ait été limitée à quelques rencontres avec des intervenants.

· Le financement des actions

RECETTES		DEPENSES	
<u>Versements des établissements</u>			
Lycée L'Amiral	13.191 F	Solde de la 2 ^e salle de classe	27.000 F
Lycée Vaugelas	17.300 F		
Lycée Monge	3.200 F		
Lycée St Ambroise	1.450 F	Envoi de livres au lycée Yacega	1.000 F
LEI Ste Anne	3.620 F		
Collège L de Ravine	17.000 F		
Collège Cofe Pousse	5.000 F	Construction et équipement de la 3 ^e salle de classe	47.000 F
Collège S. François	2.000 F		
Collège Jules Ferry	12.300 F		
Total	66.811 F	Total	75.000 F
<u>Don de Mls que-espérance</u>	3.000 F		
<u>Don d'un professeur ayant fait un héritage</u>	3.000 F		
Total	72.811 F		

TABLEAU N° 13 : Un exemple de budget du Collectif (septembre 1988 à décembre 1989)

Outre les actions rémunératrices mentionnées plus haut, le Collectif a fait à plusieurs reprises l'objet d'attribution de sommes d'argent importantes :

□ Un prix « Jeunes » de la Solidarité offert par le Conseil Général (20.000 FF) en 1987

□ Le montant d' une collecte organisée par les amis d'un enseignant animateur du Collectif, disparu prématurément (25.000 FF en 1994)

□ Des subventions de la mairie de Chambéry et de quelques municipalité avoisinantes, lors des voyages. La Mairie a accordé aussi une aide en nature aux activités du Collectif : prêt gratuit de locaux, prêt de matériel...

L'acheminement des sommes d'argent s'est fait longtemps par l'intermédiaire du diocèse de Ouahigouya. Son responsable financier les remettait à un groupe de responsables du village. Le Directeur de l'école, le Comité villageois, l'Association de parents d'élèves, étaient systématiquement tenus au courant. Un nouveau mode de fonctionnement a été inauguré récemment. L'argent est versé sur un compte bancaire ouvert par le Comité de partenariat de Sambtinga. Trois responsables du Comité doivent accuser réception de tout versement.

· Le repli actuel

Après de nombreuses années d'activités et de partenariat efficaces, le Collectif, depuis la deuxième moitié des années 90, connaît des problèmes. Outre les difficultés pour donner vie aux activités périscolaires ici ¹⁶⁷, le partenariat avec Sambtinga a eu tendance à s'étioler.

Les effectifs du Collectif se sont beaucoup réduits. De douze établissements au début des années 80, il est tombé à huit à la fin des années 80 et 4 en 2003. Il s'agit d'un lycée et de 3 collèges dont 2 n'ont plus de club Tiers Monde ou Solidarité : les animatrices envisagent seulement une action ponctuelle importante au cours de l'année. Cela change naturellement la nature de « l'éducation au développement ». Certains établissements en sont sortis souvent à la suite de retraite ou de mutation d'un animateur. Mais ils ont pu se réengager autrement par la suite. D'autres établissements de la région chambérienne semblent préférer, surtout quand il s'agit de gros établissements, disposant de moyens matériels et financiers importants travailler seuls, avec l'aide d'organisations extérieures.

Les animateurs se sont un peu découragés, d'autant plus que **la communication avec le village a été plus difficile** depuis quelques années. L'action semblait piétiner et les villageois se démobiliser : le dernier voyage avait montré que les installations étaient malentretenuées, et que les habitants avaient peu de projets : ils donnaient plutôt l'impression d'attendre une assistance. Les raisons en sont sans doute diverses. Le partenariat est ancien : c'est peut-être une source de démobilisation. Le manque de cohésion du village, sur laquelle un groupe d'établissements scolaires peut difficilement agir, est sans doute aussi en cause. Pour mieux comprendre ces dysfonctionnements et pour mieux apprécier les besoins qui existent, le Collectif a demandé à un bureau d'études burkinabé, spécialisé dans les actions de développement, d'aller sur place faire une évaluation qui a demandé plusieurs mois. Pour clarifier les relations entre le village et les établissements scolaires, une convention de partenariat a été élaborée, fixant les engagements de chacun. Un comité local de partenariat s'est constitué, il est dorénavant le seul interlocuteur et toutes les parties intéressées y sont représentées. Mais la dynamique qui caractérisait les premiers temps de la coopération est longue à revenir. C'est une des raisons pour lesquelles le Collectif a engagé, avec l'ASED, une collaboration dont il a été question plus haut et dont il attendait un nouveau souffle.

Etude de cas n° 6 : LA SAVOIE, « UN CŒUR GROS COMME LE MONDE » 2000...

Sources : Coupures de presse (Bulletins d'associations, Le Dauphiné Libéré)

Entretiens avec les promoteurs du projet

Le Conseil Général de Savoie a voulu marquer l'entrée du département dans le troisième millénaire en montant une vaste opération de solidarité internationale. Il a proposé aux 37 cantons savoyards de participer à 37 projets d'échanges avec des pays du Sud et de l'Est. Selon le témoignage de deux spécialistes de l'évaluation des projets avec le Sud, la mobilisation a été exceptionnelle, unique en France : « aucun département

¹⁶⁷ Cf. 4° Partie B 1° : « Des difficultés croissantes ».

n'a jamais réussi auparavant à bouger tous ses cantons ». Ce qui a été exceptionnel aussi, c'est la volonté d'y impliquer les jeunes.

- La mise en route du projet

Après concertation avec les cantons, l'opération a été annoncée lors de la Foire de Savoie en septembre 1999 et lancée solennellement le 8 janvier 2000 par le Conseil Général. Elle devait être suivie pendant toute l'année et éventuellement prolongée au delà, par le conseiller général de chaque canton et par l'association « Savoie Solidaire » qui pilote les actions de solidarité internationale du département, depuis 1986¹⁶⁸. Une subvention de 30.000 F. a été accordée par le Conseil Général pour chaque projet. Le reste du financement a été assuré par les groupes responsables.

34 projets pour 37 cantons : 2 cantons de Tarentaise se sont unis sur le même projet et deux cantons engagés dans d'autres actions, ont renoncé à faire partie de l'opération. Pour chaque action, il y avait un partenaire responsable et des partenaires (3 ou 4 associés. Au total, l'opération a impliqué 80 communes, 50 établissements scolaires, 50 associations et une dizaine d'aumôneries et de paroisses. Un quart des cantons désireux de s'associer à l'opération n'avait pas de partenaires dans un P.E.D. auparavant. Les autres cantons ont poursuivi une action plus ancienne dans un nouveau cadre. Cela permettait d'entraîner de nouveaux participants qui se sont greffés sur les fondateurs du projet.

Ces 34 actions ont concerné 18 pays : 5 en Amérique latine (Haïti, Nicaragua, Guatemala, Brésil, Equateur), 8 en Afrique (Sénégal, Mali, Tchad, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Bénin, Togo, Madagascar), 2 en Asie (Palestine, Inde), 3 en Europe (Roumanie, Bosnie, Kosovo). La nature des actions a été regroupée en 5 thèmes : Améliorer le cadre de vie, Apprendre et étudier, Se former aux métiers, S'ouvrir au monde, Se réinsérer.

Le Conseil Général a privilégié les actions qui s'attachent à dépasser le simple envoi de matériel et sont susceptibles d'amorcer un véritable développement. Le tableau ci-dessous permet de mieux cerner le contenu de ces actions.

¹⁶⁸ Cf. 2^e partie : « Les autres acteurs : le rôle des collectivités locales ».

**III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à
« l'éducation au développement » : (A partir des années 70)**

CANTONS	PAYS PARTENAIRES	NATURE DES PROJETS	PARTICIPATION DES ECOLES
□ <i>Améliorer les cadres de vie</i>			
Arno	Niger	Une salle polyvalente	Collège d'Arno
Aix les Bains	Côte d'Ivoire	Adductions d'eau pour un village	Collège d'Aix les Bains
Moctiers, Bozel	Madagascar	Discipline	
Cognin	Haïti	Protection de l'environnement	Collège lycée agricole INUR
Les Echelles	Durkina Toso	Equipement sportif	Collège des Echelles
St Pierre d'Albigny	Equateur	Adductions d'eau	Collège des Frontières
□ <i>Apprendre et Etudier</i>			
Lanslebourg La Chambre	Dénié Inde	Reconstruction d'une école Coopérative scolaire	Ecoles primaires du canton LCP de St Michel de V
Chambéry-Nord	Haïti	Améliorer l'enseignement	
St Abar	Roumanie	Aménager une Maternelle	
Montmélan	Inde	Améliorer la scolarisation	Collège et écoles primaires
Port de Recouvrance	Togo	Création d'écoles primaires	Lycée Praxas, collège de St Genis, 2 maternelles municipales « Jeunes »
La Motte Servolex	Sénégal	Ouverture d'une cantine de lycée	Ecoles primaires, collège de soins
□ <i>Se former eux mêmes</i>			
Albens	Equateur	Relancer le développement	Collège d'Albens
Abetville-Sud	Dominique	Des ateliers pour l'handicapés	Les papillons blancs
Boaufort	Inde	Formation médicale	
Yenne	Madagascar	Promotion des métiers du bois	Collège de Yenne
Chambéry Est	Guatemala	Pharmacies communautaires	Lycée de la Savoie
Chambéry/Gellin	Equateur	Formation agricole	

TABLEAU N° 14 : Une action par canton

CANTONS	PAYS PARTENAIRES	NATURE DU PROJET	PARTICIPATION DES ECOLES
L. Souvenir du monde			
Aix-Nord/Orbey	Sénégal	Bibliothèque scolaire	Ecoles primaires du canton
Chambéry-Sud	Eur/Ina Faso	Jeux de société	
Les Rivoires	Côte d'Ivoire	Bibliothèque et ordinateurs	Ecole supérieure de commerce
La Rochette	Irak	Equipe ment informatique	Collège de Fontcharra
Modane	Côte d'Ivoire	Bibliothèque de voyage	Collège et écoles primaires d-Mulhous
St Jean de Maurienne	Palestine	Réadaptation de jeunes	Lycée P. Héroult
St Michel de Maurienne	Equateur	Ateliers artistiques	Ecoles primaires et collège de St Michel de Maurienne
7. La réinsertion			
Aiguebeule 4b-Sud	Rosovo Roumanie	Insertion des réfugiés en Savoie Les adolescents en difficultés	Ecoles primaires
Alkervilly-Nord	Sénégal	Un terrain agricole communautaire	
Bourg Et Maurice	Bresil	Valorisation des déchets	Ecoles de Tierces
Chambéry-S.C.	Eur/Ina Faso	Une forme pédagogique	Collectifs des clubs Tierce Monde
Grésy sur Isère	Sénégal	Réinsérer des jeunes	
Ugine	Madagascar	Je ludobus	Conseil municipal «jeunes» d'Ugine

- Le rôle des établissements scolaires dans le projet départemental

Les jeunes ont été la préoccupation dominante des promoteurs du projet, avec ce triple objectif : y associer ici le maximum de jeunes, choisir pour les pays du Sud des actions qui s'adressent en priorité aux jeunes, faciliter les relations directes entre jeunes du pays partenaire et jeunes d'ici.

- Associer ici les écoles aux projets

Le Conseil général a cherché à impliquer les jeunes savoyards. Pour cela, il a fixé une condition à l'engagement dans le projet, qu'il y ait une démarche auprès des jeunes du canton. Des établissements scolaires (écoles primaires, collèges, lycées) et des groupes de jeunes se sont intégrés dans presque chaque canton ; dans 6 cas, cela n'a pas pu se faire. Dans certains cantons même, ce sont toutes les écoles primaires qui s'engagent. Les écoles deviennent des partenaires à égalité avec les associations. Un conseiller général « jeune » travaille en principe avec son « homologue » adulte. Mais il convient aussi de ne pas idéaliser cette participation. On a du mal à cerner quelle a été la part d'activité des

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

écoles, comment elles ont collaboré avec d'autres associations et s'il y a eu un prolongement de l'éducation au développement dans les classes. L'enquête que nous avons tentée de mener auprès de ces établissements a donné beaucoup trop peu de réponses pour que nous puissions nous en faire une idée très précise. D'après certaines associations, il a été plus difficile que prévu de travailler avec les scolaires. Si certaines écoles se sont situées très dynamiques, d'autres n'ont pas eu d'activités effectives.

Privilégier les projets qui concernent les jeunes là-bas

Le Conseil Général souhaite que le choix des actions, dans chaque canton, s'oriente vers l'amélioration des conditions de vie de la jeunesse. La plupart des actions ont effectivement eu rapport avec l'éducation, la formation et plus généralement les jeunes : c'est le cas du 2^e niveau « Approche et éveil » et du 3^e « Se former aux métiers ». Le 4^e et le 5^e (« S'ouvrir au monde » et « le développement ») les concernent aussi en grande partie avec l'équipement d'établissements scolaires en bibliothèques et informatique et avec les projets de réinsertion.

Favoriser les contacts entre les jeunes d'ici et de là-bas

La participation à ces projets a développé le intérêt pour les cultures, les modes de vie du pays partenaire. On vit à l'honneur africain ou indien ou sud-américain. Des liens se tissent entre les jeunes. En effet les projets de développement se prolongent dans plusieurs cantons par des correspondances scolaires. On s'écrit, on s'envoie des dessins et même on communique par courrier électronique parfois. C'est le cas des élèves des écoles primaires de La Trinité, le Bourgeil en Italie, Dalmier et Vihéri-Saffet qui correspondent avec « leurs voisins » de Dombelle au Mali.



A l'issue de cette « année », le bilan qui a été fait s'est révélé positif : une dynamique a été enclenchée. L'opération « Un coeur gros comme le monde » a permis à des écoles de s'engager pour la première fois ou d'approfondir leur réflexion sur des actions plus anciennes. En 2003, 15 écoles se sont mobilisées sur le projet Sénégal du Conseil Général contre 6 l'année précédente. Cela a permis aussi de resserrer les liens entre les associations et entre les associations et l'Ecole. Une exposition résume l'opération : les projets là-bas, les actions ici. Elle se pose aussi la question de la poursuite de l'action.

B) L'AFRIQUE DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES PRIMAIRES ET SECONDAIRES: LES TENDANCES GENERALES

1° UNE PRESENCE LIMITEE DE L'AFRIQUE

Faute d'informations suffisamment précises, toute tentative pour évaluer l'importance de l'éducation au développement dans les établissements scolaires, débouche sur des conclusions souvent contradictoires. Dans la mesure où les documents d'archives sont plutôt rares et où on a fait appel à de nombreux témoignages, on se situe souvent dans le registre des impressions. Une même situation peut donner lieu à des interprétations différentes, selon l'époque ou le témoin. Ce qui ressort cependant, c'est que la pratique de l'éducation au développement se situe en deçà de la volonté ministérielle depuis la fin des années 70.

Des constats positifs

Les documents d'archives et témoignages divers, couvrant une quarantaine d'années, permettent de faire une liste longue d'activités concernant la sensibilisation au Tiers Monde. Et si on prend en compte qu'elles constituent seulement la partie émergée de l'iceberg et que beaucoup ont du disparaître, cette liste potentielle peut devenir très impressionnante. Beaucoup d'établissements du Secondaire, la majorité peut-être, ont mené une activité sur le Tiers Monde à un moment ou à l'autre. Presque tous les établissements secondaires de Chambéry ont possédé l'équivalent d'un « club Solidarité » à une époque ou à l'autre.

Ces impressions sont corroborées par les analyses faites au niveau du Ministère. Il essaie surtout à partir des années 80, de donner une véritable impulsion à l'éducation au développement. Il pousse à la multiplication des initiatives, par l'intermédiaire du B.O. et de tout temps, en a fait, sans doute, un tableau exagérément optimiste. C'est très net ces dernières années où pourtant les difficultés augmentent. Un B.O. de 1994 souligne que « l'éducation au développement suscite dans les écoles, collèges, lycées, des activités croissantes ». En 1995, « Les jeunes attachent une grande importance à la solidarité Nord-Sud... De plus en plus d'actions de solidarité figurent dans les projets d'établissements ». La presse académique va souvent dans le même sens : « Le monde... nouvelle frontière de l'Académie »¹⁶⁹.

« Depuis quelques années, l'Académie de Grenoble a fait de l'ouverture sur l'International, une des priorités de sa politique éducative. Presque tous les établissements ont ouvert leurs portes à un échange avec l'étranger. De l'Ecole à l'Université, l'International fait désormais partie intégrante de la vie de notre académie. » Les Echos de l'Académie, N° spécial, 1996.

Année après année et pendant plusieurs décennies, beaucoup d'imagination, de créativité ont été mises au service de la sensibilisation au Tiers Monde. Nous en avons déjà vu quelques exemples à travers les études de cas. Au fur et à mesure, nous en verrons d'autres où les acteurs de l'éducation au développement se sont transformés en auteurs de spectacles, en créateurs de jeux pédagogiques, en collecteurs de vieux vélos... A la fin des années 90, tous ceux pour qui l'éducation au développement est une priorité,

¹⁶⁹ Cf. ANNEXE 5 : *Les Echos de l'Académie*, n° spécial, 1996 : L'International, une dimension naturelle.

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

disposent de nombreux modèles qu'ils peuvent adapter et continuent à en créer de nouveaux. Ils contribuent beaucoup à ce que ces activités soient souvent des moments forts dans la vie des établissements.

Mais une minorité d'établissements engagés à long terme

Beaucoup d'établissements ont mené des actions plus ou moins ponctuelles au cours des 40 dernières années mais ils sont relativement peu nombreux à considérer l'éducation au développement comme une priorité et à s'y engager à long terme.

Nous n'avons aucune évaluation pour l'ensemble de l'Académie et pour les périodes les plus anciennes. Mais la présentation des activités internationales de l'Académie de Grenoble montrent à l'évidence que les relations concernent surtout l'Europe et que les pays du Sud apparaissent peu ¹⁷⁰. Par contre, quelques enquêtes ont été faites en Savoie. Pour l'année scolaire 1989-90, une association humanitaire évalue à 18, le nombre de collèges et de lycées savoyards ayant un club « Tiers Monde ». Certains ne font que de l'information mais la majorité couple information et relations avec des P.E.D. (correspondance, aide). Une autre enquête, menée par l'Inspection Académique de Savoie, en 1999, a pour thème, « la présence et les activités des clubs Solidarité dans l'enseignement Secondaire et Technique ». Elle exclut donc tout ce qui se fait dans le cadre de la classe et dans l'enseignement primaire en général. Le tableau suivant permet de visualiser les résultats de cette enquête.

Etablissements contactés : 72 Réponses : 38	Clubs de solidarité internationale	Une action de développement vers un P.E.D.	Voyages	Collaboration avec l'étranger
Lycées : 10	0	0 (Burkina-Faso, Togo, Tibet)	1 (Burkina-Faso)	0
L.F. : 13	1	1 (Inde)	1 (Inde)	1
Collèges : 44	7	7 (Nicaragua, Haïti, Burkina)	3 (Burkina-Faso)	5
Autres : ?		1 (SÉNÉGAL)		1
TOTAL	11	12	5	

TABLEAU N° 15 : Les Clubs Solidarité dans l'enseignement secondaire et technique en Savoie

Sur 72 établissements contactés (56 établissements publics et 16 privés), 33 n'ont

¹⁷⁰ Cf. ANNEXE 5.

pas répondu, 1 réponse a été perdue. L'enquête s'appuie donc sur 38 réponses utilisables mais on peut affirmer, sans grands risques de se tromper, que la plupart des établissements qui n'ont pas répondu, ne devaient pas avoir d'action à signaler. 11 établissements seulement déclarent posséder un club qui se consacre à la solidarité internationale ou la pratiquent dans le cadre plus large du Foyer socio-éducatif. Tous les établissements qui s'engagent, participent à une action dans un PED et 5 y ont organisé des voyages. Presque tous collaborent avec l'extérieur (associations ou collectivités locales). Nous possédons en Savoie une autre liste d'établissements engagés, ceux qui participent à l'action du Conseil Général : « Un cœur gros comme le monde »¹⁷¹. En 2000, sur 76 établissements de l'enseignement secondaire et technique, 28 sont engagés. A ce chiffre, il faut ajouter des groupements d'écoles primaires et 1 établissement d'enseignement supérieur. Ces résultats plus positifs montrent qu'une action de grande envergure et bien impulsée peut mettre en branle le milieu scolaire.

Ces constatations sont recoupées à la fois par des enquêtes nationales¹⁷² et des informations sur quelques établissements, trouvées dans les archives. Elles montrent que la majorité d'entre eux n'ont pas fait, de l'éducation au développement, une priorité à long terme. Les innovations pédagogiques telles que les 10 % ou les P.A.E. qui se prêtaient bien à l'éducation au développement, ont été sous-utilisées. Un lycée de Grenoble, au milieu des années 70 organise une consultation sur l'utilisation des 10% : 33 propositions sont présentées, aucune ne concerne le Tiers Monde. Les archives départementales d'Annecy contiennent un dossier sur le lycée Sommeiller. Dans une lettre à l'Inspection académique, le Proviseur signale qu'il n'y a eu aucune utilisation systématique des 10 % dans son établissement. Il mentionne aussi l'accueil réservé de certains professeurs et l'indifférence des parents. En 1982, lors de la consultation nationale des lycées, une journée avait été banalisée pour permettre à toutes les parties prenantes (jeunes et adultes) de réfléchir ensemble. Dans le rapport qui en est sorti, l'ouverture sur le Tiers Monde n'apparaît pas. En 1984-85, la brochure annuelle sur les PAE de la Drôme, en mentionne 96 dans l'enseignement secondaire dont un qui concerne les problèmes de l'alimentation (St Jean en Royans). En 1986-87, la situation est à peu près la même : 65 PAE dont un sur la découverte de la civilisation africaine à travers « L'enfant Noir » (Collège Debussy à Romans). Il n'y en a plus ensuite à cause de la concurrence du bicentenaire de la Révolution. En 1987-88, 13220 PAE ont été déposés au niveau national dont 250 concernaient l'éducation au développement.

Dans les centres de documentation et les bibliothèques des établissements, les documentalistes reconnaissent, pour la plupart, qu'il y a peu d'ouvrages et de revues intéressants l'Afrique parce qu'il y a peu de demandes de la part des élèves et peu d'activités dans l'établissement sur ce thème. Par exemple, une promenade dans la bibliothèque d'un lycée savoyard, en 2000, révèle la présence d'un rayon sur la géographie de l'Afrique, de quelques livres classiques sur les civilisations africaines, de quelques extraits d'auteurs africains, de quelques revues généralistes qui parlent parfois de l'Afrique. Mais il n'y a pas de rayonnage consacré à l'histoire de l'Afrique à la

¹⁷¹ Cf. 3^e partie, A : Etudes de cas.

¹⁷² Leurs résultats sont généralement publiés dans les bulletins des associations.

différence du Moyen-Orient, de la Chine, de l'Amérique Latine...Il n'y a pratiquement pas d'œuvres d'auteurs africains (Les poèmes de Senghor sont absents). Les foyers socio-éducatifs se sont multipliés après 1968 mais on ne sait pas très bien quels clubs existent à l'intérieur. Le nombre des « clubs Tiers Monde » semble y être limité. En 1971 le bulletin d'une association de parents d'élèves de collèges et lycées de Grenoble, dans la présentation de chaque établissement, signalent 9 foyers socio-éducatifs pour 22 établissements et un club UNESCO et un club-débat.

On pourrait aussi interpréter les efforts du Ministère pour rappeler avec insistance quelques temps forts de la sensibilisation au Tiers Monde, comme un signe qu'elle n'est pas vraiment partie intégrante de l'Education.

Ce qui est plus étonnant, c'est qu'on peut faire des constats analogues dans les établissements internationaux. Le lycée international de Grenoble ¹⁷³ a été, pendant plusieurs années, un des secteurs du lycée Stendhal. Depuis 2001, il est installé dans de nouveaux locaux et totalement autonome avec l'appellation de « Cité internationale ». Les enseignants interrogés témoignent du souci constant de donner une dimension internationale, la plus vaste possible, à l'établissement. Ils mettent en avant la multiplication des langues vivantes, récemment, le portugais et l'arabe, la présence d'un tiers d'enseignants étrangers et de beaucoup d'élèves étrangers (souvent les enfants des chercheurs de l'INPG ou de cadres diplomatiques). Mais même si le recul est insuffisant, on constate que cette dimension internationale exclut en grande partie le Sud. Les enseignants sont conscients de ce risque d'eurocentrisme : on s'intéresse aux pays dont les langues sont utilisées. En 2001, il n'y avait pas d'élèves africains, ni d'enseignants, pas de relations avec des établissements du Sud, pas de club Tiers monde ou Solidarité ou Afrique. Si quelques actions ponctuelles se sont développées, aucune activité à long terme n'est engagée. Selon un des responsables de l'établissement, les lycées internationaux ne sont pas des laboratoires pour mettre au point une éducation à la compréhension internationale.

A l'intérieur d'un établissement, une minorité d'enseignants et d'élèves concernés

Il est rare qu'un établissement entier se mobilise, sauf à l'occasion de drames suscitant une émotion ponctuelle (guerres ou famines) et déclenchant de grandes opérations nationales. Contrairement à ce que dit le B.O., l'éducation au développement est rarement inscrite dans le projet d'établissement. Il est rare également que des équipes pédagogiques se forment sur ce thème pour une année scolaire, avec l'ambition d'agir sur l'ensemble de l'établissement. Le plus souvent ces actions ne touchent que quelques élèves d'une classe où l'enseignant est motivé, ou quelques élèves fréquentant un club. Mais ils sont loin d'être la majorité. Quelques constats faits à des époques différentes le prouvent : En 1975, une enquête est parue dans *Historiens-Géographes*, la revue de l'APHG, sur les listes de questions présentées au baccalauréat quand l'histoire et la géographie étaient encore des matières d'oral ¹⁷⁴. En histoire, sur 53 enseignants qui répondent, 7 ont étudié une ou deux civilisations extra-européennes dont 2, une

¹⁷³ Entretiens personnels avec une enseignante et un administrateur de l'établissement.

civilisation du Tiers Monde. En géographie, la moitié n'a étudié aucun pays du Sud et un tiers n'a pas traité le chapitre sur « le sous-développement ». En ce qui concerne les activités périscolaires, les clubs de

solidarité internationale, ne fonctionnent souvent qu'avec une dizaine d'élèves et un ou deux animateurs dans des collèges qui comptent plusieurs centaines d'élèves et des lycées dont les effectifs dépassent parfois les 2000.

Une incursion dans d'autres types d'enseignement ne donne pas une impression différente. Nous prendrons comme exemple les classes Freinet. L'enseignement selon Freinet a une dimension internationale très marquée. Il met en avant la notion d'altérité culturelle pour éviter de « s'enfermer dans la contemplation de sa petite patrie »¹⁷⁵. Les éditions scolaires du mouvement Freinet ont été parmi les premières à publier des documents sur la faim, les pays pauvres. Mais les pratiques Freinet semblent très marginales et en diminution actuellement : elles ne concerneraient que 1 à 2% des classes primaires. Peu de classes Freinet sont entrées en relation avec des classes d'autres continents : en Haute Savoie, une classe de Vuibens a établi une correspondance avec une école marocaine en 1954. Un journal de classe, *Le petit Patapont* de Pont en Royans mentionne des correspondants à Wallis et Futuna, un échange de classe à classe avec le Sénégal, des rencontres avec des voyageurs qui viennent aider les élèves à écrire des articles sur quelques aspects de l'Afrique. Mais les numéros de ce journal ne sont pas assez nombreux pour qu'on puisse juger de la fréquence des préoccupations sur l'Afrique.

L'enseignement catholique, dont un rapport de 1957-58 souligne qu'il n'a qu'un « rôle d'appoint » dans l'académie de Grenoble, s'y développe beaucoup depuis les années 60. Une tradition caritative entretenue par l'action missionnaire, est présente dans les écoles : « l'éducation à la charité » a été une des bases de l'enseignement moral et religieux, c'est par là que le Tiers Monde a pu pénétrer dans les établissements scolaires. Au début du XXI^e siècle, « l'ouverture à l'universel » est une des missions de l'enseignement catholique et une commission nationale « Tiers Monde / Ouverture à l'universel » s'est créée pour promouvoir l'éducation au développement. Elle recommande à tous les établissements catholiques d'inscrire cette ouverture dans leur projet. On retrouve donc à travers des témoignages et dans les bulletins catholiques les traces d'initiatives en faveur du Tiers Monde. Elles paraissent particulièrement nombreuses au moment des campagnes de carême. Mais il serait hasardeux de faire une comparaison avec l'enseignement public et de dire si l'enseignement catholique a été plus préoccupé de ces questions. A beaucoup d'égards, ils présentent le même visage dans les contenus, les pratiques : la sensibilisation a été plus active dans les années 70-80 et il y aurait un certain repli actuellement malgré les efforts de certains directeurs départementaux, enseignants et formateurs¹⁷⁶.

¹⁷⁴ *Historiens et Géographes*, n° 252 (mai 1975).

¹⁷⁵ H.PEYRONIE, « C.Freinet : Pédagogie et émancipation », Hachette 1999, 125 p.

¹⁷⁶ Sources : Archives de l'enseignement catholique et rencontres avec le Directeur de l'enseignement catholique en Savoie et une formatrice.

Les années 70-80, des années fastes

Quelle que soit la période, la sensibilisation au Tiers Monde a été, dans beaucoup d'établissements, une activité fluctuante. Les actions sont souvent ponctuelles, un club apparaît puis disparaît au bout de quelques mois ou années quand un animateur s'en va ou que l'équipe d'élèves dynamiques réussit le baccalauréat. Cela affaiblit l'éducation au développement qui a besoin de s'inscrire dans la durée.

Les années 70 et 80 semblent avoir été les décennies les plus actives dans beaucoup d'établissements. Dans les années 70, les initiatives se multiplient sous l'impulsion de quelques enseignants qui font œuvre de pionniers. L'impulsion officielle vient renforcer ce mouvement dans les années 80 surtout. Les traces de ces actions ne sont pas plus nombreuses que dans la dernière décennie du siècle mais beaucoup d'enseignants engagés parlent avec une certaine nostalgie de cette époque où ils étaient portés par la volonté de lutter contre des inégalités inacceptables et l'espoir qu'une amélioration était possible à moyen terme. Les élèves découvraient aussi ces problèmes et semblaient plus nombreux à vouloir agir. L'enseignement Secondaire semble avoir été particulièrement concerné, surtout pour les actions de longue durée. L'enseignement primaire, à cause de l'âge des enfants se livre plutôt à des activités ponctuelles. L'enseignement supérieur, globalement, n'a commencé à s'intéresser à l'éducation au développement que plus tardivement. Depuis les années 90, y a-t-il un repli ? S'agit-il d'un changement d'orientation qui se prépare ? Les plus anciens se posent des questions et voient l'avenir avec une certaine inquiétude.¹⁷⁷

2° LES PRINCIPAUX ACTEURS DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT

Aux yeux du Ministère, l'éducation au développement doit être l'affaire de tous. Elle peut être pratiquée dans toutes les disciplines, dans et hors de la classe et par tous ceux qui fréquentent l'établissement. Les acteurs potentiels sont donc nombreux : le tableau n° 16 en fait une liste. Mais si la nécessité de la sensibilisation fait l'objet d'un large consensus, l'engagement est très inégal.

¹⁷⁷ Cf. 4° partie : « Bilan et perspectives ».

LES ACTEURS DE L'EDUCATION NATIONALE	
Dans l'établissement	Hors de l'établissement
<ul style="list-style-type: none"> • Des enseignants : Ils sont le moteur principal mais ils restent minoritaires. Ils peuvent informer dans leurs cours, animer des clubs, gérer des partenariats. • L'administration : Sa collaboration est souvent indispensable mais son investissement est inégal. • Les élèves : Une minorité participe aux activités parascolaires. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le Ministère : Il impulse, parfois subventionne. • L'administration académique : Elle peut appuyer mais elle n'impulse pas vraiment. • Les Inspecteurs : Un appui faible sauf quelques exceptions.
LES ACTEURS HORS EDUCATION NATIONALE	
<ul style="list-style-type: none"> • Les associations humanitaires : Elles font souvent de l'action auprès des écoles, une poignée. Elles fournissent de la documentation, des intervenants, des contacts. • Les partenaires du Sud : Des partenaires directs dans le cas d'un jumelage entre établissements ou des témoins présentés par les associations. • Les parents d'élèves : Un consensus sur la nécessité d'une ouverture internationale mais un engagement limité. • Les associations d'anciens élèves : Elles fournissent quelquefois un appui financier. 	

TABLEAU N° 16 : Les acteurs de l'éducation au développement : essai de synthèse

Des enseignants sont le moteur de l'Education au développement

Ils peuvent agir dans leurs classes et comme animateurs de clubs de solidarité. Un rapport de leurs Inspecteurs généraux, en 2000, insiste sur le rôle particulier, dans ce domaine, des enseignants d'histoire et géographie. Ils sont naturellement plus proches de ces préoccupations par les contenus de leurs disciplines et quand elle a existé, ils ont souvent été en charge de l'éducation civique qui pouvait intégrer ces activités. Ils sont également nombreux, d'après le rapport, dans les Conseils d'administration, les Foyers socio-éducatifs et très présents dans les travaux pluridisciplinaires. Ils jouent aussi un rôle important dans les échanges internationaux. Il faut également rappeler ici le rôle des anciens coopérants qui veulent faire partager leurs découvertes et leurs expériences. L'impulsion peut venir aussi d'autres « animateurs » que les enseignants au sens strict du terme : des membres de l'administration, surtout les conseillers d'éducation, plus rarement les chefs d'établissement et les intendants, les documentalistes et

bibliothécaires, le personnel médical pour ce qui concerne la santé dans le Tiers Monde. Plus récemment, les aides-éducateurs ont parfois redonné du souffle à des activités qui végétaient.

Ils se disposent en plusieurs « cercles » selon leur degré d'investissement. Le premier cercle est constitué d'enseignants qui sont en permanence « sur la brèche » et qui font de l'éducation au développement un des principaux objectifs de leur enseignement : ils la pratiquent dans leur cours, animent des clubs, gèrent des partenariats. Un deuxième cercle regroupe des enseignants « sympathisants » qui acceptent de donner du temps (et de l'argent) mais plutôt lors d'opérations ponctuelles ou quand l'impulsion est donnée. En général, les élèves savent bien qui ils peuvent solliciter quand c'est nécessaire. Au total, les acteurs-enseignants sont peu nombreux par rapport à l'ensemble du personnel d'un établissement. Ils le ressentent en particulier quand ils veulent passer la main, quand ils obtiennent une mutation ou partent en retraite. Il est très difficile d'assurer « la relève » et beaucoup d'actions ont une vie éphémère à cause de cela.

Un appui peut venir d'autres acteurs hors de l'établissement, les associations humanitaires, les collectivités locales, les partenaires du Sud parfois. Dans le passé, les enseignants n'ont pas toujours souhaité les interventions extérieures car ils avaient l'impression d'être mieux placés que les bénévoles des associations pour parler du sous-développement aux élèves. La coopération leur a paru beaucoup plus positive à partir du moment où l'éducation au développement est devenue plus complexe, où les partenariats directs se sont multipliés et où les associations ont pu apporter leur professionnalisme et former leurs intervenants. Actuellement, rares sont les initiatives qui se prennent sans leur participation. Les établissements scolaires sont de plus en plus souvent intégrés dans des « réseaux ». C'est dans ce cadre que les liens avec les partenaires du Sud se développent. Quand une association fait venir un partenaire dans la région, elle propose souvent qu'il circule dans les établissements scolaires. Leurs interventions constituent un facteur de dynamisme indéniable en faisant toucher du doigt les réalités du Tiers Monde.

Des moments forts dans la carrière des enseignants

Même si les espoirs des années 70-80 sont un peu retombés par la suite, ces activités restent, aux dires de beaucoup d'enseignants contactés, des moments privilégiés dans leur carrière. Ils ont eu l'impression de toucher à l'essentiel et d'être vraiment des « éducateurs » au sens plein du terme. Leurs engagements sont souvent ceux de toute une vie : « c'est parfois difficile à mener, mais le jeu en vaut la chandelle ».

Le thème de l'Afrique et l'éducation au développement en général leur ont permis d'aborder des problèmes fondamentaux et de faire passer les valeurs auxquelles ils tiennent : justice, tolérance, solidarité... « L'euphorie n'est pas mon lot de tous les jours mais quand je sens qu'ils sont en train de découvrir quelque chose d'essentiel, quelle joie ! » témoigne une enseignante. Ils en tirent aussi des satisfactions d'ordre pédagogique. L'éducation au développement offre la possibilité d'une pédagogie novatrice. En utilisant des méthodes plus actives, en apprenant aux élèves à prendre des

responsabilités, les enseignants ont l'impression d'aller dans le bon sens et de promouvoir une véritable éducation. Le décloisonnement des disciplines, souhaitable dans ce type d'activités constitue aussi une innovation intéressante.

L'éducation au développement a permis aussi d'instaurer des relations plus gratifiantes avec les élèves. Il a été facile de les intéresser surtout dans les années 70-80, où ces questions étaient nouvelles dans l'enseignement. L'étude des cultures africaines a été une véritable révélation pour la quasi totalité d'entre eux. La littérature francophone a souvent suscité leur intérêt. A l'occasion de projections sur l'Art Nègre, qui les déconcerte cependant, « cela me plaît parce qu'on ne l'a jamais abordé en classe » dit un élève de Seconde. L'étude des problèmes de développement leur a donné l'impression d'être en prise sur le monde, au contact de « la vraie vie » dit un autre ¹⁷⁸. Cette sensibilisation est aussi l'occasion d'activités où la hiérarchie enseignants-élèves s'estompe, où on agit ensemble, où on se découvre et on apprend à mieux se connaître. Beaucoup d'élèves et d'enseignants apprécient ce nouveau type de relations. Ces échanges sont particulièrement riches à l'occasion de voyages : faire découvrir l'Afrique à quelques jeunes particulièrement intéressés et généreux est souvent le point d'orgue d'une carrière d'enseignant.

Il s'y ajoute le sentiment d'être utile à l'Afrique en faisant connaître ses problèmes, en gérant des partenariats, même si actuellement l'espoir n'est plus toujours au rendez-vous et laisse parfois la place au doute.

Une impression d'isolement aussi

Parallèlement à ce sentiment de faire œuvre utile et aux satisfactions recueillies, beaucoup d'enseignants et autres « animateurs » ont eu aussi l'impression d'être mal soutenus et même isolés. Lors de l'enquête menée auprès de l'APHG – Grenoble, une question a été posée à ce sujet : « Quel accueil vos administrations et vos collègues font-ils à vos activités sur le Tiers Monde ? ». Ce paragraphe s'appuiera beaucoup sur leurs réponses : elles peuvent être naturellement variables d'un établissement à l'autre, mais une tendance générale se dégage cependant.

Beaucoup se plaignent d'une certaine indifférence de leurs collègues. Même si ces activités suscitent un courant de sympathie, beaucoup d'entre eux n'y voient pas une priorité et « pratiquent l'attentisme ». Ils ne s'investissent pas pour des raisons diverses : le manque de compétence, les programmes, la surcharge de travail, l'absence de décharges, d'heures de concertation pour des activités qui se situent en partie en dehors des heures de service et restent largement sous le signe du bénévolat. Dans les années 80, quelques heures supplémentaires ont été payées mais ensuite tout l'argent disponible semble être allé aux PAE. Pour certains, il y a aussi l'inquiétude devant des pratiques qui s'éloignent de l'enseignement traditionnel. L'éducation au développement, si on la veut efficace, suppose, au moins par moments, un décloisonnement des classes, des disciplines. Le recul d'un enseignement tourné vers la réussite individuelle, la prise de responsabilités par les élèves et donc parfois la remise en cause de rapports hiérarchiques, suscitent quelques appréhensions.

¹⁷⁸ Sources : Enquête citée et souvenirs personnels.

Cette impression que l'éducation au développement n'est pas une priorité absolue, se retrouve à la lecture de la revue de l'APHG, *Historiens et Géographes*. L'association des professeurs d'Histoire-Géographie s'est beaucoup battue pour l'éducation civique et l'enseignement des droits de l'Homme. Elle a montré l'importance de l'éducation au développement comme partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté. En 1971, « le sous développement est le premier problème à l'échelle mondiale...Il doit tenir une place importante dans notre enseignement »¹⁷⁹. Elle insiste sur l'intérêt des élèves « pour les mondes d'ailleurs » et sur la nécessité de « ne pas sacrifier à un européocentrisme excessif ». En 1972, L'APHG vote une motion souhaitant la croissance de la place de l'Afrique dans les programmes du second cycle parce que nos relations avec les pays francophones souffrent d'une carence des connaissances sur ce continent. Elle fait partie d'un groupe de réflexion de la commission française pour l'UNESCO, intitulé « Education pour le respect et la promotion des droits de l'Homme ». Elle encourage la formation de « régionales » dans les pays d'Afrique, cadres qui aurait pu permettre un rapprochement entre enseignants français et africains . En 1972, il en existait une au Sénégal, à Madagascar, au Tchad et en Côte d'Ivoire mais elles avaient peu de liens avec les enseignants français. La revue fait paraître aussi des dossiers et des communications sur l'Afrique, (par exemple, « Comment enseigner la guerre d'Algérie? »¹⁸⁰, « L'Afrique subsaharienne »¹⁸¹) et quelques rares comptes-rendus d'expériences pédagogiques. Il y a donc un consensus sur le principe. La Régionale de l'Académie de Grenoble, elle aussi, fait des efforts pour promouvoir cette ouverture internationale : elle a contribué à des expositions du Musée Dauphinois sur chaque communauté présente à Grenoble, elle a proposé, mais sans grand succès, une réflexion sur le thème « Comment enseigner la colonisation ? ».

Mais les enseignants les plus axés sur l'éducation au développement ont regretté que l'APHG ne se soit pas vraiment mobilisée sur ce thème. D'autres préoccupations lui ont paru plus vitales : la lutte permanente contre le grignotage des horaires et la menace de Terminales optionnelles, qui lui faisaient craindre la liquidation de l'enseignement de l'histoire. Elle a dénoncé l'insuffisance des moyens matériels. Elle a été sans doute gênée aussi par sa diversité. Le débat qui a longtemps opposé les tenants d'une histoire nationale et ceux d'une plus grande ouverture sur le monde, dans les années 70 et le début des années 80, existait à l'intérieur de l'APHG. « On sacrifie l'histoire de notre pays...qui est la plus utile au profit de civilisations étrangères » écrit un enseignant, à propos du nouveau programme de Seconde, en 1983. Ce débat se confondait d'une manière ambiguë avec un autre entre les tenants d'un enseignement traditionnel de l'histoire basé sur l'acquisition de connaissances et les partisans de méthodes plus innovantes. Pour défendre la place de l'Histoire à l'Ecole, qu'elle jugeait menacée, l'APHG a essayé de mobiliser le maximum de gens. Cela s'est traduit par des positions pas toujours très claires et des engagements insuffisants. Elle défend l'histoire nationale, la

¹⁷⁹ *Historiens-Géographes*, n° 232, octobre 1971.

¹⁸⁰ *Historiens-Géographes*, n° 308, mars 1986, et n° 335, février 1992.

¹⁸¹ *Historiens-Géographes*, n° 367, Juillet 1999.

nécessité d'acquérir des connaissances, le maintien de la spécificité des disciplines, dit en même temps, qu'il faut innover et ne pas sacrifier non plus l'ouverture sur le monde pour apprendre aux élèves la tolérance. En outre, les adhérents portent aussi une responsabilité : les colonnes de la revue leur étaient ouvertes, ils ne les ont pas suffisamment utilisées pour montrer l'importance qu'ils accordaient à l'éducation au développement. A Grenoble, par exemple, la Régionale a été sollicitée par « Vétérinaires sans frontières » pour participer à la formation de jeunes qui partaient dans le Tiers monde. Cela ne s'est pas fait faute d'enseignants intéressés.

L'investissement de l'administration est inégal. Le Ministère lui attribue un grand rôle puisque « le chef d'établissement doit favoriser les initiatives des équipes enseignantes ». Il va de l'indifférence à un appui et même dans certains cas à une impulsion. L'attitude la plus courante d'après les enquêtes peut être résumée par la formule trouvée dans un questionnaire : « une tolérance plus ou moins intéressée ». L'administration a pu être « intéressée » parce que ces activités valorisaient l'établissement et lui donnaient une image flatteuse de générosité. Actuellement, un établissement est « dans le vent » s'il se dote d'une dimension internationale. Mais en même temps, ces activités apportent un surcroît de travail et de soucis. Une journée et à plus forte raison une semaine banalisée entraînent d'énormes problèmes d'organisation, de locaux, de contrôle des élèves. L'intendance et les services techniques sont mis à contribution pour les questions matérielles. Des carences, à ce niveau, sont un obstacle sérieux pour l'éducation au développement.

Certains enseignants se plaignent aussi du manque d'appuis de l'Education Nationale, hors de l'établissement. Nous avons étudié les efforts du Ministère pour donner une impulsion mais jusqu'à ces dernières années, il a été mal relayé au niveau académique. Le CRDP et les CDDP n'y ont pas toujours joué un rôle dynamique. Quand quelque chose bouge, cela tient à la présence de quelques personnalités. L'enseignant de base, peu sollicité et pas très épaulé a pris l'habitude de se débrouiller seul, le plus souvent.

L'éducation au développement ne semble pas avoir été non plus une priorité pour la majorité des Inspecteurs. Lors de leurs inspections dans les établissements, ils n'abordent généralement pas ces thèmes et ne posent aucune question sur ces activités alors qu'elles font l'objet de circulaires ministérielles. Ils ne les prennent pas en compte non plus dans l'évaluation du travail des enseignants. Certains même vont plus loin en imposant le respect rigoureux des programmes dans toutes les classes (...impératif qui a tendance à s'estomper ces dernières années) et en mettant en garde contre certains risques de dérapage comme la dilution des disciplines dans des projets interdisciplinaires trop larges. Un rapport de l'Inspection Générale d'Histoire en 2000, spécifie que le but de l'enseignement pour les élèves, est de « vivre ensemble mais aussi apprendre » et pour les enseignants, d' « éduquer mais aussi instruire ». Ces rappels à l'ordre constituent un frein à l'éducation au développement telle qu'elle est conçue actuellement par les enseignants qui essaient de la pratiquer.

Par contre ces dernières années, les missions à l'étranger des Inspecteurs se sont multipliées. Selon le rapport annuel des Inspecteurs généraux d'Histoire-Géographie en 2000, ils ont participé à des colloques internationaux (33 missions en 1999-2000), ils

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

sont partis évaluer la qualité des établissements français à l'étranger (52 missions), ils ont expertisé aussi des établissements étrangers et valoriser les savoir-faire français, en montant des projets de réforme des systèmes éducatifs (87 missions). La moitié de ces missions se sont déroulées dans un pays du Sud : 44 au Maghreb, 22 en Afrique subsaharienne, 14 en Asie, 10 en Amérique Latine.

Mais il convient d'insister aussi sur le rôle primordial de quelques grandes personnalités à qui l'éducation à la citoyenneté et l'éducation au développement en particulier doivent beaucoup. L'Inspecteur François puis l'Inspecteur Zweyacker ont mené une lutte tenace pour les imposer. Dans les colloques, les universités d'été, auprès des instances ministérielles, tout au long de leur carrière, ils ont défendu la nécessité d'une éducation à la compréhension internationale par la connaissance et aussi les changements de comportement. Ils se sont efforcés de dynamiser les clubs UNESCO, dont ils ont présidé la fédération Nationale et dans lesquels ils voyaient des « foyers de civisme national et international »¹⁸².

Les parents d'élèves et leurs associations pourraient avoir aussi leur place. Sur le principe, un large consensus s'est toujours fait sur la nécessité pour l'Ecole de s'ouvrir sur la vie et sur le monde. Plus précisément la sensibilisation au Tiers Monde, l'humanitaire, l'apprentissage de la tolérance, font généralement partie, à leurs yeux, de l'éducation morale. Ils apprécient donc, dans l'ensemble, l'initiation à ces problèmes d'actualité dans les classes, la multiplication des Foyers socio-éducatifs où on peut discuter. L'association des parents d'élèves du lycée Boissy d'Anglas (Aubenas) a subventionné le FSE en 1968. L'APE des collèges et lycées de Grenoble écrit en 1968 que l'Ecole doit « permettre aux jeunes de se situer dans le monde qui les entoure », accepte de publier une lettre d'information de « Frères des Hommes ». Elle évoque également les problèmes des pays sous-développés en reproduisant un article de l'UNESCO sur l'alphabétisation. Au lycée J.Moulin d'Albertville, en 1966, les APE applaudissent à la création d'un foyer qui comportait 5 clubs dont un club UNESCO.

Mais le Tiers Monde n'occupe qu'une place très restreinte dans les préoccupations et les activités des parents. En 1964, à Grenoble, le thème du congrès de la plus représentative des APE pour l'enseignement Secondaire, est « l'enseignement idéal ». Pour le préparer, un très long questionnaire est expédié aux sections locales. Aucune question ne concerne la sensibilisation au Tiers Monde. Par la suite, quand le Tiers Monde commence à pénétrer davantage à l'Ecole, sa présence dans les bulletins n'augmente pas : de façon générale, on parle peu des contenus de l'enseignement. Les échanges linguistiques sont l'ouverture internationale qui sollicite le plus l'attention des parents. Depuis 1968, les parents pénètrent davantage dans les établissements : ils sont représentés en particulier aux assemblées du foyer socio-éducatif. Il existe donc des cadres où une collaboration aurait pu s'établir entre les enseignants et eux mais elle n'est jamais allée très loin. Parents et enseignants, dans ce domaine comme dans les autres n'ont jamais réussi à mettre sur pied des relations très fructueuses. « Passe ton bac d'abord » est encore un credo répandu dans les familles. L'éducation au développement

¹⁸² L'Inspecteur François (1904-2002). Professeur à la pédagogie active dans les années 30, Inspecteur Général en 1945, il a été aussi le premier Secrétaire général de la commission nationale pour l'UNESCO.

est loin d'être devenue l'affaire des citoyens.

Une minorité émet des réserves, notamment après 1968. L'association autonome des parents d'élèves craint la politisation. A Chambéry, elle écrit, dans son bulletin de février 1970 à propos d'un club UNESCO : « Il semble fonctionner passivement. Nous devons néanmoins rester vigilants ». En 1974, les innovations pédagogiques, l'ouverture internationale encouragées par le Ministère, sont jugées sans appel par quelques parents : « M.Fontanet légalise l'école buissonnière ».

3° L'AFRIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : DES CADRES DIVERS

Dans toutes les filières d'enseignement, l'éducation au développement, appliquée en particulier à l'exemple de l'Afrique, est présente. Mais c'est dans l'enseignement secondaire que les informations ont été les plus faciles à rassembler et les plus nombreuses. On s'attachera surtout à en montrer les différents visages : la diversité y est la règle, diversité des cadres, diversité des contenus.

La classe

« C'est dans la classe que se vit, de la façon la plus concrète, l'ouverture internationale de l'établissement, à travers les activités de découverte et d'échanges proposées par les équipes pédagogiques »¹⁸³. Pour le Ministère, toutes les disciplines sont concernées et tous les programmes peuvent se prêter à une introduction de l'Afrique et des problèmes de développement, dans les cours. Dans la réalité, l'éducation au développement reste surtout l'apanage des cours d'histoire, géographie, économie et de l'éducation civique dont elle est la plus proche. Des initiatives sont prises aussi en Sciences de la vie et de la terre, langues vivantes, philosophie, musique et arts plastiques mais elles sont plus rares. Le facteur individuel est prépondérant : tout dépend de la motivation des enseignants. Une difficulté tient au manque de concertation, à l'absence d'harmonisation entre les programmes des différentes matières.

En Histoire et géographie, l'enquête menée auprès d'enseignants de l'Académie de Grenoble, montre que ceux qui voulaient vraiment faire quelque chose, n'ont pas été très embarrassés par les programmes. Ils étaient assez variés pour qu'on puisse les utiliser à un moment ou à l'autre de l'année et pratiquement à tous les niveaux. La moitié des enseignants qui répondent, disent s'être appuyés sur eux et les avoir infléchis dans le sens du Tiers Monde. L'autre moitié a fait plus et a privilégié nettement les pays en développement et leurs problèmes sans grands inconvénients. On retrouve la trace de quelques expériences où la sensibilisation au Tiers Monde a bien été au centre du cours. Dans un collège de Savoie, un enseignant s'est donné comme thème général sur deux ans, le travail des enfants. De nombreuses parties du programme ont été l'occasion d'approfondir ce thème. En Isère, un enseignant de 5° (PEGC histoire-géographie-français) a organisé son cours autour des cultures africaines avec

¹⁸³ Site Internet « www.eduscol.education.fr »

des montages de textes, l'étude de « L'enfant noir » de Camara Laye, des extraits des « Cahiers d'outre-mer » pour les questions économiques, des films et diaporamas. Muté au centre de formation des PEGC, il a contribué à former des générations de jeunes enseignants dans cet esprit. Quelques

rapports d'activités demandés par l'Inspection académique, mentionne quelques thèmes abordés. Au lycée Sommeiller d'Annecy, l'art nègre et le cubisme ont été étudiés en 1°. Une autre classe a entamé une correspondance avec une classe africaine...

Les programmes des classes d'examen imposent quand même quelques contraintes, notamment en Terminales. Les problèmes de développement, l'Afrique y apparaissent plus ou moins selon les programmes successifs mais leur lourdeur risque de généraliser le cours magistral qui se prête mal à l'éducation au développement et de voir utiliser les heures d'E.C.J.S. pour terminer le programme. L'enquête de l'APHG mentionnée plus haut montre que quand il faut choisir et sacrifier une question, c'est le Sud qui est le plus touché parce qu'il est plus éloigné de nous et donc paraît moins utile à la formation d'un jeune Français. L'eurocentrisme reste très présent. Ces dernières années, les relations Nord-Sud semblent devenir plus marginales dans les cours. Quelques enseignants l'expliquent par d'autres urgences, la construction européenne par exemple.

De tous les thèmes possibles sur le « Tiers Monde », la faim, l'analphabétisme, le travail des enfants et pour les élèves plus âgés, les dysfonctionnements économiques ont été privilégiés. L'histoire et les cultures de l'Afrique ont été le parent pauvre, même s'il se dessine une évolution. Elles ont été cependant au programme à plusieurs reprises et dans plusieurs niveaux de classe (2° et Terminales en particulier) mais souvent en option. L'histoire de l'Afrique est surtout traitée à partir de l'intervention européenne : pour l'Afrique Noire, les thèmes principaux sont toujours la traite, la colonisation et la décolonisation, l'étude des cultures a été particulièrement sacrifiée par les enseignants qui choisissaient plutôt d'étudier les civilisations du Maghreb, à cause de l'importance de l'immigration et sans doute aussi parce que beaucoup d'entre eux connaissaient mal ou pas l'Afrique subsaharienne.

En Français, les enseignants qui en ont le désir, ont la possibilité d'ouvrir leurs élèves à d'autres cultures et de lutter contre certains préjugés. Ils utilisent d'abord des textes de grands auteurs français : Montesquieu, Voltaire et beaucoup d'autres peuvent être le point de départ d'une réflexion sur l'altérité culturelle. Certaines oeuvres posent des problèmes toujours d'actualité et qu'on peut élargir à la dimension du Tiers Monde. Un professeur de 6° qui étudiait V.Hugo a été amenée, sur des questions posées par ses élèves, à déborder sur le travail des enfants et à évoquer le droit à l'éducation. Des romans étrangers sont devenus des classiques pour l'étude du Tiers Monde : « Le riz et la mousson » de K.Markandaya figure dans beaucoup de bibliothèques d'établissements, De plus en plus souvent, les enseignants de français utilisent d'autres documents que les textes littéraires. La presse, le cinéma... deviennent des bases de réflexion sur des problèmes d'actualité...qui peuvent concerner l'Afrique si l'enseignant est motivé.

Il y a aussi la littérature francophone africaine. Les manuels lui font une place plus importante qu'autrefois ¹⁸⁴ . Des revues pédagogiques, publient parfois des listes des

¹⁸⁴ Cf. 2° partie : « L'évolution des programmes et des manuels ».

œuvres susceptibles d'être utilisées : les Cahiers pédagogiques, en décembre 1984, dans un article sur l'enseignement du Tiers Monde cite une dizaine d'auteurs africains, parmi eux, T. Ben Djelloun, F. Oyono, Camara L., A.H. Bâ, L. Senghor, O. Sembène. Mais ces auteurs restent peu étudiés. A part quelques contes pour les plus jeunes, des extraits de « L'enfant noir », quelques poèmes de Senghor surtout les années où les « Ethiopiennes » ont été inscrites au programme du bac en Terminales, la littérature africaine reste une parenthèse dans une année scolaire. Les enseignants paraissent réticents à l'égard de cette littérature, sans doute parce qu'ils la connaissent mal eux-mêmes et que les auteurs africains n'ont pas le statut de « grands auteurs ». Leurs œuvres figurent très rarement dans les listes de textes présentées à l'oral du baccalauréat en 1^o. Les Inspecteurs n'encouragent pas son étude, ils préfèrent des œuvres plus classiques : une enseignante s'est vu reprocher d'être « à la remorque du club Tiers Monde ». Et cependant, les auteurs africains francophones ont fait beaucoup pour le renom du Français à l'étranger, d'après un enseignant français détaché dans une université américaine. « L'enfant noir » a été traduit en 33 langues.

En SVT (Sciences de la vie et de la terre), l'éducation au développement pénètre plus tardivement. D'abord axée sur les thèmes de l'alimentation, de l'eau et de la santé, elle prend plus de place quand, dans les années 80, la réflexion s'oriente vers la relation « environnement et développement » et vers « le développement durable ».

En langues vivantes (anglais et espagnol surtout), l'enseignement a été longtemps concentré sur les seuls aspects linguistiques et littéraires. Depuis quelques années, une nouvelle approche apparaît. L'apprentissage de la langue s'appuie sur des textes abordant des problèmes d'actualité vus par l'autre. Des correspondances scolaires de classe à classe sont possibles mais rares. Certains organismes spécialisés dans ces échanges peuvent fournir des adresses en Afrique.

Les programmes de Philosophie ne comportent aucune partie en relation directe avec l'éducation au développement mais cette discipline peut inciter à réfléchir sur la dimension interculturelle et faire évoluer indirectement la manière dont les élèves abordent

les relations Nord-Sud. Mais c'est de la part de l'enseignant un travail au quotidien. Aucune des sources utilisées ne rapporte d'expérience particulière dans ce domaine.

Par contre, quelques expériences ont été faites en enseignements artistiques. Elles avaient pour but de faire découvrir l'art nègre, son influence sur la peinture moderne et de montrer le caractère universel de l'Art, de même en musique, la jonction entre le jazz, la musique africaine, la musique occidentale. Les groupes de musiciens africains sont nombreux dans la région. Ils ont parfois été invités à entrer dans les classes pour une initiation aux percussions.

L'Afrique a fait aussi l'objet de travaux interdisciplinaires. Les 10 %, les PAE ont pu servir de cadre à une initiation à ce continent. Les thèmes transversaux, en 5^o, ont officialisé la sensibilisation au Tiers Monde puisqu'un des thèmes était « le développement ». Plus récemment, les itinéraires de découverte en collèges et les TPE en lycée se prêtent bien à l'éducation au développement mais ils soulèvent aussi des problèmes.

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

Série L	Série LS	Série S
Thèmes communs : Ruptures et continuités Langues		
<input type="checkbox"/> Frontières <input type="checkbox"/> Arts littéraires et politique <input type="checkbox"/> Représenter la guerre <input type="checkbox"/> Mémoires / mémoires	<input type="checkbox"/> Les loisirs en tant que pratique culturelle <input type="checkbox"/> Les entreprises et leurs stratégies territoriales <input type="checkbox"/> Les élites <input type="checkbox"/> La presse écrite	<input type="checkbox"/> Croissance <input type="checkbox"/> Images <input type="checkbox"/> Risques naturels et technologiques <input type="checkbox"/> Sciences et aliments

TABLEAU N° 17: TPE, les thèmes nationaux des séries générales de 1° (2003-2004)

Les bilans qui en ont été faits mentionnent un travail énorme pour les enseignants, l'insuffisance des services de documentation. En outre, les directions indiquées par le Ministère et le choix des élèves ne vont pas actuellement dans le sens de l'éducation au développement. Il semble que ces cadres soient sous-utilisées.

Les structures périscolaires

Historiquement, les clubs UNESCO ont été les premiers à s'ouvrir à la dimension internationale. Nous avons évoqué leur naissance après la guerre ¹⁸⁵. Ils sont, dans les établissements, le seul « lieu de dialogue et de discussion, destiné à faire évoluer le regard sur le monde ». Même si les débats sont très encadrés par les adultes, ils ont constitué

une véritable bouffée d'oxygène pour beaucoup d'élèves, notamment les internes. Les principaux thèmes abordés ont été les droits de l'Homme, la paix et le désarmement, le dialogue interculturel, les rapports Nord-Sud. Ils ne sont donc pas spécialisés dans une meilleure connaissance du Tiers Monde, mais ils ont néanmoins beaucoup contribué à la pénétration du Tiers Monde à l'Ecole. Dans les années 60 en particulier, ce sont souvent les clubs UNESCO qui prennent en charge la campagne nationale contre la faim dans les établissements scolaires. Les publications de la Fédération française des clubs UNESCO sont particulièrement nombreuses sur le thème de l'éducation au développement. Les objectifs sont bien résumés dans un texte d'avril 2003 : faire connaître et comprendre l'autre, faire prendre conscience de l'interdépendance et des dysfonctionnements dans les relations mondiales.

Il est impossible de décompter avec précision les clubs UNESCO de l'académie de Grenoble, tout au long de la période. En 1964, un rapport ¹⁸⁶ mentionne qu'ils existent dans presque tous les établissements de l'Isère...une évaluation sans doute très

¹⁸⁵ 1° partie A 2° : L'Afrique dans l'enseignement avant 1960.

¹⁸⁶ Archives de l'Isère.

excessive par comparaison avec des informations trouvées par ailleurs. Au hasard des documents d'archives, on découvre que tel établissement, à telle date, possédait un club UNESCO : une vingtaine d'établissements secondaires émergent ainsi. Les documents ne fournissent pas beaucoup de détails sur leurs activités, ni sur leur influence, ni sur leur durée de vie. Depuis les années 80 surtout, leur nombre diminue. Il semble plutôt faible dans la région Rhône-Alpes. En 1985, une enquête révèle que deux collèges de la région, à Romans et Echirolles, possédaient un club UNESCO, alors que dans la région Provence-Côte d'Azur, il y en avait 13, en Bourgogne, 16 et en Ile de France, 31. En 2004 il n'existe pas de clubs UNESCO dans l'Ardèche, la Savoie, et il y en a 3 dans la Drôme, 13 dans l'Isère et 1 en Haute-Savoie. Mais au niveau national, la fédération continue à jouer un rôle important. Elle a organisé des stages de formation, des rencontres entre jeunes, accueille des groupes étrangers, publie de la documentation pédagogique et s'oriente vers des partenariats Nord-Sud. Mais si les clubs UNESCO sont moins nombreux, parallèlement d'autres structures se sont créées et spécialisées dans la sensibilisation au Tiers Monde.

Comment se mettent en place des activités périscolaires ? Des groupements éphémères peuvent d'abord se constituer lors de journées ou de semaines initiées par le Ministère ou internationales, à l'occasion de campagnes lancées par des associations. Ces actions peuvent se prolonger par la création d'une structure permanente. La structure permanente peut exister aussi antérieurement et prendre en charge ces opérations ponctuelles. On parle alors souvent de « clubs ». L'appellation de « clubs Tiers Monde » a été longtemps la plus fréquente, elle a tendance à disparaître actuellement car la notion de Tiers Monde devient de plus en plus floue. Quand des relations directes se sont établies entre des établissements et un pays en développement, d'autres noms sont apparus: « Clubs Afrique » ou « Clubs Sénégal » ou « Clubs Burkina Faso ». Les « clubs Solidarité » ou « Sans frontières » se sont aussi multipliés. Récemment des noms plus originaux et qui évoquent l'Afrique sont plus courants : dans deux lycées chambériens, un « Club Baobab » et un « Club Yiki'ya », ce qui veut dire « levons-nous » en moré, une des langues du Burkina Faso.

A l'origine, il y a le plus souvent l'initiative d'un enseignant qui veut faire partager un message ou essayer une pédagogie plus novatrice. Mais la demande des élèves existe aussi à la suite d'une famine ou d'une guerre qui les a marqués. C'est souvent la conjonction des deux, quand des élèves qu'on a ouvert à ces problèmes, souhaitent un prolongement dans l'action. L'exemple du collège de la Chapelle en Vercors, en Isère, est significatif. Le point de départ a été une réflexion du club Santé sur l'hygiène alimentaire et la surconsommation de médicaments ici. La réflexion s'est poursuivie aussi dans les classes par une évocation des pays pauvres d'où est né le projet de soutenir un orphelinat au Tchad. Une correspondance s'est établie entre des classes de 6^e et 4^e et des enfants de l'orphelinat. Des dossiers ont été échangés sur la présentation du Vercors et de la région du Tchad... premier contact, pour beaucoup de jeunes d'ici avec les cultures africaines. Pour mieux gérer cet échange, deux nouveaux clubs ont été créés, un « club plantations » pour envoyer des boutures et un « club UNESCO » pour s'informer.

Le fonctionnement des clubs présente une certaine variété mais ils ont, globalement, les mêmes droits et les mêmes contraintes. Les clubs Tiers

Monde...Solidarité...Afrique ... font généralement partie du Foyer socio-éducatif qui a donc un droit de regard sur leurs activités. Ils doivent faire des rapports à l'Assemblée générale du foyer où siègent des représentants de l'administration, des enseignants, des élèves, des parents. Ce contrôle s'est exercé plus ou moins fortement selon les établissements et les époques. Certains enseignants se souviennent qu'il fallait faire viser par le chef d'établissement, toutes les affiches, tracts, qui annonçaient les activités. Il s'atténuait en général à partir du moment où le club avait trouvé sa place dans l'établissement.

Les clubs sont gérés en principe par les élèves qui doivent prendre en charge les activités qui ont été décidées, la conduite des réunions, les démarches auprès de l'administration et éventuellement à l'extérieur. Ils sont généralement peu nombreux, souvent moins de 10...assidus mais entourés d'une nébuleuse dont l'importance dépend de la vitalité des participants et de leur charisme auprès de leurs camarades. La diminution du nombre des internes a eu des répercussions sur la fréquentation de ces clubs. L'animateur adulte devrait s'effacer au maximum, son rôle se limitant à gérer tout ce qui ne peut pas relever d'un mineur (dans le domaine financier par exemple) et à éviter les dérives. En fait, ce rôle est souvent important, voire dominant surtout avant mai 68 où on avait du mal à donner la parole aux élèves. Il se justifie par le désir d'assurer la qualité de l'information fournie par les élèves à leurs camarades, par la nécessité souvent de piloter une action sur place, ce qui n'est pas toujours à la portée de tous, surtout des plus jeunes, par le souci de la continuité : les élèves ne restent que quatre ans au collège, trois ans au lycée. Si certains sont les premiers à demander aux animateurs une aide qui les rassure, cela pèse davantage à d'autres, plus âgés. Les adolescents éprouvent un besoin d'autonomie et les clubs ne les attirent que si on leur accorde cette liberté. Il leur faut des actions où ils puissent s'exprimer. Ces dernières années, quelques clubs, rares, sous l'influence d'élèves à la forte personnalité, ont réussi à fonctionner en autonomie.

Ils ont une organisation plus ou moins structurée. Quelques uns se sont dotés de responsables, président, trésorier, secrétaire...et listent les décisions prises dans des cahiers de comptes-rendus. Le plus souvent, ce sont des formes d'organisation moins rigides mais une certaine structuration avec des responsabilités bien délimitées, semble être une garantie de l'efficacité d'un club. Dans certains, quelques élèves se plaignent de devoir tout faire alors que les décisions ont été prises en commun. Les réunions des membres ont lieu en moyenne une fois par semaine, à la fin des cours dans les années 70 et à midi ou une heure par la suite : quand les élèves habitent loin, ils sont tenus, le soir, par les horaires de leurs trains ou cars et de façon générale, les mentalités ont changé et ils ne souhaitent plus rester dans l'établissement au delà des heures de cours. Certains clubs ont la chance d'avoir un local où ils peuvent se réunir et faire des affichages. La plupart siègent dans une salle de classe ou un lieu mis à la disposition de tous.

La durée de vie d'un club est inégale. On a du mal à les suivre sur plusieurs années. Ils peuvent changer de noms, de modes de fonctionnement, disparaître puis réapparaître. Ils sont à la merci du départ d'un animateur ou de quelques élèves dynamiques, de modifications dans les horaires des établissements. Ces dernières années, les cours situés entre 12 et 14 heures ont été mortels pour les activités des clubs. Il est donc tout à

fait impossible de donner une durée moyenne de vie. On ne peut que citer quelques clubs dont la longévité est exceptionnelle : la Cité scolaire d'Annonay qui, en 1997, possédait un « Club sans frontières » depuis 1984, le lycée Vaugelas de Chambéry où un Club « Tiers Monde » puis « Yiki' ya » fonctionne depuis 1975¹⁸⁷.

L'élargissement à l'extérieur

La sensibilisation au Tiers Monde a fonctionné au départ surtout en circuit fermé, malgré la présence ponctuelle de quelques intervenants extérieurs. Mais dès les années 80, l'Ecole va rapidement s'ouvrir à d'autres partenaires et agir dans un cadre élargi.

Cela peut être la participation à des journées nationales ou internationales. Elles ont changé au cours des dernières décennies mais elles font toujours l'objet d'incitations de la part du Ministère, qui voit en elles un moyen de faire démarrer une action qui pourra se prolonger ultérieurement. Les enseignants n'appréciaient pas toujours ces journées « parachutées ». La « Journée Tiers Monde à l'école » leur paraissait mal située, au début de l'année scolaire alors qu'ils avaient à peine pris leurs classes en mains. La date n'était pas toujours respectée, même dans les établissements où des enseignants et des élèves étaient engagés par ailleurs. Elle s'est cependant révélée mobilisatrice : 60.000 élèves et étudiants, d'après les chiffres officiels y auraient participé en 2001. Un petit « Guide » élaboré par les associations Peuples Solidaires et Terre des Hommes au milieu des années 90, établit une liste des journées internationales qui peuvent être l'occasion d'une sensibilisation.

MARS :	8 - Journée internationale de la femme
	21 - Journée pour l'élimination de la discrimination raciale
	22 - Journée mondiale de l'eau
AVRIL :	7 - Journée mondiale de la santé
	21 - Jour de la Terre
JUIN :	5 - Journée mondiale de l'environnement
	16 - Journée de l'enfant africain
	17 - Journée de lutte contre la sécheresse
	26 - Journée mondiale contre la drogue
SEPT. :	8 - Journée de l'alphabétisation
OCT. :	16 - Journée mondiale de l'alimentation
	17 - Journée du refus de la misère
	17 - Journée Tiers Monde à l'Ecole
NOV. :	20 - Journée mondiale de l'enfance
DEC. :	10 - Journée mondiale des droits de l'Homme

TABLEAU N° 18: Les journées internationales vers 1995

Il faudrait y ajouter « La Semaine de la Solidarité internationale » qui a lieu la troisième semaine de novembre depuis 1998.

¹⁸⁷ Témoignages d'enseignants-animateurs.

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

Une autre forme d'ouverture est la participation aux « grandes campagnes » nationales des associations. Le caractère de ces campagnes a changé radicalement au cours de ces dernières décennies. La comparaison entre les premières campagnes contre la faim du Comité français contre la faim et récemment, la campagne « Demain...le monde » est significative. Dans les années 60 et 70, si le souci d'information existait (envoi de documentation dans les établissements scolaires), elles avaient d'abord pour but de rassembler des fonds : ce sont les quêtes lors de la campagne mondiale contre la faim¹⁸⁸. Les campagnes de carême du CCFD allaient dans le même sens, dans l'enseignement catholique. Actuellement, l'objectif prioritaire est nettement l'éducation au développement et la campagne couvre toute l'année. La campagne « Demain le Monde... » est une des plus importantes. Elle est destinée à tous les publics mais vise surtout le milieu scolaire et aussi bien l'enseignement public que privé. Elle a démarré en 1995, à l'initiative d'un collectif d'associations dont le nombre varie chaque année en fonction du thème et avec l'appui des Ministères de l'Education et des Affaires étrangères. Ce thème change en principe tous les deux ans.

- 1996-1998 : « Demain le monde...le défi alimentaire »
- 1998-2000 : « Demain le monde...l'éducation pour tous »
- 2000-2003 : « Demain le monde...le développement durable »

Le thème de l'immigration a été repoussé à 2004.

Les associations aident les écoles à se mobiliser en produisant toute une documentation : expositions, vidéos, affiches...

La coopération avec les collectivités locales s'amplifie. Il peut s'agir de la participation à un jumelage. Dans tous les jumelages entre une ville de la région et une ville africaine, il y a un volet scolaire. Cela peut être une correspondance entre enseignants, ou de classe à classe ou un véritable appariement : depuis 2000, le lycée du Granier près de Chambéry, a des relations avec le lycée de Bignona (Sénégal), ville avec laquelle le Conseil Général de Savoie collabore depuis plus de quinze ans. Il existe également des jumelages entre des établissements de Grenoble et de Ouagadougou, qui sont elles-mêmes des villes jumelées.

Cela peut être aussi la participation à un réseau d'aide au Tiers Monde sur le plan régional. Les établissements scolaires de la Région Rhône-Alpes ont été, en 1984, invités à participer au « Comité pour Léré » où la Région a joué un rôle important. Ce Comité est né, à la suite d'un voyage au Mali de journalistes, qui découvrent la situation catastrophique de la zone de Léré et essaient de mobiliser les institutions de la Région Rhône-Alpes et toutes les bonnes volontés pour lui venir en aide. Les écoles sont sollicitées parce qu'un des volets du projet était la scolarisation des enfants. L'antenne de Chambéry avait pris en charge une école à Tombouctou : on retrouve dans les archives de quelques établissements scolaires la trace de chèques envoyés au Comité pour Léré (3000 F du collège Louise de Savoie par exemple). Cette action de type caritatif pouvait faire bouger les établissements scolaires mais on ne peut pas la considérer comme un

¹⁸⁸ Cf. 2° partie C : « L'appui de l'institution ».

modèle d'éducation au développement. En effet, les grandes décisions sont généralement prises à Lyon, l'information sur les problèmes de fond n'est pas le principal objectif et on attend surtout des scolaires qu'ils recueillent de l'argent. La ville de Chambéry a d'ailleurs interrompu sa participation au « Comité pour Léré », au début des années 90, parce qu'elle ne croyait pas à des projets « pharaoniques » qui ne mobilisaient pas vraiment la société civile.

Les regroupements d'établissements sont beaucoup plus rares. Il arrive que des écoles primaires voisines ou les écoles d'un canton se regroupent pour une action commune, ponctuelle le plus souvent ou au moins limitée dans le temps¹⁸⁹. Mais pour les collèges et les lycées, il n'y a pratiquement aucune trace de coopération suivie : aucune action commune dans les quelques rapports que nous possédons, aucune demande de subvention groupée dans le cadre du partenariat éducatif, aucun témoignage oral. Le Collectif Tiers Monde de Chambéry¹⁹⁰ fait figure d'exception. Quand il s'est créé, en 1984, il semble avoir été le seul en France. Dans ce cadre élargi, les difficultés à s'organiser sont sans doute plus grandes...comment se rencontrer ? comment répartir les tâches ? ... et le temps à y consacrer, plus important. Mais les avantages apparaissent cependant indéniables : la possibilité d'actions plus amples aussi bien en ce qui concerne l'information que la prise en charge d'un projet de développement, la possibilité d'échanges entre animateurs, l'occasion de rencontres entre jeunes. Un autre exemple, plus limité est celui du collège Jean Vilar près de Grenoble qui a participé pendant quelque temps à une action dans le Tiers Monde, avec un collège d'Ivry (Val de Marne).

A défaut de travail commun et continu, des rencontres entre jeunes ont été organisées. En 1988, un week-end d'échanges destiné à tous les établissements du Secondaire de la région Rhône-Alpes a été mis sur pied à l'initiative du Collectif d'établissements de Chambéry et avec le soutien d'une association humanitaire locale. La fédération nationale des clubs UNESCO a organisé aussi des rencontres. La dernière en date a rassemblé des jeunes d'une cinquantaine de pays (2003).

Cet élargissement à l'extérieur a aussi son « envers ».Les témoignages recueillis auprès de beaucoup d'enseignants montrent qu'il y a un consensus sur les risques de dérive d'actions trop médiatiques. Cela a été le cas de « Actions-Ecoles » en 1986 et dans une moindre mesure du « Riz pour la Somalie » en 1992. Elles ont été initiées par les pouvoirs publics pour la deuxième et par un groupe d'artistes pour la première (« Band Aid »). C'est celle-ci surtout, la plus caricaturale, que nous allons prendre en exemple. Band Aid a organisé « le concert du siècle » pour apporter son aide à la lutte contre la faim. Cette opération comptait beaucoup sur les écoles et elle s'est prolongée par la création de « Comités Actions-Ecoles, 12000 dans toute la France, dont l'objectif était d'envoyer des sacs de nourriture (sucre, farine, riz, lentilles) dans plusieurs pays d'Afrique. Quelques documents sont parvenus dans les écoles pour expliquer l'action. Cette opération lancée à grand renfort de publicité, initiée par des gens de bonne volonté, sans doute, mais n'ayant aucune expérience du Tiers Monde, a suscité beaucoup de

¹⁸⁹ Cf. 3° partie A, l'étude de cas : « Un cœur gros comme le monde ».

¹⁹⁰ Cf. 3° partie A, l'étude de cas : « Le collectif Tiers Monde de Chambéry »

réticences parmi les associations et les enseignants les plus engagés.

Ils reconnaissent qu'en « surfant sur la vague médiatique », il a été parfois possible de faire bouger un établissement. Par exemple, au collègue J.Vilar, déjà cité, le Comité Actions-Ecoles » s'est maintenu après la fin de l'opération, a envoyé des vivres en Ethiopie en 1988 (toujours l'aide alimentaire) et a participé au « Comité pour Léré » en 1989. Plus généralement, après l'opération « Du riz pour la Somalie », une enquête du journal « Le Monde » a révélé que 83 % des jeunes jugeaient la famine au Sahel comme « un événement assez ou très important ».

Mais parallèlement et sans condamner l'aide d'urgence quand elle est nécessaire, des enseignants se sont sentis « pris en otages » dans une action qui suscitait chez eux des réserves mais à laquelle ils ne pouvaient pas se soustraire à cause de la pression ambiante. Ces réticences ont plusieurs causes. Cette forme d'action n'est pas réellement « éducative », elle ne fait pas évoluer la compréhension des problèmes. Elle donne aussi l'impression qu'une fois l'action terminée, le problème est réglé alors que le développement est un travail de longue haleine. En 1992, ORCADES et la Fédération des clubs UNESCO, prises de vitesse, se hâtent d'expédier quelques documents dans les établissements pour donner une autre dimension aux relations avec le Sud. L'apprentissage de la responsabilité par les élèves n'y a pas trouvé non plus son compte. Les élèves ont été de simples exécutants : les parents ont acheté la nourriture et les jeunes ont transporté les cartons et les sacs de riz (400 kgs dans un collège d'Ardèche, 1 tonne dans un lycée savoyard). Les élèves sont aussi confortés dans une vision dévalorisante de l'Afrique qui a besoin de nous pour survivre et des rapports Nord-Sud où l'un donne et l'autre reçoit. Une des formules utilisées dans la campagne d'Actions-Ecoles , « Si tu ne fais rien, tu hériteras d'un monde malade qu'il faudra, à ton tour, léguer à tes enfants », occultait totalement les efforts faits par les Africains eux-mêmes pour faire émerger leur continent. Cela fait reculer la notion d'égalité, de réciprocité des relations que beaucoup d'enseignants essaient de faire passer depuis des décennies.

En outre, ces actions sont parfois mal placées dans le temps. En 1986, Actions-Ecoles, par ignorance, a accumulé les erreurs. Les pluies avaient été convenables cette année-là et les récoltes s'annonçaient satisfaisantes. Il n'y avait donc eu aucune demande de la part des pays concernés. Des spécialistes avaient proposé que cesse l'aide alimentaire parce que les capacités de stockage risquaient d'être dépassées et qu'elle faisait concurrence aux agriculteurs africains qui ne pourraient plus écouler leurs produits, donc vivre de leur travail. L'envoi de tonnes de vivres a donc pénalisé, cette année-là, le développement de l'Afrique.

On pourrait y ajouter une autre réserve de la part des enseignants, celle d'avoir participé à une action montée comme une opération publicitaire et de faire indirectement la publicité de certaines célébrités. On parle, à juste titre de « Charity business ». L'humanitaire est incontournable pour qui veut se valoriser auprès des médias. Cela fait partie des plans de carrière et certains parlent de « service après-vente des stars »¹⁹¹. J.Seguella, professionnel bien connu, a dit récemment : « Le publicitaire a un devoir vis à vis de la société : aider à réguler les richesses du monde »...conception étonnante de la

¹⁹¹ Cf. M.TSIKOUNAS, *Les ambiguïtés de l'Humanitaire*, 1996.

publicité ! Cet amalgame avec l'humanitaire ne peut que heurter tous ceux qui veulent vraiment faire de l'éducation.

4° L'AFRIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : DES CONTENUS DIVERS

Des objectifs en évolution

Dans les établissements scolaires, les objectifs assignés à la sensibilisation au Tiers Monde ont évolué depuis les années 60, parallèlement à l'évolution des positions des spécialistes, des associations et du Ministère sur ces problèmes. Mais la diversité reste très grande.

Dans les années 70, la sensibilisation au Tiers Monde consistait surtout en une étude du sous-développement. Elle s'appuyait sur la sensibilité des élèves, sur leur compassion face aux réalités qu'ils découvraient. C'était l'époque de la lutte contre la faim. Des enseignants¹⁹² se rappellent avoir véhiculé la formule du CFCF : « 2 hommes sur 3 ont faim dans le monde » et montré la nécessité de faire quelque chose. Cet aspect caritatif reste encore caractéristique de beaucoup d'initiatives. En 1975, le lancement de la campagne annuelle contre la faim est révélateur : le B.O.E.N. conseille « d'organiser une causerie consacrée aux problèmes de l'alimentation et de l'agriculture dans les pays en voie de développement et aux buts généreux de cette grande œuvre de solidarité ». Récemment un Inspecteur a cautionné l'expédition de denrées alimentaires, déconnectée d'une véritable éducation au développement, en disant « c'est mieux que rien ». Cet appel à la générosité est peut-être, en effet, une étape incontournable dans la prise de conscience, surtout quand on a à faire à des enfants ou des adolescents. Beaucoup d'enseignants ont fait aussi le même cheminement. Mais pour beaucoup d'entre eux, l'éducation au développement ne doit pas s'arrêter là. « L'aspect caritatif a l'inconvénient d'épuiser rapidement le potentiel de compassion, de banaliser l'inacceptable ». Dans les années 70 déjà, certains enseignants, défendaient des théories plus radicales et dénonçaient la responsabilité des pays riches dans les mécanismes du sous-développement (on parlait alors de « pillage » du Tiers Monde).

Les analyses ont évolué au cours des années. la sensibilisation au Tiers Monde a dépassé la simple étude des manifestations du sous-développement et l'assistantat qui en découlait et évolué vers des analyses plus approfondies. Des objectifs nouveaux se sont imposés peu à peu, au niveau du Ministère, dans les manuels et apparemment dans les établissements :

□ Une plus grande exigence dans les analyses économiques, au moins pour ce qui concerne les grands élèves, pour comprendre les causes des inégalités (faire reculer le déterminisme géographique), admettre que l'organisation économique mondiale est en cause, que notre modèle de développement ne convient pas forcément aux autres et que les pays du Sud doivent avoir une place dans les rapports mondiaux.

¹⁹² Sources : Enquête de 1999 auprès des enseignants de l'APHG et entretiens personnels.

□ Une initiation à d'autres cultures pour que les élèves n'aient pas l'impression d'être les dépositaires de la Civilisation. On aborde de plus en plus souvent les problèmes par l'étude des cultures.

□ Des changements de comportement face à l'autre : même si l'Afrique donne souvent une image navrante d'elle-même (sur le plan politique en particulier), il faut éviter de la présenter uniquement comme une suite de problèmes mais créer le désir de se connaître, montrer que les Africains ne sont pas totalement démunis, qu'ils ont aussi des techniques, des idées et pour beaucoup, la volonté de s'en sortir, évoluer progressivement vers cette notion de « citoyen du monde » qui est devenu un des objectifs de l'éducation.

□ Pour certains, une réflexion sur le développement de nos propres sociétés, inséparable de celui des autres pays du monde et « une redécouverte de notre environnement proche par un détour lointain ».

Des pratiques très diverses

Elles s'organisent presque toujours autour de trois pôles : l'information, une action de développement dans un PED et des activités ici permettant le financement des projets. En effet, peu d'établissements engagés se limitent à l'information. L'éducation au développement peut se faire sans action sur place mais un contact avec les PED est un support concret qui mobilise les élèves. En outre, il paraît logique pour un futur citoyen que la sensibilisation s'accompagne de la volonté d'agir pour changer les choses. Les activités sont les mêmes dans l'enseignement catholique. S'il privilégie les relations avec les missions et les associations catholiques, il n'exclut pas, au moins pour certains établissements, de collaborer à une même action aux côtés d'établissements publics. Le collège St François de Chambéry a mené de front les campagnes de carême, des actions de développement avec des ONG catholiques, une participation au Collectif Tiers Monde et à des campagnes nationales qui regroupaient établissements publics et catholiques.

Elles ont beaucoup évolué. Les enseignants en fin de carrière ou en retraite se souviennent de l'époque où, faute d'outils, ils fabriquaient avec leurs élèves des panneaux d'exposition, avec des titres et des commentaires écrits à la main, où la qualité du matériel audiovisuel était décourageante, où les films de J.Rouch ne figuraient pas dans le catalogue de l'OROLEIS¹⁹³ et où les voyages étaient impensables... Très vite ils ont eu à leur disposition, une documentation plus riche, des moyens techniques plus modernes. Les « manifestations » dans les établissements ont pris de l'ampleur dans les années 80, des journées et même des semaines banalisées ont été organisées. Les aspects culturels ont été développés. L'information passe de plus en plus souvent à travers des soirées ivoiriennes, sénégalaises, malgaches... Au lycée des Trois Sources à Bourg les Valences, une manifestation intitulée « La mosaïque des cultures » a regroupé des expositions d'artisanat, des spectacles de musique et de danse, des projections de films, des stands pour présenter les cultures de quelques pays avec des jeunes originaires de ces pays (la cuisine n'a pas été oubliée)¹⁹⁴. Les contacts directs avec les

¹⁹³ OROLEIS = Office régional des oeuvres laïques de l'enseignement : il prêtait des films aux établissements scolaires. Tous les ciné-clubs fonctionnaient ainsi.

pays en développement se sont amplifiés. Pour établir « un lien durable fondé sur la réciprocité »¹⁹⁵, les appariements se sont multipliés (bien qu'ils ne représentent, avec l'Afrique, que 2% du total dans l'académie de Grenoble), les voyages et l'accueil sont devenus une forme d'éducation au développement, la coopération technologique s'est amplifiée.

Il est impossible de faire une liste exhaustive de toutes ces pratiques : les animateurs et les élèves ont été particulièrement inventifs. Le tableau ci-dessous permet de signaler les plus courantes, celles que beaucoup d'établissement ont mises en œuvre à un moment ou à un autre. Ce tableau sera complété par 4 fiches ayant pour thèmes :

- La correspondance scolaire
- L'éducation au développement par les spectacles
- La participation à un projet de développement au Sud
- Les voyages et l'accueil.

¹⁹⁴ Témoignage d'une enseignante de cet établissement.

¹⁹⁵ *Les Echos de l'Académie*, novembre 2000.

La mise en relation

Elle est recommandée depuis longtemps par le Ministère, y compris dans des pays lointains. Le CNDP s'est donc doté d'un service spécialisé, le Bureau de la correspondance scolaire internationale, qui organise cette mise en relation et propose des classes « correspondantes ». Mais il est possible de passer par d'autres structures aussi : les collectivités locales dans le cadre d'un jumelage, un établissement du Tiers Monde qui est demandeur, une personne rentrant d'Afrique et qui peut donner les coordonnées d'une école qu'elle connaît, des associations bien implantées dans un pays. Une correspondance sur trois serait mise en route après une rencontre avec une association et 1 sur quatre après un voyage ou un stage. Il existe aussi des organismes privés, plus ou moins fiables, spécialisés dans ce type d'échanges. Le journal des lycéens, « Phosphore », propose des correspondants africains.

Le contenu

Après des années de pratiques diverses, l'expérience a montré que la correspondance, pour être efficace, devait obéir à certaines règles qui sont de plus en plus observées. Les enseignants des deux côtés se mettent d'abord en relation, indiquent ce qu'ils attendent de la correspondance, leurs centres d'intérêt et le cadre de travail, de manière à définir un projet commun. Certains « correspondants » se mettent aussi d'accord sur le nombre d'envois dans l'année : 4 envois de part et d'autre paraît être un maximum si on veut rester réaliste. Une information préalable sur les partenaires et les réalités du Tiers Monde est également nécessaire pour éviter les maladroites et les malentendus et établir la correspondance sur un vrai pied d'égalité : les Africains doivent pouvoir aussi valoriser leurs cultures et leurs réalisations.

Les échanges peuvent prendre plusieurs formes. La correspondance collective est certainement la plus efficace et la plus enrichissante. Elle peut mettre en relation des classes ou des établissements. Des dossiers sont réalisés par les élèves et expédiés aux partenaires. Les thèmes les plus courants concernent la présentation de la classe ou de l'établissement, la description de la ville ou du village, la vie quotidienne, les fêtes et les traditions, le sport, la musique, l'environnement... Avec des élèves plus âgés, des sujets sociaux et économiques sont parfois abordés : dans une relation entre un établissement savoyard et un centre de jeunes du Burkina Faso, le racisme et la condition féminine ont pu être évoqués après une « négociation » entre les établissements. Nous retiendrons deux expériences récentes dans l'Académie de Grenoble, qui ont fait l'objet d'une publication. La première intitulée « Je t'offre ma ville », date de 1999 et s'inscrit dans le cadre du jumelage entre Grenoble et Ouagadougou : le collège de la Villeneuve et l'école du Lac à Grenoble ont réalisé un grand nombre de reportages et d'interviews qui ont été expédiés au collège protestant de Ouagadougou. Ils concernent plus particulièrement l'histoire de Grenoble, ses quartiers, ses musées, ses grands hommes, ses activités... Le collège de Ouagadougou évoque ses traditions, son histoire, son art et son artisanat, les marchés, la vie quotidienne difficile, les problèmes des jeunes, les sports... Une élève de Grenoble témoigne de l'émotion au moment où on faxait les textes à Ouagadougou : « c'est magique ». Une autre expérience a été menée, en 2002-2003, par 5 écoles

primaires savoyardes et 7 écoles de Bignona, au Sénégal. Elle a débouché sur la publication d'un petit livre de contes : « Il était une fois à Bignona et en Savoie ». Les écoliers savoyards ont retranscrit 8 contes traditionnels qui ont été illustrés par les écoliers sénégalais, qui ont eux-mêmes retranscrit 7 contes africains, illustrés par les jeunes savoyards. Cela a été l'occasion d'une rencontre des cultures que les maîtres ont jugée très enrichissante. Un lycée chambérien est également jumelé avec le lycée de Bignona depuis 1995 : les deux établissements entretiennent une correspondance, étudient des thèmes communs, publient un journal, font une lecture croisée des mêmes œuvres littéraires...

Cette correspondance entre classes ou établissements peut se doubler d'échanges pédagogiques entre enseignants. Les enseignants africains, conscients de l'insuffisance de leur formation sont parfois demandeurs. Peut-on alors parler d'un véritable échange et que peuvent apporter les enseignants français à des collègues qui travaillent dans des milieux et des conditions matérielles aussi différentes ? Les échanges entre enseignants pourraient porter aussi sur l'éducation à la citoyenneté, aux droits de l'homme, au développement. Comment les enseignants africains les conçoivent-ils ? Est-ce que ce sont des thèmes qu'ils traitent avec leurs propres élèves ? Peu d'expériences sont connues. Nous avons eu connaissance d'un club « Fillettes en vie » monté par des instituteurs du Burkina Faso, qui s'étaient, donné pour mission de promouvoir la lutte contre l'excision, dans les écoles et auprès des villageois.

Quelques écoles, surtout dans le passé, ont fait aussi l'expérience des correspondances individuelles. Les jeunes ont souvent envie de relations personnelles. Mais, en dehors du fait qu'il est difficile de faire profiter une collectivité des informations données dans ces conditions, ce type de correspondance se prête à beaucoup de dérives et entraîne beaucoup de déceptions.

Un bilan parfois décevant

Nous n'avons pas de chiffres pour le nombre de classes ou d'établissements ayant entretenu une correspondance avec des élèves d'un pays africain mais ces correspondances semblent en diminution ces dernières années. Elles s'arrêtent souvent et par lassitude des partenaires.

Une explication tient aux difficultés matérielles des écoles africaines : manque d'outils pour réaliser des dossiers (papier, appareils de photos...), acheminement coûteux du courrier, absence de projecteurs ou de magnétoscope pour regarder les documents envoyés par les jeunes français...La plupart des établissements, ici, qui veulent correspondre, sont obligés de fournir de l'argent et du matériel.

Il existe aussi des décalages multiples entre correspondants français et correspondants africains. En Afrique Noire, les jeunes qui jusqu'à ces dernières années, étaient souvent scolarisés plus tard, au même niveau de classes, sont plus âgés dans l'ensemble. Même s'il est utilisé couramment dans les écoles, le français (ou l'anglais) n'est pas la langue maternelle des enfants, au sud du Sahara. Dans la partie nord de l'Afrique, l'enseignement est en arabe. Cela peut ouvrir la porte à des difficultés de compréhension. Les différences des situations économiques et sociales et des mentalités

sont aussi un obstacle. Certains traits des civilisations africaines et certaines pratiques déroutent les élèves français. En outre, même s'ils souhaitent présenter un tableau objectif de leur société urbanisée avec ses points positifs et négatifs, la description qu'ils en font, en donne le plus souvent une vision idyllique aux jeunes africains et risque de les conforter dans l'idée d'un modèle à copier. Certains élèves africains ont même honte de leur culture et en parlent le moins possible dans la correspondance.

Les relations peuvent aller aussi au delà de la correspondance : il est assez fréquent qu'elles débouchent sur l'équipement de l'école africaine en matériel pédagogique ou fournitures scolaires. Mais cela pose alors le problème de l'égalité des partenaires. L'aide matérielle fausse les rapports. Quand l'un donne et l'autre reçoit, la correspondance ne s'inscrit plus dans un véritable échange. C'est la raison pour laquelle des enseignants excluent cette évolution. Le risque de dérapage est encore plus grand dans le cas d'une correspondance individuelle. Certains élèves africains écrivent à leurs correspondants essentiellement pour demander des « cadeaux ». Au mieux, ils suscitent la compassion et au pire, ils donnent une image dévalorisante des sociétés africaines, ce qui va à l'encontre des objectifs recherchés.

L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT PAR LE SPECTACLE

Cette forme de sensibilisation a pris de plus en plus d'importance : spectacles auxquels assistent les élèves et spectacles qu'ils montent eux-mêmes avec les enseignants. L'éducation au développement peut utiliser les goûts et les capacités des élèves : goût de la musique, désir de monter sur scène, goût de la fête...

Les spectacles extérieurs

Nous avons déjà évoqué la collaboration entre les écoles et des associations culturelles qui proposent un calendrier de spectacles. L'AMCC de Chambéry a été particulièrement active pour tout ce qui concernait la connaissance de civilisations extra-européennes : le tableau n° 20 en donne une idée entre 1955 et 1998 pour la musique, la danse, le théâtre et le cinéma¹⁹⁶. Pour mettre certains de ces spectacles à la portée des écoles, elle a offert des conditions financières intéressantes. Elle a obtenu de certaines troupes, qu'elle faisait venir, qu'elles interviennent dans les écoles. C'est ainsi que les Ballets sénégalais au début des années 70 et le groupe Touré Kunda dans les années 80, ont délégué quelques uns de leurs membres pour s'entretenir avec des élèves dans leur établissement.

L'AMCC a aussi organisé des séances de cinéma pour les scolaires, sur le temps de l'école, avec un animateur qui accompagne le travail de préparation fait en classe avant la projection. C'est particulièrement nécessaire quand il s'agit de films africains souvent déroutants pour un public de jeunes, habitués à l'action, parce qu'ils sont lents et qu'ils ne racontent pas toujours une histoire. Une discussion peut être organisée après, quand il y a une demande. Des documents sur le film sont distribués à chaque élève avec un

¹⁹⁶ Sources : les archives de l'AMCC (*Les Carnets de l'AMCC* et les programmes).

**III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à
« l'éducation au développement » : (A partir des années 70)**

dossier plus complet pour l'enseignant. Tous les films africains mentionnés sur le tableau ont fait l'objet d'un travail approfondi avec les écoles. Mais l'AMCC est obligée de s'imposer des limites car elle sait que la programmation d'un film africain, qui draine moins de spectateurs, constitue un manque à gagner pour des budgets déjà fragiles. En 1997, l'opération « Collèges au cinéma », qui existait depuis dix ans, est arrivée en Savoie : 3 films chaque année sont proposés gratuitement à toutes les classes qui le demandent. C'est dans ce cadre qu'a été projeté « L'enfant noir » tiré du roman de Camara Laye, qui semble avoir eu plus d'impact sur les élèves que les précédents films africains. Au programme aussi de cette opération quelques films sur l'Afrique tels que « Le maître des éléphants », qui est à la fois un récit d'apprentissage et une évocation des traditions sociales et des contradictions du continent africain.

ANNEE	DATE DE PROJECTION	TITRE	CINEMA
1963	Mars	MALIN MALIN MALIN MALIN	
1968	1969	Méditerranée du Sud	
1969	1970	Jazz à Namparoum Union nationale sénégalaise du Cinéma	« Le Moulin » (Sembène O., Sénégal)
1971			
1972	1970	Jazz à Namparoum Rassemblement national	« Toucouleur étranger Patrice » (S. Diagne, Afrique du Sud)
1974			
1977			
1978			
1979			
1981			
1981			
1983			
1984			
1985			
1987			
1988			
1989			
1990			
1991			
1992			
1993			
1994			
1995			
1996			
1997			
1998			
1999			

TABLEAU N° 20: Spectacles concernant l'Afrique subsaharienne proposés par l'AMCC (1963 – 1998)

Pour beaucoup de jeunes, la musique et la danse semblent être une entrée privilégiée dans les cultures africaines. Il existe dans l'Académie de Grenoble beaucoup

de troupes africaines de musiciens et de danseurs qui essaient de vivre de leur art. Ils interviennent volontiers dans les écoles pour donner des spectacles, raconter des contes et donner des cours de percussions. Mais dès qu'ils commencent à être un peu connus, leurs tarifs dépassent rapidement les possibilités financières d'un établissement. C'est le cas, entre autres, des Ballets Saaba du Burkina Faso, bien connus dans la région.

Des spectacles élaborés par les élèves

Ce type d'activité présente beaucoup d'intérêt au point de vue éducatif, car il allie la pratique d'une forme d'expression inhabituelle pour les élèves, l'apprentissage de la responsabilité à toutes les étapes du projet et l'éducation à la différence. Ces spectacles présentent une grande diversité.

Les concerts et les spectacles de variétés où les élèves peuvent se produire, sont essentiellement destinés à rassembler des sommes d'argent pour une action dans un PED. Mais certains peuvent aussi avoir une valeur éducative. Le lycée de Moûtiers, en 1965-66 a élaboré un récital ambulant de poésie et de théâtre et a tourné dans la région pour sensibiliser aux problèmes du Tiers Monde. Des comédies musicales ont été créées également. « Mara ou l'amour bleu » évoque les droits de l'enfant. Dans « Odyssée 21 », des jeunes se retrouvent à l'entrée du XXI^e siècle pour faire le point sur l'évolution du monde et insister sur la nécessité du respect de la planète et de la solidarité. Le collège de la Villeneuve à Grenoble a produit une « comédie-rock ». Un collège de Chambéry a écrit et monté une pièce de théâtre sur le tourisme dans le Tiers Monde : elle dénonçait les travers de beaucoup de voyageurs occidentaux et les effets souvent négatifs de ce type de tourisme dans les pays africains. Dans un établissement de l'Ardèche jumelé avec un lycée du Mali, le spectacle monté par les élèves était destiné aux élèves maliens que les jeunes ardéchois devaient rencontrer lors d'un voyage en Afrique.

LA PARTICIPATION A UN PROJET DE DEVELOPPEMENT AU SUD

Un partenariat Nord-Sud n'est pas indispensable à l'éducation au développement. Elle peut se faire sans lui. Ce qui prime, aux yeux de beaucoup d'enseignants, c'est la sensibilisation. Il n'est donc pas systématique dans les établissements scolaires, même quand le Tiers Monde y est une préoccupation importante, mais il est fréquent. C'est un support mobilisateur pour beaucoup d'élèves, qui éprouvent le besoin d'agir, dès qu'ils découvrent un problème et souhaitent des actions concrètes, dans un cadre souvent autre que la classe et une activité qui leur permettra de s'épanouir autrement que dans le travail purement intellectuel. Ils poussent à ces actions...souvent au détriment de l'information.

La mise en place du partenariat

Pour rencontrer des partenaires, les établissements scolaires peuvent faire une démarche auprès d'une association. Dans les années 70 et une partie des années 80, ils essayaient, le plus souvent, de se rattacher à une grande ONG, qui proposait une participation à ses propres projets et des informations sur l'action commune. La

collaboration a été fréquente, à cette époque, avec Terre des Hommes, Frères des Hommes et le Comité français contre la faim, le Secours catholique et le CCFD pour l'enseignement catholique. C'était une garantie de sécurité, d'efficacité, parce que l'association humanitaire assurait toute la logistique grâce à des volontaires sur place. Mais le rôle de l'établissement se limitait surtout à faire de l'information pour faciliter la collecte de fonds et à envoyer des chèques. C'était plutôt frustrant car il n'avait aucune part dans les décisions et suivait mal l'évolution de l'action : les nouvelles qu'on lui donnait étaient souvent sommaires, très générales et ne répondaient pas toujours à ses interrogations. Plusieurs établissements savoyards ont renoncé à une collaboration avec le Comité français contre la faim dans les années 70, parce qu'ils n'obtenaient pas suffisamment de nouvelles des projets.

Dans les années 80, beaucoup d'établissements, souvent après une première expérience dans le cadre d'une ONG, cherchent un contact plus proche des réalités du Tiers Monde. La mise en relation peut se faire par un intermédiaire qui travaille sur place, par un voyageur qui rentre avec des demandes (souvent un missionnaire pour l'enseignement catholique), grâce à un jumelage entre deux villes auquel les écoles sont invitées à s'associer, à l'évolution d'une correspondance scolaire vers une action de développement. Des ONG, des collectivités locales, parfois des associations de ressortissants étrangers déjà engagées peuvent aussi proposer des partenaires. Resacoop, situé sur Lyon, publie dans son bulletin et sur son site Internet des « petites annonces », par exemple les coordonnées d'une association sénégalaise qui cherche à scolariser les enfants des rues à Dakar et demande l'aide d'un partenaire français. La responsabilité est naturellement plus lourde pour les établissements qui ont la maîtrise partielle ou totale du projet mais l'expérience a une valeur éducative beaucoup plus grande aussi, avec des contacts plus étroits avec « l'Afrique profonde », une dimension humaine irremplaçable, un apprentissage de la responsabilité qui mobilise plus les élèves. Il est rare qu'une classe prenne, seule, en charge un projet, c'est plutôt le fait de structures périscolaires ou d'une filière d'enseignement (notamment dans l'enseignement technique) ou d'un établissement dans son ensemble.

A la lumière de l'expérience, beaucoup d'établissements essaient de « contractualiser » le partenariat, sur le modèle des ONG, de s'entendre avec le partenaire sur les objectifs et les modalités de la relation car les attentes ne sont pas toujours les mêmes. Une convention écrite permet de partir sur des bases plus solides.

Le contenu des actions

Le choix se porte souvent au départ sur des actions en relation avec l'éducation et la formation : envoi de livres, de matériel scolaire, équipement d'un centre de documentation ou d'une bibliothèque, d'ateliers professionnels... Cela peut aller, plus rarement, jusqu'à la construction d'une école avec l'aide des villageois concernés. A partir de la fin des années 90, des établissements ont essayé de doter leurs partenaires en moyens de communication modernes. Le lycée du Grésivaudan, près de Grenoble, a envoyé au lycée de M'Bour 24 ordinateurs, du matériel de reprographie, des télévisions et des magnétoscopes. Il a même pris en charge la climatisation de quelques salles pour protéger ce matériel. Ces dotations, outre leurs avantages pédagogiques pour les lycéens

sénégalais, ont facilité les échanges entre les deux établissements.

Les interventions peuvent aussi porter sur la santé et l'alimentation. Les envois de médicaments ont été fréquents à une époque. Cette pratique est en recul, à la demande des états africains eux-mêmes qui essaient de mieux contrôler la distribution des médicaments et d'en fabriquer sur place, qui soient mieux adaptés aux besoins. Les actions peuvent porter aussi sur des campagnes de vaccination, et sur des aménagements hydrauliques qui ont le double avantage, de procurer de l'eau potable et de promouvoir le développement agricole. L'aménagement de puits est une des formes les plus courantes de l'intervention d'une école dans un village.

Il se développe depuis le milieu des années 90 surtout, des actions d'un grand intérêt qui concernent l'échange de compétences. L'envoi de technologies dans le Tiers Monde ou l'envoi d'argent destiné à acheter sur place ces technologies a toujours été, depuis les années 60, une forme d'action. Beaucoup d'enseignants se rappellent que les clubs qu'ils animaient, ont acheté des petites charrues, des semoirs et des bœufs pour les tirer. Par exemple, en 1965, le lycée de St Jean de Maurienne a acheté trois motoculteurs pour le Dahomey. Mais ce qui est nouveau et qui concerne l'enseignement technique surtout, c'est que les établissements scolaires ici sont sollicités pour mettre au point des technologies adaptées à la demande des partenaires. Dans les cas d'échanges particulièrement riches, entre deux établissements scolaires ou centres de formation, les partenaires font de la recherche sur le même problème technique. Cette collaboration est plus répandue dans l'enseignement agricole¹⁹⁷. La conception s'accompagne souvent d'un voyage où quelques élèves vont expérimenter la technologie mise au point et former éventuellement les partenaires à son utilisation.

Le lycée d'Astier en Ardèche a mis au point, avec l'aide d'une ONG, une mini-station de pompage pour un village de Casamance, au sud du Sénégal. Par la suite, il y a travaillé aussi sur un système d'éclairage pour la case-santé. Des élèves de BEP du lycée Sommeiller d'Annecy ont fabriqué, avec l'aide de leurs enseignants et d'un professionnel, l'entreprise Guinard, une pompe solaire pour le Burkina-Faso. Deux professeurs et douze élèves sont allés l'installer et le lycée a accueilli pendant trois mois deux jeunes burkinabés pour une formation qui comprenait une initiation à la maintenance de la pompe¹⁹⁸. Au lycée professionnel de la Ravoire (Savoie), en 2002, la filière menuiserie-ébénisterie, en relation avec des élèves du BTS design, est entrée en contact avec un établissement analogue à Essaouira au Maroc¹⁹⁹. L'objectif est un échange de compétences. Quatre classes du lycée professionnel du Chablais, en Haute-Savoie, ont mis au point le projet « Help »²⁰⁰. Il s'agit de classes d'électrotechnique, d'équipement et installation électrique, de maintenance des systèmes mécaniques automatisés et de

¹⁹⁷ Cf : ANNEXE 7 : La coopération Nord-Sud dans l'enseignement agricole.

¹⁹⁸ Archives départementales.

¹⁹⁹ Entretien avec le chef de travaux.

²⁰⁰ HELP : Humanitaire, Eolienne, Lycée, Projet.

**III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à
« l'éducation au développement » : (A partir des années 70)**

secrétariat. Elles ont conçu, pour un village du Sénégal, un système d'alimentation en eau qui fonctionne grâce à une éolienne et des panneaux solaires. L'établissement est en relation avec des entreprises sénégalaises chargées de la fabrication des équipements et avec des associations et collectivités locales pour le financement. L'action intitulée « Des vélos pour l'Afrique », évoquée dans le tableau n° 21 est également un bon exemple d'une collaboration technique plus large, avec plusieurs objectifs, qui peut naître entre des établissements scolaires et des partenaires africains et ici, entre des établissements scolaires, des collectivités locales et des associations. Elle est très caractéristique de l'évolution actuelle et de la place que les établissements scolaires peuvent prendre dans les actions de développement au Sud.

DES PARTENAIRES EN FAVEUR :	
<ul style="list-style-type: none"> • Une association : « Roues libres » <p><u>Objectifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Promouvoir l'utilisation du vélo ici pour lutter contre la pollution <input type="checkbox"/> Lutter contre le gaspillage en récupérant les vieux vélos <input type="checkbox"/> Contribuer au développement de l'Afrique 	<p><i>État de maintenance bénévoles pour la formation des jeunes</i></p> <p>—————▶</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La déchetterie : « Trialp » <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Récupération des vieux vélos 	<p><i>Récupération de la déchetterie</i></p> <p>◀—————</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Des établissements scolaires <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Collecte de vieux vélos <input type="checkbox"/> Démontage des vélos <input type="checkbox"/> Mise au point de petites voitures d'infirmités par un lycée technique 	<p><i>Déplacement d'élèves et d'enseignants pour les initiatives à l'étranger et l'entretien des petites voitures</i></p> <p>—————▶</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La municipalité de Chambéry <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Transport par camion 	<p><i>Expédition des cadres de vélos et des pièces détachées</i></p> <p>—————▶</p>

TABLEAU N° 21 : Des vélos pour l'Afrique

Ces initiatives permettent de doter des pays du Sud de technologies appropriées puisqu'elles ont été élaborées par les deux partenaires et d'éviter que l'Afrique ne continue à être un cimetière de matériel inadapté. Pour les élèves d'ici, c'est la possibilité de faire des travaux pratiques « grandeur nature » et d'aborder concrètement les

problèmes fondamentaux du Sud. Elles permettent aussi l'apprentissage de la responsabilité, de la gestion d'un projet, par l'instauration de relations contractuelles, établies après une négociation entre les partenaires. Elles peuvent aussi créer des liens entre enseignants et techniciens ici et en Afrique.

La prépondérance des actions en Afrique

Les écoles interviennent sur tous les continents mais les partenariats avec l'Afrique ont toujours été prédominants. Cela tient à l'ancienneté de nos liens, que la colonisation puis la décolonisation n'ont pas totalement altérés, sauf dans quelques cas particuliers comme l'Algérie, à une plus grande facilité dans les échanges : quand on privilégie les relations directes avec un PED, il est évident que la possibilité d'utiliser le français est un atout considérable et la francophonie prend alors tout son sens. Les voyages qui se multiplient sont également moins lointains et moins coûteux qu'en Asie ou en Amérique Latine. En outre, si les cultures africaines paraissent moins solliciter l'intérêt, le continent africain est le plus démuné, celui où s'accumulent le plus de catastrophes, le moins susceptible de développement rapide. C'est vers lui qu'on se tourne le plus souvent quand on veut se lancer dans une action de développement. Les circonstances locales interviennent aussi : si des associations ou des collectivités locales sont très engagées dans un pays, il est courant que les écoles le soient aussi : c'est le cas actuellement de la région de Chambéry avec le Burkina Faso.

Outre les pays du Maghreb, Maroc et Tunisie surtout, les pays les plus concernés sont donc des pays francophones d'Afrique : Mali, Sénégal, Burkina Faso et un peu en arrière, Côte d'Ivoire, Bénin. Sur la liste des établissements qui ont obtenu des subventions en 1998-99 et 1999-2000, dans le cadre du partenariat éducatif Nord-Sud, 6 coopéraient avec le Sénégal et 1 avec le Mali sur 7 au total. Dans l'enquête menée par L'Inspection académique de Savoie en 1999, dans les collèges et les lycées du département, 5 travaillaient en Afrique subsaharienne (4 au Burkina Faso et 1 au Togo), 2 en Amérique Latine (Haïti et Nicaragua) et 2 en Asie (Inde et Tibet). Parmi les collèges et lycées participant à l'opération du Conseil Général : « Un cœur gros comme le monde », en 2000, 14 participaient à une action en Afrique Subsaharienne (Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Togo, Madagascar, Tchad, Sénégal, Mali, par ordre décroissant). Pour l'Amérique Latine, 1 établissement était engagé au Nicaragua, 1 au Guatemala, 2 à Haïti, 3 en Equateur et pour l'Asie, 1 en Palestine et 1 en Inde. Les informations éparses qu'on peut recueillir au cours

d'entretiens ou par des lectures vont dans le même sens : on peut estimer entre 60 et 70 % la proportion d'actions menées par les établissements, en Afrique.

Des actions parfois difficiles à gérer

Les difficultés s'amplifient pour les établissements scolaires quand ils ont la responsabilité de l'action à laquelle ils coopèrent. Gérer un partenariat est une tâche difficile sur le plan éducatif d'abord : comment y intégrer les élèves, surtout les plus jeunes, alors que les associations elles-mêmes éprouvent le besoin de se professionnaliser ? Comment éviter le glissement vers des échanges protocolaires de type jumelage où les élèves sont peu

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

impliqués ? Il faut aussi pouvoir gérer l'action sur place pour qu'elle soit efficace sur le plan pédagogique et qu'elle serve aussi aux bénéficiaires. Il faut également pouvoir faire co-exister des « représentations » du pays et de ses problèmes qui divergent selon les participants.

C'est une tâche difficile aussi sur le plan des relations entre les partenaires. Dans le passé, la maîtrise du projet était souvent aux mains du Nord, sans qu'il y ait une véritable négociation. Des associations, comme des écoles allaient « creuser un puits » que les villageois, qui ne l'avaient pas réellement décidé, ne prenaient pas toujours en charge. Un auteur africain, A.Hampâté Ba, appelle les Africains à réfléchir à l'évolution qu'il souhaite pour l'Afrique, entre tradition et modernité, et dont les partenaires du Nord doivent tenir compte.

DOCUMENT 14 : Témoignage africain

L'AVENIR DE L'AFRIQUE : Le point de vue de l'écrivain A.Hampaté BA ²⁰¹

« ... C'est un tâtonnement, il faut que chacun de nous cherche, que les Africains récoltent, recueillent sans arrêt tout ce qui est culture, tradition, histoire... Puis qu'ils fassent un tri, qu'ils voient ce qui est réellement dépassé, ce qui n'est souhaitable pour personne. Cela, il faut le couper radicalement, comme on coupe une branche morte d'un arbre vivant. Mais ce que je demande, c'est de ne pas couper le tronc africain. Lui, doit demeurer. Sur lui, vous pouvez greffer tout ce qui est greffable... Greffons ce qui nous est utile et qui ne porte pas tort à notre prochain. Adapter nos traditions à la vie moderne, c'est là le défi qui nous est posé ».

Presque tous les animateurs sont maintenant convaincus qu'il est nécessaire d'établir un véritable partenariat, basé sur le respect de la culture de l'autre, en étant conscients, selon l'expression d'un responsable d'ONG, que, dans les rapports franco-africains, « il y a toujours quelque chose qu'on ne comprendra jamais ». Les projets doivent être aussi élaborés par les gens du Sud, en accord avec la politique de développement local. Les enseignants ont parfois du mal à enrayer chez les élèves qui « aident » l'impression de détenir les compétences et à faire comprendre qu'il existe des personnes dynamiques dans le Sud sur lesquelles on peut s'appuyer. Les dérapages vers l'assistanat restent un risque important. L'appréhension du temps qui passe est, en outre, différente en Afrique et il est souvent difficile d'évaluer les possibilités du partenaire d'intégrer rapidement les changements. Quand les choses évoluent trop lentement, comment résister à la tentation de « faire » à la place de l'autre ? Il faudrait sans doute une maturation plus lente des projets pour permettre au Sud d'y jouer vraiment son rôle mais le Nord est souvent pressé.

Comme les associations et sans doute plus qu'elles, les établissements scolaires rencontrent aussi des difficultés dans le suivi de l'action. Il y a souvent des problèmes de communication du même ordre que pour la correspondance scolaire : mauvaise maîtrise du français, différences de mentalités. Dans beaucoup de cas, il est difficile voire

²⁰¹ AMADOU HAMPÂTE BÂ (1900-1991) s'est rendu célèbre par ses combats en faveur des cultures orales et du dialogue des civilisations. Il a siégé au Conseil de l'UNESCO. Il est l'auteur de divers ouvrages consacré aux civilisations africaines. Il raconte sa jeunesse dans *Amkoullel, l'enfant peul*.

impossible d'exercer un contrôle même symbolique sur la progression du projet : les devis et les factures sont souvent irréguliers ou sans valeur. Il est malaisé aussi de s'assurer de la participation des partenaires et décevant quand on constate que certains ne réussissent pas à s'organiser pour entretenir les réalisations. Il faudrait préparer les bénéficiaires à prendre en charge le projet, d'une manière autonome. Les difficultés viennent aussi du « non-dit » : les sociétés africaines sont traversées par des conflits, des tendances politiques différentes, des heurts entre notables et jeunes qui ne concernent pas directement le partenaire du Nord mais dont il ne peut pas faire abstraction et qui complique la gestion du projet. L'arrivée d'une aide extérieure, d'argent, dans le cas d'un village notamment, aggrave parfois ces conflits.

Autre problème posé : quand doit s'arrêter la collaboration ? C'est confortable de continuer à coopérer avec un partenaire qu'on connaît bien et avec lequel, au fil des années, se sont créés souvent des liens d'amitié. On a du mal à apprécier ses besoins réels et on risque de le « surdoter » par rapport à d'autres et d'entraîner des déséquilibres. On constate que beaucoup de projets s'essouffent au bout d'une dizaine d'années. A quel moment faut-il alors partir ?

Toutes ces difficultés qui peuvent aller jusqu'au blocage de l'action, toutes ces interrogations troublent beaucoup d'animateurs de projets ici. Certains se demandent même si le suivi d'une action en Afrique est bien à la portée d'un établissement scolaire. Il faudrait sans doute des contacts plus étroits et plus fréquents. Mais l'accueil des partenaires et les voyages que nous verrons plus loin sont une entreprise lourde que tous les établissements n'ont pas la possibilité d'organiser régulièrement. Des sociologues africains proposent d'ailleurs leurs services pour essayer de débloquer certaines situations et de faire redémarrer certains partenariats : ils proposent des évaluations des actions menées et des moyens de les dynamiser.

Le financement des actions

Beaucoup d'animateurs constatent que trouver des fonds n'est pas la tâche la plus difficile : un établissement peut contribuer à un projet utile avec des coûts modestes, en utilisant au maximum le bénévolat.

L'autofinancement par les établissements reste la forme la plus importante. Diverses activités sont organisées, en fonction de l'âge et des souhaits des participants²⁰². Dans presque tous les établissements, le principe est que les élèves doivent « travailler » pour rassembler les fonds. La collecte d'argent a toujours soulevé des réticences chez certains enseignants parce qu'elle n'a pas de réelle portée éducative. Dans quelques établissements cependant, pour subventionner une action dans le Tiers Monde, on a demandé aux élèves de donner 1 ou 2 francs par mois sur leur argent de poche, en s'appuyant sur l'idée que ce petit sacrifice favoriserait la prise de conscience. En fait, le plus souvent, il n'y avait pas de « sacrifice » car les élèves demandaient l'argent à leurs parents. Ces pratiques semblent avoir presque totalement disparu actuellement. Dans certains collèges et lycées, chaque club faisant partie du Foyer socio-éducatif est doté d'un petit budget qui n'est pas destiné à alimenter le projet en Afrique mais qui permet

²⁰² Cf. Tableau n° 19 : « L'éducation au développement : quelques pratiques dans les collèges et les lycées ».

d'organiser ici des activités rémunératrices.

Les fonds peuvent venir aussi d'une aide officielle. Pendant longtemps, le Ministère de l'Education n'a pas subventionné l'aide au développement. Le Ministère de la coopération aurait peut-être pu le faire dans certains cas mais le plus souvent les enseignants n'étaient pas au courant et ne savaient pas où frapper. Depuis 1989, dans le cadre du partenariat Nord-Sud (issu de la collaboration entre les trois ministères de l'Education, de l'Agriculture et des Affaires étrangères), il est possible d'obtenir des subventions²⁰³. Peu d'actions ont bénéficié de ce dispositif. La première année, en 1989-90, au niveau national, une centaine de projets ont été soutenus²⁰⁴. Le nombre de demandes est limité à 10 par académie. Dans l'Académie de Grenoble, 8 établissements en ont bénéficié en 1998-99 (2 collèges, 1 lycée, 1 L.P. et des groupes d'écoles primaires) et en 1999-2000, 1 collège, 1 L.P. et 1 école primaire. En 2001, le partenariat éducatif Nord-Sud a été gelé pour permettre de faire le

point. Le fonds de vie lycéenne créée en 1991, à la suite des mouvements lycéens, peut également être sollicité. La région Rhône-Alpes, avec « le permis de réussir », peut financer quelques actions péri-éducatives, en dehors du temps scolaire. Une aide financière peut théoriquement venir des institutions européennes mais la concurrence est très forte. Dans tous ces cas, le montage du dossier doit être très rigoureux car les « bailleurs de fonds » sont plus exigeants : il faut présenter le projet, indiquer le nombre de participants, les objectifs et annoncer les autres financements.

Les collectivités locales et quelquefois les associations peuvent donner « un coup de pouce » même si elles ne sont pas directement engagées. Nous avons vu le soutien financier de la municipalité de Chambéry à des actions nées dans les écoles. Le Conseil Général de Savoie ouvre chaque année un concours sur le meilleur projet dans le Tiers Monde. Successivement, beaucoup d'associations savoyardes ont été « couronnées ». La première année, il y en eut deux, dont un collectif d'établissements scolaires qui obtint 20.000 F pour son action dans un village du Burkina Faso. L'appel à des soutiens privés est possible aussi mais beaucoup plus rare. Les élèves sollicitent les commerçants pour des lots pour des tombolas ou les entreprises privées dans le cas de courses sponsorisées.

LES VOYAGES ET L'ACCUEIL

Rares dans les années 70 et le début des années 80, ces contacts directs semblent être, au début du XXI^e siècle, le complément incontournable d'un partenariat qui dure, le moyen idéal de rencontre avec un P.E.D. Dans certains établissements, les voyages et l'accueil des partenaires sont devenus une institution régulière. Le lycée du Grésivaudan, dans la banlieue de Grenoble délègue quelques enseignants et élèves au lycée de M'Bour, au Sénégal, tous les deux ans. Dans les années intermédiaires, il reçoit des élèves et des enseignants du lycée sénégalais. Mais le plus souvent les contacts sont

²⁰³ Cf. 2^e partie C : « L'appui de l'institution ».

²⁰⁴ Cf. B.O.E.N. du 6/9/1990

moins réguliers et plus espacés. Il est cependant rare que les animateurs d'un projet dans un P.E.D. n'aient pas cet objectif à plus ou moins long terme. D'ailleurs les élèves qui s'investissent dans ces activités leur rappellent fréquemment cette possibilité. La tentation d'échanges un peu « clinquants », basés sur les voyages et l'accueil est un risque. Ils donnent une image flatteuse à l'établissement, parfois au détriment d'une éducation au développement en profondeur. Cette évolution suscite une certaine inquiétude qui a inspiré cette réflexion à une responsable de Grenoble : « Est-on alors dans l'axe de l'éducation ou de la communication ? ».

Les voyages dans des PED

Nous n'insisterons pas sur leur destination, ils s'organisent dans les pays où l'établissement scolaire a une action, la liste est donc la même et c'est en Afrique francophone qu'ils sont le plus nombreux. Il faut y ajouter des impératifs de sécurité. Le Ministère des Affaires étrangères met à jour, régulièrement, une liste de pays où il est formellement déconseillé de se rendre. Il est évident que des projets de voyage scolaire dans ces pays n'obtiendraient pas d'autorisation. Donc le plus souvent, on se rend dans les pays d'Afrique francophone avec lesquels on collabore sur un projet de développement et qui ne présentent pas de risques sur le plan politique.

Ces voyages s'adressent en général à des élèves « triés ». Il est rare qu'une classe entière parte, ne serait-ce que parce que son accueil serait trop lourd à supporter par les partenaires. En général, partent quelques élèves choisis dans les clubs, parmi les plus motivés et les plus actifs ou appartenant à des filières qui ont mis au point des technologies pour leurs partenaires. Avant le départ, certains animateurs leur demandent un engagement à continuer à œuvrer pour l'échange et à faire, à leur retour, des comptes-rendus de leur expérience sous forme d'expositions ou d'interventions dans les clubs, dans les classes ou même dans d'autres établissements. Il n'est pas toujours respecté.

Ces voyages sont généralement précédés d'une longue préparation. C'est au bout de plusieurs années d'échanges qu'un voyage est organisé. Cela semble être la meilleure garantie d'efficacité et de réussite. Cela induit une formation aux problèmes de développement et aux autres cultures et une connaissance du milieu du partenaire. Avant d'organiser un voyage, l'expérience montre qu'il est nécessaire aussi de réfléchir sur les attentes de chacun, le sens et le contenu du séjour. Dans certains cas, le voyage est la première phase d'un partenariat. C'est souvent les élèves qui y poussent. Il ne faut pas se dissimuler que certains fréquentent les « clubs Solidarité », pour cette raison en priorité. Quand ils sont effectués trop rapidement et sans préparation suffisante, les voyages peuvent avoir des conséquences très négatives, le choc de la différence et de la misère n'est pas toujours facile à gérer. Il est même catastrophique quand l'incompréhension s'installe entre les partenaires et que les préjugés ressortent.

Ces voyages peuvent avoir des objectifs divers. Le premier est de mettre en contact les jeunes Français avec les réalités des pays africains. C'est l'aspect « voyage d'étude ». Certains déplacements ne sont que cela. Ils sont alors organisés généralement avec l'appui d'une ONG qui travaille sur place. En général les accompagnateurs établissent des

projets d'enquêtes et les élèves se les répartissent. Ils devront faire des rapports, au retour. « Cela vaut tous les cours » dit l'un d'entre eux. Le voyage sert aussi à suivre les projets mis en place par les deux partenaires et quelquefois à y participer. Il peut donc s'accompagner de « chantiers » pour une ou plusieurs semaines, quand il s'agit de grands élèves. Ils travaillent alors avec leurs homologues africains et les deux « jeunesses » apprennent à se connaître mieux. Ces voyages ont aussi le mérite de dynamiser les activités des établissements. En revanche, il ne faut pas non plus les idéaliser : ils contribuent à la prise de conscience d'élèves qui avaient déjà commencé une démarche et étaient bien préparés à ce contact. Nous verrons que pour certains, cela débouche sur un véritable engagement. Mais pour d'autres, surtout si le voyage est mal préparé, il aura été un simple produit de consommation qui ne fait guère progresser l'éducation au développement : des animateurs ont été très déçus de ne plus voir l'année suivante, dans le club, certains « voyageurs », sans doute minoritaires. L'Afrique suscite quelquefois des initiatives originales mais qui n'ont rien à voir avec l'éducation au développement. L'association sportive d'un LP de la région de Grenoble a organisé, au printemps 2000, un raid africain : 3 ans de préparation au cours desquels, les engins ont été construits, 800 kilomètres à travers la Mauritanie et le Sénégal, des objectifs techniques, sportifs, relationnels mais apparemment rien de plus.

L'organisation matérielle d'un voyage est un travail très rigoureux et très lourd qui fait reculer un certain nombre d'enseignants²⁰⁵. Les premiers qui ont emmené des élèves en Afrique, ont fait preuve d'une certaine audace, surtout quand il s'agissait de collégiens. Théoriquement les élèves sont associés à sa préparation mais dans les faits, ce sont les animateurs adultes qui tiennent les rênes avec quelquefois la collaboration de certains parents qui peuvent fournir des informations ou aplanir les difficultés (pour les départs en Afrique, et compte tenu des précautions sanitaires à prendre, les parents médecins sont appréciés). Par contre les élèves peuvent s'autofinancer par des activités diverses dans l'établissement ou par du travail pendant les vacances. L'établissement peut prendre en charge une partie des dépenses par l'intermédiaire du foyer mais sa participation est très inégale. En général, il fait un effort particulier pour les élèves boursiers dont les familles ne pourraient pas assurer cette dépense, pour qu'aucun jeune ne soit écarté pour des raisons financières : dans certains établissements, grâce aux caisses de solidarité, des familles particulièrement démunies ne donnent qu'une participation symbolique. Les associations d'anciens élèves sont également sollicitées. Le reste du financement est assuré par les familles elles-mêmes, par des collectivités locales, par certains comités d'entreprises de parents, qui demandent une subvention pour leur fils ou leur fille. Les aides des Chambres de commerce ou d'agriculture ou d'organismes humanitaires tels que le Rotary Club ou le Lyon's Club ou de sponsors privés sont de plus en plus rares parce qu'ils sont trop sollicités. La région Rhône-Alpes a offert quelques voyages. Par contre les Ministères n'ont pas de budget pour ce type d'activités.

L'accueil des partenaires

Certains sont accueillis directement par l'établissement. Ce sont des jeunes qui sont

²⁰⁵ Sources : Enquête et témoignages déjà cités

scolarisés et qui viennent dans le cadre d'un jumelage entre établissements scolaires. Dans l'enseignement technique, ils viennent parfois pour un stage de formation, qui peut durer plusieurs mois. Ils sont souvent accueillis dans des familles françaises. Ils peuvent venir aussi avec des enseignants et des membres de l'administration de leur établissement, pour des rencontres plus solennelles, comme on en voit souvent dans les jumelages. Quelquefois, ce sont aussi de jeunes adultes qui sont accueillis par des associations avec lesquelles l'établissement collabore et qui interviennent en milieu scolaire. Le poids financier de ces accueils repose presque toujours sur les établissements français. Cela en limite le nombre.

Quelques exemples parmi d'autres. A la fin des années 90, le lycée professionnel Montplaisir de Valence accueille des Maliens, des Mauriciens, des Congolais et des Mozambicains pour des stages. Le lycée du Granier dans la banlieue de Chambéry a accueilli une dizaine d'élèves du lycée de Bignona avec lequel il est jumelé, des élèves de 1^o et Terminales choisis pour leurs résultats scolaires. En 2002, les associations « Chambéry-Ouahigouya » et « Edelweiss-Espoir » et 4 établissements scolaires ont accueilli le Directeur et deux jeunes d'un Centre social du Burkina Faso qui s'occupe d'enfants déshérités. Les jeunes ont été hébergés par des familles d'élèves et sont intervenus dans les établissements. En Savoie, au début des années 2000, une expérience originale, intitulée « Parrains du monde » a été mise en route grâce à la collaboration du département, de l'Inspection académique et de l'Université de Savoie. Il s'agit de proposer aux collègues qui le souhaitent de recevoir une demi-journée par semaine un étudiant étranger qui rencontrera les collégiens et pourra appuyer certaines activités du collège ayant une dimension internationale. Cela pourrait contribuer aussi à l'intégration de ces jeunes étrangers qui passent parfois plusieurs années de leur vie en France. Ils seront indemnisés par le département. Un budget de 150.000 F était prévu pour l'année scolaire 2001-2002. Entre 10 et 19 collèges (sur 46) ont participé à l'opération chaque année. Une parenthèse pour signaler un cas d'accueil au lendemain de la guerre : le lycée de Gap, qui ,à cette époque, relevait de l'Académie de Grenoble, a reçu, en Seconde, 24 élèves togolais. Il a été impossible à ce jour de retrouver des traces de leur séjour (on sait seulement qu'ils se plaignaient du froid) et de comprendre les raisons de leur venue²⁰⁶ .

Comme pour les voyages, les avantages de ces accueils sont évidents : témoignages directs sur les pays du Sud, contacts avec d'autres mentalités et d'autres cultures, création de liens d'amitié entre jeunes de continents différents... Un extrait du journal du lycée du Granier, pendant l'année 2000-2001, en évoque bien les effets positifs vus par les élèves...

« Ils (les lycéens africains) ont été surpris par l'accueil chaleureux que les Français leur ont offert. En effet, ils avaient une toute autre vision des Européens. Ils ont été étonnés du climat froid et ont été ravis de voir la neige pour la première fois... Certains sont très attachés aux traditions africaines, d'autres se tournent vers la culture occidentale. Nous avons aussi parlé de l'émancipation des femmes et de la polygamie qui a été source d'un grand débat même entre les Africains. Ils ont été choqués par notre comportement vis à vis des personnes

²⁰⁶ Source : archives de Grenoble.

âgées : chez eux, ce sont des personnes sacrées. D'après un de nos correspondants : « un grand père est une bibliothèque humaine. Lorsqu'il meurt, c'est une bibliothèque qui brûle. » ...Cela a été une grande découverte culturelle qui a changé notre image de la vie en Afrique Noire. »

Même si des échanges dans les deux sens sont légitimes, accueillir des jeunes du Tiers Monde pose aussi des problèmes. Aller en Europe est le vœu de presque tous les jeunes africains. En plus, comme on essaie de les accueillir le mieux possible (ce sont le plus souvent des familles relativement aisées qui acceptent de les héberger) et de leur organiser un séjour enrichissant et agréable aussi, on risque de leur donner une vision idyllique des sociétés européennes. Le retour est parfois difficile pour les jeunes qui ne peuvent pas toujours prendre des distances. On leur fait connaître des réalités qui ne sont pas forcément transposables chez eux et on leur donne peut-être le désir de copier un modèle qui ne convient pas à leur pays. C'est une inquiétude que partagent certains enseignants engagés dans ces échanges. C'est la raison pour laquelle, ils veulent éviter de montrer, de notre société, seulement « une belle vitrine ».

C) LA MARGINALITE DE L'AFRIQUE ET DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LA RECHERCHE

Dans un ouvrage publié en 2000, F.Mayor et S.Tanguiane essaient de montrer quel rôle l'enseignement supérieur, partout dans le monde, doit jouer dans la défense des droits de l'Homme, de la justice, de la paix, du développement durable et, en général, dans la transmission des valeurs fondamentales²⁰⁷. L'enseignement supérieur est, en effet, un maillon important dans la pénétration de l'Afrique et de l'éducation au développement parce qu'en amont il forme les maîtres qui l'assureront dans les écoles, et dont l'influence peut contribuer à changer les mentalités et à faire progresser, dans toutes les couches de la société, la compréhension internationale. Il est important aussi parce qu'il forme les cadres qui seront « aux commandes » pour les relations avec l'étranger et à qui il faudrait donner les moyens et l'envie de créer des relations enrichissantes avec les pays du Sud. Il abrite aussi la recherche qui lui est indissociable et peut jouer un rôle primordial, à la fois dans la connaissance de l'Afrique et dans l'efficacité de l'éducation au développement.

Or l'enseignement supérieur semble avoir toujours été « un maillon faible », aussi bien au niveau de la formation que de la recherche, et certains enseignants lui attribuent même une très grande responsabilité dans la faible présence de l'éducation au développement dans le système éducatif. L'enseignement supérieur a du faire, dans la deuxième moitié du XX^e siècle, un effort considérable pour s'adapter à de nouvelles conditions : élargissement social du recrutement, nécessité de s'orienter de plus en plus vers la professionnalisation, perspectives internationales. Pour y faire face, il a multiplié

²⁰⁷ F.MAYOR et S.TANGUIANE, *L'enseignement supérieur au XXI^e siècle*, Ed. Hermes-Sciences, 2000.

les centres universitaires et les écoles supérieures, diversifié les filières professionnelles, noué des relations avec le monde du travail, développer, plus récemment, les échanges internationaux. Mais on constate que, jamais, les relations Nord-Sud n'ont été une préoccupation importante. L'enseignement supérieur a mal préparé des générations successives à les prendre en charge : beaucoup d'étudiants sont sortis des universités ou des écoles supérieures sans bien connaître les problèmes que la mondialisation oblige à affronter. Les centres de formation n'ont pas assez joué leur rôle non plus : comment des générations de maîtres mal préparées à l'éducation au développement auraient-ils pu la pratiquer dans les écoles et en faire un de leurs objectifs primordiaux. L'enseignement supérieur n'a pas été soutenu non plus par la recherche. Les enseignants n'ont pas pu s'appuyer sur elle et mener avec elle les expériences indispensables.

1° UNE PLACE FAIBLE DANS LES UNIVERSITES ET LES ECOLES SUPERIEURES

L'académie de Grenoble compte de nombreux établissements universitaires. Certains ont été contactés directement, des rencontres ont eu lieu avec des enseignants, quelques responsables administratifs et quelques étudiants. Pour d'autres, les informations proviennent de leur site Internet ou des publications de l'Académie. Nous utiliserons surtout celles qui concernent l'Université de Grenoble (université J.Fourier, université Pierre Mendès-France, institut d'études politiques), l'université de Savoie, des écoles supérieures dont certaines sont d'ailleurs rattachées aux universités (à Grenoble, l'INPG, l'ENS-HM, à Chambéry, l'ESIGEC, l'ESC et l'école d'infirmières).

Cette étude s'appuie sur une comparaison entre la fin des années 60 et les années 70 d'une part, et la fin des années 80 et au delà, d'autre part. Elle fait apparaître une évolution qui diffère de celle de l'enseignement primaire et secondaire. A la fin des années 60 et pendant les années 70, le Tiers Monde, dans la foulée de la décolonisation est présent dans l'enseignement supérieur, au niveau des luttes politiques. Mais ces luttes ne débouchent pas vraiment par la suite sur une ouverture au Tiers Monde, alors que dans les collèges et les lycées certains enseignants, s'orientent vers la sensibilisation et l'action humanitaire. Les pays du Sud occupent une place très faible dans les contenus de l'enseignement, à part quelques filières universitaires (droit et IEP). A partir des années 90 surtout, l'enseignement supérieur se lance littéralement dans l'ouverture internationale. Mais les pays en développement et particulièrement les pays africains restent les parents pauvres, jusqu'au tournant du siècle où l'intérêt pour les P.E.D. semble grandir alors que les difficultés s'accumulent dans l'enseignement primaire et secondaire.

Dans les années 60 et 70

Des engagements politiques

Les années 60 et le début des années 70 surtout, sont, dans les universités, une période d'effervescence, avec des revendications universitaires mais aussi des remises en cause de la société ici et des inquiétudes et des questionnements face aux événements du

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

monde. Le Tiers Monde est au centre de beaucoup de ces luttes et sert souvent de support ou de références à des mouvements politiques.

Ce qui a mobilisé les universités, à cette époque, sur le plan politique, c'est d'abord la lutte contre la guerre du Viet Nam et à travers elle, contre « l'impérialisme ». La guerre du Biafra a aussi été un moment fort. Les archives ont conservé la trace des positions politiques, quelquefois antagonistes et pas toujours très claires, que ce dernier conflit a suscitées parmi les étudiants (en particulier ceux qui étaient originaires du Tiers Monde). Des tracts violents accusent les pays occidentaux, certains pays du Tiers Monde (Algérie, Egypte...), l'URSS, l'O.U.A.²⁰⁸, l'O.N.U. d'être complices du massacre des Biafrais. L'un d'entre eux est intitulé « SOS Biafra : les assassins sont parmi nous », un autre « Non à la solution finale du peuple biafrais ». Les intérêts pétroliers des « Grands » sont mis en cause : la France est accusée de vouloir mettre la main sur le pétrole, en profitant des divisions du Nigeria. D'autres tracts renvoient dos à dos Gowon et Ojukwu traités « d'alliés de l'impérialisme ». Il faut y ajouter les mouvements revendicatifs de certains étudiants africains contre l'autoritarisme de leurs gouvernements. A Grenoble, la FEANF et l'UNECI²⁰⁹ dénoncent « la politique réactionnaire, au service de l'étranger », du gouvernement de Côte d'Ivoire et les pressions, dont les étudiants sont l'objet, pour qu'ils cessent leurs critiques et acceptent les dirigeants, qui leur sont imposés. L'UNECI dissoute en 1968 est remplacée par la MEECI²¹⁰, émanation du parti unique de Côte d'Ivoire. Les étudiants sont invités à y adhérer sous peine de non-paiement des bourses. Ils sont surveillés par la police, en relation avec la politique de coopération que la France entretient avec les chefs d'état africains, de même que les étudiants d'origine antillaise par crainte du développement d'un mouvement en faveur de l'indépendance. C'est aussi la lutte pour une autre société ici et pour d'autres rapports dans le monde : des groupes « gauchistes », avant mai 68 déjà, regardent du côté de la Chine et du modèle chinois. Le charisme de quelques grands leaders pousse le Tiers Monde en avant sur la scène politique : c'est Nehru, Mao Zedong, Fidel Castro et surtout Che Guevara. Enseignants et étudiants engagés sont surveillés par les Renseignements Généraux dont les rapports fournissent quelques informations. Par la suite, le mouvement étudiant est affaibli par des divisions internes qui opposent les étudiants gauchistes et les modérés. Dans les années 60, la moitié des étudiants de Grenoble étaient adhérents à l'UNEF et dans les années 70, seulement 1 sur 10. les Renseignements Généraux signalent une baisse des engagements politiques de l'AGEG (section grenobloise de l'UNEF) parce qu'elle est « consciente du manque d'intérêt des étudiants pour toute activité politique et syndicale ».

Mais cette mobilisation des universités reste sur le terrain politique surtout. La décolonisation, les engagements mentionnés plus haut ne débouchent pas, en apparence, sur un changement dans les contenus des enseignements universitaires ni sur un investissement dans l'humanitaire ou alors il en reste peu de traces. Il y a cependant une exception : un groupe d'enseignants de la faculté de droit et de l'Institut

²⁰⁸ O.U.A. = Organisation de l'unité africaine.

²⁰⁹ F.E.A.N.F. = Fédération des étudiants d'Afrique Noire francophone, U.N.E.C.I. = Union nationale des étudiants de Côte d'Ivoire.

²¹⁰ M.E.E.C.I. = Mouvement des étudiants et des élèves de Côte d'Ivoire.

d'études politiques de Grenoble.

Un cas particulier dans les années 60 : la faculté de droit et l'IEP de Grenoble s'engagent pour le Tiers Monde.

Quelques enseignants de la faculté de droit et de Sciences économiques et de l'IEP, que nous avons déjà vus actifs dans les combats pour la paix en Algérie, prennent en compte les problèmes du Tiers Monde avant les autres. Ils proposent une autre vision de la coopération avec le Sud. Ils ne sont pas les seuls à participer à ce mouvement mais ils vont donner à l'Université de Grenoble un aspect international qu'elle n'avait pas auparavant. Les noms les plus connus, sont ceux de G.Destanne de Bernis, J.L.Quermonne, Caire, Llau, Page, ...et de quelques autres. Le groupe initial se disperse ensuite à la faveur de mutations tandis que d'autres restent à Grenoble ou y reviennent. Mais la tâche accomplie à partir des années 60 a profondément marqué les analyses sur le Tiers Monde.

Pourquoi ces filières universitaires ont-elle joué un rôle pionnier ? La plus grande partie de ces enseignants avaient une expérience personnelle du Tiers Monde avant d'arriver à Grenoble. Dans ces disciplines, qui n'étaient pas enseignées dans les établissements secondaires, les jeunes enseignants étaient presque toujours nommés dans des universités du Tiers Monde : G. de Bernis avait été en poste à Tunis, J.L.Quermonne avait passé plusieurs années à Alger et Page, quatre ans à Rabat . Ils ont connu très concrètement les problèmes des pays en développement et ont souvent conservé des contacts avec d'anciens élèves, qui ont occupé par la suite des postes de responsabilité dans leur pays. Il faut ajouter le nombre relativement important d'étudiants africains inscrits dans ces formations²¹¹ . L'attention portée par les juristes et économistes grenoblois aux problèmes de développement les attirent. Mais leur présence est aussi un puissant stimulant qui pousse les enseignants à approfondir sans cesse. Nous disposons d'une étude statistique de J.Ibarrola sur l'évolution de la faculté de droit et de sciences économiques entre 1945 et 1963²¹² . L'auteur note que la faculté exerçait une attraction plus grande sur les pays sous-développés que sur les pays développés. L'accroissement des effectifs des étudiants africains a été particulièrement rapide par rapport à l'Asie et à l'Europe. Leur nombre a été multiplié par six de 1954 à 1962. Leur proportion passe de 42 % à 71 % des étrangers. L'indépendance n'a pas arrêté le mouvement et leur nombre progresse jusque vers 1970. Les nouveaux états, en effet, offrent des perspectives de carrière, auxquelles des études en droit et sciences économiques permettent de prétendre (la faculté a organisé de nombreuses formations de cadres). Des cadres économiques africains, des ministres ont été formés à Grenoble à cette époque. Le plus célèbre est l'actuel président du Sénégal, A.Wade qui y a fait une thèse en économie. La présence d'enseignants-chercheurs de haut niveau, qui avaient une grande influence sur leurs élèves et leurs collègues, par l'originalité de leurs préoccupations et de leurs analyses, explique aussi le dynamisme de ces secteurs de l'Université de Grenoble.

²¹¹ Cf. ANNEXE 2 : « Les étudiants africains à l'Université de Grenoble »

²¹² Cf. ANNEXE 2 Bis : « Les étudiants d'Outre-mer à la faculté de Droit et de Sciences économiques »

G.Destanne de Bernis, qui est souvent considéré comme l'un des fondateurs du Tiers Mondisme a joué un rôle particulièrement marquant. Issu de la gauche chrétienne, il a milité à la J.E.C. et a été brièvement président de l'UNEF, en 1950. Après des études d'économie, il est nommé en Tunisie puis à Grenoble. Il développe des analyses très radicales de l'impérialisme et affirme la nécessité de la solidarité entre les peuples occidentaux et les peuples du Tiers Monde. Il réclame une réorientation de la politique extérieure française à l'égard des pays du Sud ²¹³. Proche d'E.Mounier, il se rapprochera par la suite des analyses marxistes et prônera la solution au développement par l'industrie lourde. Ses anciens collègues le présentent volontiers comme une sorte de « missionnaire » au service du Tiers Monde.

Ces enseignants orientent donc leurs recherches vers le sous-développement et le développement. Ils vont multiplier les articles, les publications dans des collections universitaires mais aussi en direction d'un public plus hétérogène. Et, avec d'autres, ils vont bouleverser beaucoup de certitudes. Ce courant est bien représenté dans une série de 4 articles de P.Préau, également enseignant à l'IEP et publiés, en 1962, dans *La Vie Nouvelle*, un hebdomadaire savoyard catholique destiné au grand public. Ils résument bien l'état des recherches et proposent des analyses du sous-développement et des solutions souvent dérangeantes. L'auteur dénonce l'aggravation du problème de la faim, essaie de dépasser les causes avancées habituellement (médiocrité du milieu naturel, retard technique...), en invoquant l'insuffisance du pouvoir d'achat, qui empêche d'épargner, donc d'investir, les structures sociales et politiques mal adaptées, une mauvaise organisation du commerce mondial avec les cours fixés à Londres, Paris ou New York et la détérioration des termes de l'échange. Ces analyses engagent la responsabilité des nations industrialisées. Il insiste sur l'urgence qu'il y a de prendre en charge ces problèmes susceptibles de créer de graves déséquilibres dans le monde. Les solutions sont entre les mains des nouveaux états du Tiers Monde qui viennent d'accéder à l'indépendance et aussi entre celles des pays riches qui devront renoncer à certains privilèges et habitudes de gaspillage et des organisations internationales qui doivent réfléchir à leur politique (le FMI est dénoncé vigoureusement). Il faudra une aide financière, technique, désintéressée, des réformes de structure, comme la réforme agraire par exemple, que les grandes puissances devront s'abstenir de freiner, et une réorganisation des échanges mondiaux. Ces idées pénètrent peu à peu et partiellement dans les cabinets ministériels et au commissariat au plan. Des cadres non seulement toléraient ces analyses, qui allaient à l'encontre de certains aspects de la politique de coopération, mais ils en subissaient aussi l'influence.

Ces analyses nouvelles vont passer dans les cycles de conférences et lescours, de plus en plus nombreux, qui portent sur ces thèmes. En 1961-62, sont organisés des cours à options, sur l'Afrique du Nord, le Sud-est asiatique, l'Islam. et un séminaire sur les pays sous-développés. En 1964-65, a eu lieu un cours sur les relations extérieures des états maghrébins et un débat, avec cinq enseignants de la faculté de droit, sur le thème « Les situations de dépendance économique dans les pays sous-développés créent-elles des risques de guerre ? ». En 1965-66, un cours de première année, à l'IEP, « Socialisme et politique » est confié à J.Ziegler, professeur à l'institut africain de Genève. En deuxième

²¹³ G.de BERNIS, contribution à *La France et le Tiers Monde*, sous la direction de B.Beaud et J.Masini.

année, un cours à option est programmé sur « la Chine et le Tiers Monde ». Certains enseignants participent également, à des cours de vacances pour les étudiants étrangers. Parmi les sujets abordés en 1963 : « La vie politique des pays nouvellement indépendants », « L'Asie, réveil d'un monde ». Ils dirigent également des thèses qui portent sur les inégalités de développement et approfondissent la connaissance du Tiers Monde. Un DEA « Développement », animé par G. de Bernis a existé pendant quelques années puis a disparu.

Ces enseignants ont également été sollicités dans les pays en développement pour des missions d'expertise. Les archives ²¹⁴ conservent surtout la trace de celles de G. de Bernis. De par sa formation d'économiste, il a souvent participé aux travaux d'élaboration des plans de développement : en Tunisie, au Mali, au Sénégal et au Niger. D'autres, n'ayant pas de formation économique remplissent des missions plus éducatives : c'est le cas de J.L.Quermonne qui a œuvré au Maroc, en Tunisie, au Sénégal pour la modernisation des systèmes éducatifs et la formation de cadres.

Par ailleurs, une place faible du Tiers Monde dans les préoccupations des universités

Les engagements politiques n'ont pas eu beaucoup d'effets sur les contenus des enseignements universitaires. La lecture du B.O. montre que de temps en temps le Ministère se préoccupe de la sensibilisation au Tiers Monde dans l'enseignement supérieur mais les incitations sont plus rares que pour les autres ordres d'enseignement : une circulaire de 1972 est consacrée aux activités internationales dans les universités et à l'accueil des étudiants étrangers mais elle parle surtout d'organisation matérielle et de financement. En 1974, le chef du service des affaires internationales rappelle le décret de 1972 et insiste sur l'intérêt des échanges de documents, de publications, de matériel pédagogique et aussi d'étudiants et de chercheurs. Mais à aucun moment il n'est particulièrement question du Tiers Monde.

Dans les années 60 et 70, il existe peu de traces du Tiers Monde dans les programmes des établissements universitaires de l'Académie et des classes préparatoires. Si le Tiers Monde apparaît plus nettement dans certaines formations (géographie, économie, sciences politiques), on ne sent pas un vrai souci de sensibilisation. Les archives de Grenoble font état de quelques mémoires, notamment à l'IEP. Ils n'abordent pas les problèmes généraux du développement ou les cultures africaines mais traitent plutôt de quelques aspects du développement économique d'une région et sont, dans la quasi totalité des cas, l'œuvre d'un étudiant originaire de cette région. Une thèse, en 1971, sur « les structures et l'imaginaire dans le conte togolais » reste une exception. Il n'y a pas non plus de véritables contacts entre universitaires et chercheurs français et africains. Les échanges sont le plus souvent linguistiques, donc avec des pays européens ou avec l'Amérique du Nord. Un ouvrage, paru en 2002, fait état de « relents de néo-colonialisme » qui auraient « empoisonné » longtemps les relations entre enseignants et chercheurs français et africains ²¹⁵. L'Université de Grenoble semble en retard. Ailleurs quelques initiatives vont plus loin. A Paris par

²¹⁴ Archives départementales de l'Isère.

exemple, à la même époque, il existe une unité d'enseignement et de recherche sur le Tiers Monde, rattachée à Sciences Po.

Les archives ne mentionnent pas non plus d'actions humanitaires destinées à sauver les populations victimes de la faim, au moment où la guerre du Biafra suscite une intense émotion, par exemple. L'AGEG a quelques activités internationales mais pas de contacts avec le Tiers Monde et peu avec les associations d'étudiants africains. En 1965, les archives de l'Isère signalent un club UNESCO étudiant sur lequel elles ne donnent presque aucune information.

Depuis le milieu et surtout la fin des années 80 : une ouverture internationale dans l'enseignement supérieur

La mobilisation de l'enseignement supérieur

Elle a connu plusieurs phases : dans la plupart des établissements universitaires, dans les années 80, il s'agissait surtout d'initiatives individuelles d'enseignants, de chercheurs et d'étudiants. Avec les programmes européens « Erasmus » et « Socrates », les relations internationales commencent à s'inscrire dans l'institution. Mais c'est surtout depuis la fin du siècle qu'elles font l'objet d'une politique volontariste. Un numéro spécial des « Echos de l'Académie » a été consacré en 1996 aux activités internationales²¹⁶. Il insiste sur la vocation internationale de l'académie de Grenoble. La lecture des documents de présentation des universités et des écoles supérieures et la visite de leurs sites Internet sont également éloquentes : « l'International » fait l'objet d'une rubrique particulière et l'ouverture sur l'International est un objectif clairement affirmé. L'université J.Fourier de Grenoble : « L'ouverture internationale doit devenir une véritable culture à l'intérieur de l'Université », l'université de Savoie : « l'International au cœur de la politique de l'université »²¹⁷.

²¹⁵ *Les étudiants africains en France (1951-2001)*, compte-rendu d'une table ronde sous la direction de M.Sot.

²¹⁶ Cf. ANNEXE 5, 3^e partie.

²¹⁷ Cf. DOCUMENT 15.



L'INTERNATIONAL AU CŒUR DE LA POLITIQUE DE L'UNIVERSITÉ DE SAVOIE

Sees nouvelles ambitions :

- Développer une politique de coopération et de recherche
- Affirmer une volonté nouvelle d'insertion et de reconnaissance institutionnelle dans le milieu local

Sees grandes priorités géographiques :

- Les régions partenaires de la région Rhône-Alpes, dont l'axe mosan/atlantique et le Québec
- Les pays de l'Union Européenne, la Suisse, la Norvège...
- L'Europe Centrale et Orientale et le Continents des Etats Indépendants
- L'Amérique Latine avec le Mexique et le Brésil
- L'Asie avec le Japon et la Chine

L'Université de Savoie c'est :

- 75 pays
- 1000 étudiants étrangers en 1996
- Des études en double et à l'étranger intégrés dans tous nos cursus
- Une politique volontariste de double diplômes
- Une réactivité aux appels d'offre et le partage de projets régionaux, nationaux et internationaux



L'INPES (Institut national polytechnique de Grenoble) a l'ouverture internationale... une priorité... Il semble même qu'il y ait une certaine émulation entre les établissements universitaires... à qui fera le mieux dans ce domaine. L'image de l'université en dépend. Un hebdomadaire, *L'Express*, fait même un classement : par exemple, l'université de Savoie est la 2^e université de France (après Strasbourg) pour le nombre d'étudiants étrangers accueillis et le nombre d'étudiants français faisant une partie de leur cursus universitaire à l'étranger. Son site Internet peut révéler le poids du 4^e rang de France pour les échanges européens et du 1^{er} de la région Rhône-Alpes pour l'ensemble de ses échanges internationaux. Des critères, souvent assez vagues où entrent surtout en ligne de compte les échanges entre étudiants, servent de base à ces évaluations dont la rigueur est discutable.

Cette mobilisation a plusieurs implications. Les universités doivent s'adapter à l'évolution de la société, du monde du travail et plus généralement à la mondialisation. Il devient donc nécessaire de donner aux étudiants d'autres références culturelles et les

Document 15 : Présentation de la politique internationale de l'Université de Savoie (1999)

préparer à la mobilité, qui va devenir la règle. Outre la formation générale, l'enseignement supérieur a multiplié, ces dernières années, les formations professionnelles. Il sort des universités et des écoles supérieures, des professionnels qui doivent être capables d'être efficaces dans un cadre élargi. Une expérience à l'étranger apparaît actuellement indispensable : elle est d'ailleurs obligatoire dans certains cursus.

Le Ministère et l'enseignement supérieur se sont donné les moyens de cette ouverture à une dimension internationale. En collaboration avec le Ministère des Affaires étrangères, l'Education nationale a créé une agence, « Edufrance » dont l'objet est de « promouvoir l'enseignement supérieur français à l'international ». Au niveau de la région Rhône-Alpes, les programmes « Tempra » visent à développer la coopération universitaire et scientifique avec tous les partenaires de l'enseignement supérieur de la Région et se traduisent par l'attribution de bourses de mobilité et de subventions de soutien à des programmes de recherche... Ils concernent en particulier la Tunisie et le Maroc. Au niveau académique, les universités ont éprouvé le besoin de structurer ces

nouvelles activités. Elles se sont dotées d'une section internationale dont le responsable est généralement le vice-président de l'université. C'est ainsi qu'en Savoie, en 1999, est née la D.R.I. (direction des relations internationales), qui accompagne cette politique d'ouverture. Elle a un correspondant dans chaque UFR. Pour la recherche et l'expertise, le G.I.P.E.I. a été crée par l'académie de Grenoble ²¹⁸.

L'Afrique...toujours le parent pauvre des échanges internationaux

Au niveau des intentions, les relations Nord-Sud paraissent être une préoccupation de l'enseignement supérieur. Leur intérêt est évoqué relativement souvent et les établissements universitaires sont attachés à la diversification des partenaires. L'A.U.F. ²¹⁹ rappelle que « les déséquilibres Nord-Sud sont criants dans tous les domaines », que « la coopération entre partenaires est fondamentale », que « le développement durable et solidaire » est une nécessité ²²⁰. Mais l'étude des réalités montre que cet investissement dans les échanges internationaux concerne essentiellement les pays européens et l'Amérique du Nord. L'Université resserre les liens qu'elle entretient traditionnellement, par exemple avec l'Italie pour l'université de Savoie. Plus récemment les échanges se sont accrus avec les pays d'Europe de l'Est et certains pays émergents d'Asie dont le Viet Nam, qui est très demandeur de ces relations.

Mais les pays africains sont très marginalisés comme le prouvent les statistiques pour la même université de Savoie. Et parmi eux, la priorité va aux pays du Maghreb.

EUROPE	71 %
AMERIQUE DU NORD	7 %
ASIE	6 %
MAGHREB / MOYEN-ORIENT	5 %
EUROPE DE L'EST / RUSSIE	5 %
AMERIQUE LATINE	2,5 %
AFRIQUE	2,5 %
AUSTRALIE / NV.ZELANDE	1 %

²¹⁸ GIPEI : Groupement pour l'ingénierie pédagogique et éducative à l'International. Cf. La formation des enseignants : L'IUFM de Grenoble, 3^e partie C 2°.

²¹⁹ A.U.F. : Agence universitaire de la francophonie.

²²⁰ Source : site Internet de l'A.U.F « www.auf.org/ ».

TABLEAU N° 22 : Les conventions de partenariat entre l'Université de Savoie et des établissements d'enseignement supérieur et de recherche de 82 pays (2003)

L'Université P.Mendès-France de Grenoble signale la mobilité croissante de ses étudiants et publie des chiffres sur les origines et les destinations de cette mobilité pour 1998-99 : l'Afrique est la seule zone qui ne soit pas mentionnée dans un tableau qui figure sur son site Internet. D'autres documents vont dans le même sens : l'INRP a publié en 1993, sur les activités des universités J.Fourier et P. Mendès-France, des rapports d'évaluation qui ne parlent pratiquement pas de relations avec les pays en développement, à l'exception de l'UFR de Pharmacie, qui a des contacts avec la Tunisie, le Mali et le Brésil. L'Université Stendhal a signé deux conventions inter universitaires avec l'Afrique (Cameroun et Egypte) pour 18 avec l'Amérique, 7 avec le Japon, 87 avec des pays européens. L'INPG, dans la présentation de sa politique internationale, ne cite pas l'Afrique. Il entretient quand même avec elle quelques relations, notamment avec le Maghreb, la Côte d'Ivoire, Madagascar, le Sénégal mais elles doivent lui paraître très secondaires à côté des autres partenariats. Le numéro des *Echos de l'Académie*, déjà cité permet de constater aussi la place faible de l'Afrique dans l'enseignement supérieur

221 .

En effet, pour des raisons matérielles, ce n'est pas en Afrique que se développe une recherche de pointe. La professionnalisation des études supérieures fait aussi qu'on privilégie l'utile. Or les difficultés des P.E.D. n'en font pas des partenaires économiques « intéressants ». Quel serait alors l'avantage d'inclure dans la formation des cadres une connaissance approfondie du continent africain ? En 1999, un enseignant d'une école de commerce de l'Académie regrettait que l'Afrique ait si peu de place dans les programmes et dans les cours d'économie et de marketing mais il reconnaissait qu'il était plus rentable, pour l'avenir des élèves, qu'ils étudient l'Amérique du Nord ou l'Asie, parce que ce sont des zones « à fort potentiel économique », auxquels les futurs commerciaux auront à faire au cours de leur vie professionnelle. Les étudiants sont également plus tentés par des stages en Amérique du Nord parce qu'ils y voient la possibilité d'apprendre l'anglais, langue incontournable des relations internationales et de se perfectionner avec du matériel et des méthodes de pointe. La situation semble être en train d'évoluer depuis le milieu des années 90. Plusieurs témoignages constatent un accroissement de l'intérêt des étudiants pour les pays du Sud et des initiatives de l'institution²²² .

Les principales formes de la présence de l'Afrique dans l'enseignement supérieur

Les relations Nord-Sud, l'Afrique continuent à être des thèmes secondaires dans l'enseignement supérieur. Ils ont été peu traités à toutes les époques. Ils apparaissent dans le contenu des cours et conférences, dans certaines disciplines comme la Géographie, l'économie, les Sciences politiques. Une UV de Géographie, intitulée « Tiers Monde » existait à Grenoble dans les années 80. A l'IEP, ces thèmes figuraient dans des

²²¹ Cf. ANNEXE 5 , 3° partie.

²²² Voir aussi 4° partie : Bilan et perspectives.

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

conférences ou des options dans les années 90, par exemple « La décolonisation de l'Etat en Afrique Noire » ou « L'ordre humanitaire international ». Le Tiers Monde apparaît également dans certaines formations d'ingénieurs surtout quand il est question des problèmes de l'eau. Le développement durable occupe une partie du programme à l'ESIGEC, une école d'ingénieurs à Chambéry. Mais il ne faut pas surévaluer ce changement : quand des écoles de commerce s'ouvrent sur la Chine, cela relève plus de la logique d'entreprise et des nécessités du marketing que de l'éducation au développement. Dans d'autres disciplines aussi comme les Lettres ou l'Histoire, l'Afrique aurait sa place. L'université de Savoie compte parmi ses enseignants un spécialiste de la littérature africaine mais il a été nommé sur une chaire de littérature comparée et non comme africaniste. Il fait travailler quelques uns de ses étudiants de maîtrise sur les sociétés africaines mais il reconnaît lui même que dans l'enseignement supérieur, l'étude des cultures africaines ne progresse pratiquement pas. L'importance qui est donnée à ce thème dépend beaucoup de l'enseignant lui-même, comme nous l'avons constaté aux autres niveaux du système éducatif. Les thèses sur l'Afrique sont assez rares : une dizaine, portant sur des thèmes économiques ont pu être retrouvées entre 1998 et 2003 à l'université P.Mendès-France²²³. L'université d'Aix-Marseille est la seule, en France, qui ait mis en place avec d'autres universités européennes un 3^o cycle sur l'aide humanitaire internationale.

Dans l'ensemble, l'enseignement supérieur ne prend pas suffisamment en compte les projets d'étudiants qui désireraient contribuer à la solidarité internationale à un moment de leur vie, ou en faire même leur profession, donc se former en conséquence mais aussi pouvoir se réinsérer au retour. L'université de Lyon a organisé une rencontre sur ce thème entre étudiants, professeurs et responsables d'ONG. Dans l'académie de Grenoble, les filières consacrées au développement du Sud et aux relations Nord-Sud et permettant de former des spécialistes capables de travailler dans des organismes de développement, sont très peu nombreuses. L'Université P.Mendès France à Grenoble, propose un DEA d'Economie du développement. A la rentrée 2003 le département L.E.A. de l'université de Savoie a créé un master « Analyse de crise et action humanitaire ». Cinq étudiants y étaient inscrits en 2003-04.

²²³ D'après C.Liauzu, les thèses sur ce thème représenteraient en France 4,5% du total.

LES OBJECTIFS

Traquer et évaluer les connaissances dans les domaines de la géopolitique et de l'anthropologie et des compétences dans le montage de projets, les événements, le gestion d'une mission

LE PUBLIC VISE

- * Des étudiants possédant une licence en une matière (LEA, LCE, Justice AES, Economie, Sociologie, Droit, Se Po, ...) maîtrisant deux langues étrangères (Anglais + Espagnol, Italien ou Allemand)
- * Des professionnels désireux de valider ces compétences acquises au niveau de l'humanitaire

LES DISCIPLINES

Les ONG, les organisations internationales, les collectivités territoriales ayant des programmes de coopération, les entreprises travaillant dans l'humanitaire ou intervenant dans des pays à risque

LE PROGRAMME

Les 2 premiers semestres de formation comprennent 3 modules d'enseignement + la réalisation d'un mémoire. Le 4^e semestre est un stage de formation de 4 à 6 mois avec un rapport.

LES MODULES D'ENSEIGNEMENT

LANGUES ET CIVILISATIONS

- * Anglais + Langue 2 (Espagnol, Italien, Allemand)
- * Civilisations et cultures
- * Communication / négociation

ENVIRONNEMENT INTERNATIONAL

- * Relations internationales
- * Organisations internationales
- * Droit comparé
- * Anthropologie
- * Crises et conflits de monde contemporain
- * Méthodes d'analyse des crises et conflits
- * Travailler à l'étranger
- * Economie des pays en développement
- * Géopolitique
- * Droit International-Humanitaire

MANAGEMENT

- * Gestion des ressources humaines
- * Gestion d'entreprise, Gestion d'appel d'offres
- * Logistique
- * Gestion des ressources humaines multiculturelles
- * Marketing international des ventes et recherches de fonds
- * Administration de mission
- * Suivi-évaluation
- * Politique de coopération
- * Compétences de l'humanitaire
- * Méthodologie des montages de projets
- * Gestion des organisations humanitaires

TABLEAU N° 23 : Présentation du master « Analyse de crise et action humanitaire » (Université de Savoie)

Les échanges universitaires avec l'Afrique sont limités. Quel que soit le type de relations entretenues par les établissements universitaires de l'académie, les établissements africains n'y figurent pas en grand nombre. En outre ces partenariats sont souvent liés à l'impulsion d'un enseignant et difficiles à pérenniser. Mais il semble qu'ils se multiplient depuis les années 90 et qu'ils fassent l'objet de conventions multilatérales ou bilatérales plus précises : les relations internationales se structurent.

Ils peuvent prendre plusieurs formes. Il existe quelques contacts entre enseignants-chercheurs. Une des écoles d'ingénieurs faisant partie de l'INPG entretient des relations avec l'Ecole polytechnique de Tunis. Des chercheurs africains viennent parfois y préparer une thèse : ils ne repartent pas toujours, malgré l'intérêt de leur formation pour l'Afrique. L'Université de Savoie a mis sur pied en 1998 un partenariat avec le Tchad : des professeurs de l'université sont allées à N'Djamena faire des cours de civilisation française. L'ESIGEC de Chambéry échangent parfois ses enseignants avec

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

ceux du Bénin qui peuvent poursuivre des recherches impossibles chez eux à cause du manque de matériel. Les enseignants français vont mettre sur pied des formations au Bénin car les africains souhaiteraient former leurs cadres sur place. Le Centre historique et juridique des droits de l'Homme, dépendant de l'université P.Mendès-France de Grenoble, collabore avec l'Institut des droits de l'Homme de Dakar. Mais les rencontres et les colloques sont rares dans l'ensemble et les programmes communs de recherche, exceptionnels : l'Afrique ne fait généralement pas partie des réseaux de recherche internationaux. En juillet 2002, le colloque Isola a été organisé par l'université de Savoie, sur le thème de « L'oralité de l'Afrique ». Sur une centaine de participants, venant de 26 pays, - 16 étaient africains.

Il y a également des échanges d'étudiants. Les étudiants africains sont relativement nombreux à venir poursuivre leurs études dans l'académie de Grenoble. En 1987, ils étaient presque le double des étudiants étrangers d'origine européenne pour les deux universités de Grenoble et de Savoie. Ils viennent en général pour une année scolaire au moins. Mais ils se heurtent de plus en plus à des difficultés matérielles : des bourses insuffisantes et versées irrégulièrement, des visas difficiles à obtenir. Ils ont tendance à venir tardivement dans leurs études, souvent pour des spécialisations ou des doctorats. L'ESIGEC se félicite de leur niveau théorique mais souligne le manque d'expérience. En 2002, l'exemple de l'université P.Mendès-France montre que, même s'ils sont moins nombreux en pourcentage, ils continuent cependant à venir faire ou terminer des études dans la région²²⁴.

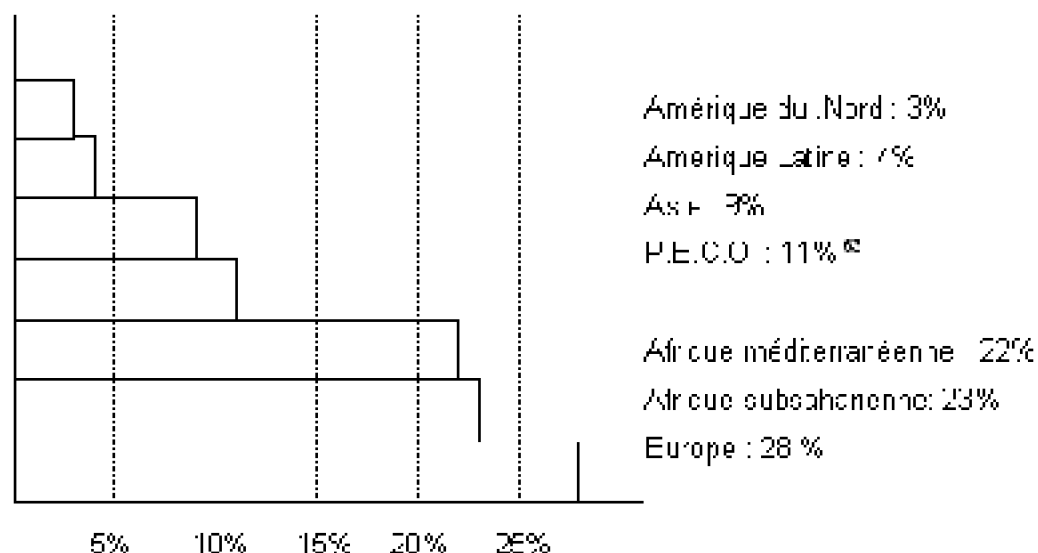


TABLEAU N° 24 : Répartition par aires géographiques d'origine des étudiants de nationalité étrangère de l'université P.Mendès-France (2002)

Il faudrait y ajouter « les formations à distance » : des diplômes universitaires de Grenoble peuvent être acquis par correspondance, grâce à l'usage d'Internet, par

²²⁴ Cf. TABLEAU N° 24.

l'établissement de centres délocalisés de préparation (Il y en a dans les universités d'Abidjan, de Rabat et de Casablanca).

Les stages d'étudiants français en Afrique sont rares et plus limités dans le temps. A l'E.S.C. de Chambéry²²⁵, à la fin des années 90, 1 à 2% des élèves partaient en Afrique subsaharienne : un stage de six mois chez ELF-Dakar, deux stages dans une petite entreprise d'informatique d'Abidjan, à la demande du PDG, un ivoirien qui avait donné quelques cours dans cette école quand il terminait une thèse à Grenoble, un stage en Mauritanie. Dans une école d'ingénieurs de Grenoble, sur 150 élèves, en 2001, 2 devaient faire des stages en Afrique et étaient déjà des « militants tiers-mondistes ». En effet beaucoup d'étudiants pensent que des stages en Afrique sont moins formateurs que dans des pays plus développés : ils cherchent des pays économiquement intéressants. En outre beaucoup de sociétés françaises sont moins engagées sur ce continent qu'il y a vingt ans donc les possibilités de trouver un stage et d'être recrutés par la suite sont moindres. La validation de ces séjours dans le cursus universitaire n'est pas automatique dans toutes les formations. Quelques responsables des services des relations internationales signalent aussi la frilosité de certains étudiants qui ne veulent pas de « prise de risques ». Ils souhaiteraient un « séjour clés en mains » (certains attendent de l'université qu'elle leur retiennent les billets d'avion), dans un pays politiquement stable et rassurant sur le plan de la santé. L'Afrique ne répond pas à ces critères donc elle a peu d'intérêt pour certains (pour beaucoup ?). Mais même si, parmi ceux qui partent, un certain nombre cherche d'abord une occasion d'acquérir de l'expérience (et de remplir plus tard leur « curriculum vitae »), beaucoup reviennent émerveillés et bouleversés à la fois, avec le sentiment d'avoir découvert un autre monde et d'avoir fait une expérience importante dans leur cheminement personnel. Cela leur a permis d'approfondir leur réflexion sur le développement et les relations entre les hommes et pour quelques uns, cela a orienté leur vie professionnelle ou personnelle.

Ces stages en Afrique peuvent cependant se multiplier si d'autres conditions interviennent. Cela peut être l'impulsion d'enseignants qui les organisent sur place. Un enseignant d'hydrologie, en 1988 et 89 à Grenoble, a emmené des étudiants au Sénégal. Ils ont fait un rapport sur la contamination de l'eau par les déchets et amorcé quelques réalisations, pour évacuer les eaux usées. Un professeur de géographie de l'IGA²²⁶ et ses étudiants ont mis sur pied un partenariat avec le Mali. Mais il ne s'agit pas de relations vraiment institutionnalisées. L'impulsion peut venir aussi de la présence d'une action de coopération décentralisée menée par une municipalité ou un Conseil général. L'association Chambéry-Ouahigouya qui agit au Burkina Faso propose de nombreux stages, et depuis plus de dix ans, à des étudiants savoyards. Chaque année des élèves de l'école d'infirmières vont à Ouahigouya faire des enquêtes, qui permettent de mieux cibler les besoins en matière de santé publique et qui orientent la politique de coopération de la ville par la suite. Cela a entraîné, dans l'école, la création d'un module sur l'Afrique, intégré dans les études. Dans la même zone, des élèves-ingénieurs de l'ESIGEC ont fait, en 1994, une étude sur la fiabilité d'un barrage, et, en 1998, sur la gestion de l'eau et

²²⁵ E.S.C. : Ecole supérieure de commerce.

²²⁶ I.G.A. = Institut de Géographie alpine de Grenoble.

l'environnement. En novembre 2003, des étudiants de l'E.S.C. ont réalisé, auprès de l'hôpital de Ouahigouya, une enquête sur la formation et les conditions de travail du personnel, et sur la satisfaction des patients. Avec la municipalité de Ouahigouya, ils ont travaillé aussi sur un programme de promotion de la ville (un plan-guide de Ouahigouya et un projet de valorisation culturelle ont été entrepris).

Il faudrait citer aussi le cas d'étudiants qui font des stages dans des associations humanitaires et leur consacrent des mémoires. Resacoop, à Lyon, collabore avec l'IGA de Grenoble et accueille des étudiants. « Artisans du Monde », à Chambéry, a fait l'objet d'un mémoire de maîtrise.

L'action humanitaire existe dans l'enseignement supérieur mais elle est peu importante. Dans l'ensemble, les étudiants paraissent peu concernés. Selon leurs camarades plus motivés, ils pensent d'abord à leurs études. Un ancien, leur reproche même de défendre des « grandes théories » mais de ne pas s'engager beaucoup. Une enquête nationale²²⁷ montre qu'ils semblent prêts à participer à des actions collectives sur leurs principales préoccupations : les inégalités ici, les problèmes de formation, les droits de l'Homme, l'environnement. L'action humanitaire vient loin derrière. 43% des étudiants déclarent faire partie d'une association ou d'un club et pour 6% d'entre eux, c'est une association humanitaire ou religieuse, pas forcément engagée dans les rapports Nord-Sud. Dans les années 80, à Grenoble, il n'existait apparemment pas, à l'Université, de groupes de solidarité à l'égard du Tiers Monde mais quelques étudiants travaillaient dans d'autres associations. Il est difficile aussi de savoir si les jeunes ont plus ou moins envie de partir dans le Tiers Monde maintenant qu'avant. Les associations sont souvent sollicitées mais dans la demande, quelle est la part du tourisme et celle de l'engagement ? En ce qui concerne les étudiants, la demande et les objectifs ont évolué. Les jeunes qui souhaitent partir en Afrique ne sont plus tout à fait les mêmes qu'il y a quelques années. Ils partent d'abord plus tard, parce qu'on a beaucoup insisté sur la nécessité de posséder des compétences pour aider valablement. Et ils sont aussi en quête d'expériences et de savoirs-faire. L'action humanitaire les interpelle surtout quand ils peuvent mêler la solidarité à la valorisation de leurs compétences et à l'acquisition d'une expérience du terrain. Elle a donc tendance à se confondre avec la formation.

Les étudiants originaires d'Afrique ne sont pas très engagés non plus. Ils participent assez rarement à une action humanitaire, ne font pas de démarches en direction des associations et ne reprennent pas souvent contact quand ils sont sollicités. Les enseignants, qui pendant longtemps ont participé à l'alphabétisation des travailleurs immigrés regrettaient leur absence. Cela s'explique sans doute par le fait qu'ils ne se sentent pas dans leur élément en France, au point de pouvoir y prendre des engagements, que, quand ils s'engagent, c'est plutôt dans les luttes politiques. Issus le plus souvent de milieux relativement favorisés, ils ne se sentent pas forcément d'affinités avec les populations pauvres de leur pays.

Il semble cependant que le monde étudiant, actuellement, prenne davantage en compte les problèmes du Sud et la solidarité. L'évolution actuelle du mouvement humanitaire et de ses objectifs et pratiques (le commerce équitable par exemple) leur

²²⁷ O.Galland et M.Oberti : *Les étudiants*, Ed. La découverte, 1996.

parle sans doute plus. Ils y sont encouragés par le Ministère qui a créé en 2001 « la semaine de la coopération internationale à l'université ». Les grands thèmes recommandés par le Ministère sont le droit à l'éducation pour tous, le développement durable, le respect de la diversité culturelle. Chaque année, une université ou un regroupement d'universités accueillent ces manifestations en choisissant pour partenaire l'aire avec laquelle ils ont le plus d'échanges. En 2001, cela a été Bordeaux en collaboration avec l'Afrique subsaharienne, en 2002, plusieurs académies du Sud de la France avec les pays arabes méditerranéens... En 2001, le Ministère a créé un bureau de la vie étudiante dans chaque université, pour développer l'engagement associatif et les initiatives étudiantes²²⁸. Cet organisme doit favoriser, en particulier, « le volontariat étudiant de solidarité ». Ces engagements des étudiants peuvent être encouragés par « un fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes » et être validés dans le cursus universitaire sous la forme de mémoires, de mention sur le diplôme.

Quelques exemples d'actions de solidarité : Elles sont quelquefois incluses dans les cursus universitaires, mais, le plus souvent, à l'initiative d'étudiants, en dehors des cadres institutionnels.

Une des plus anciennes sans doute a été l'œuvre d'un groupe d'étudiants d'Annecy, qui a créé un journal éphémère autour de la pensée de V.Cosmao, M.L.King, Don Helder Camara et organisé des manifestations, à l'occasion de la journée des Lépreux, contre le racisme, avec des interventions en milieu scolaire et des envois de colis dans le Tiers Monde. A Grenoble, une association « UNESCO Sup » a pris en charge, en 1996, une action au Rwanda. Les actions de solidarité doublées d'un aspect sportif plaisent souvent beaucoup aux jeunes adultes : en 1989, quelques étudiants savoyards ont participé au 3^e raid africain des grandes écoles, ils ont parcouru 10.000 kms jusqu'au Burkina Faso et participé à des missions humanitaires pendant un mois. Sponsorisés par des entreprises savoyardes, ils ont laissé sur place une voiture pour « Médecins sans frontières ».

Depuis le début des années 90, il existe une association humanitaire des étudiants en médecine de Grenoble (A.H.E.M.G.). Elle a réussi à mobiliser un nombre relativement important d'étudiants : par exemple, en 1998, sur une promotion de 88, 15 travaillaient dans l'association. Elle menait de front plusieurs projets et a agi dans différents pays (Népal, Viet Nam...). Ses activités consistaient à rassembler du matériel médical et des médicaments pour des dispensaires de villages, des hôpitaux ou des maternités. Des étudiants convoyaient ce matériel sur place, dans des conditions souvent difficiles et profitaient de leur séjour, quand ils étaient assez avancés dans leurs études, pour soigner les malades. Cette association a joui d'un certain rayonnement, puisque des étudiants d'autres filières participaient à ses travaux²²⁹.

Les étudiants des écoles d'ingénieurs de l'Académie, quand ils s'engagent dans une action avec le Sud, le font généralement dans le cadre de l'association « Ingénieurs sans frontières » (ISF). Les projets portent souvent sur la gestion de l'eau, de l'environnement et sur les problèmes de santé qui en découlent. C'est le cas d'étudiants de l'INPG de

²²⁸ Circulaire du 29 / 8 / 2001.

²²⁹ Témoignage d'une participante.

Grenoble qui agissent au Sénégal et au Cameroun. Quelques uns de l'ESIGEC de Chambéry ont créé, en 1996, un « club Ouahigouya » qui participait aux activités nées du jumelage entre les deux villes de Chambéry et Ouahigouya (Burkina Faso). En 2001, le club devient une section locale de ISF, indépendante de l'Ecole, mais dont les actions peuvent être validées comme « module ». ISF Chambéry a pour objectif « d'intensifier les échanges culturels, sociaux et humains entre les pays du Nord et du Sud ». Un projet Nord concerne donc l'éducation au développement. Il s'agit de « sensibiliser les populations des pays développés sur les problèmes des pays pauvres et les risques grandissants de déséquilibre » et de provoquer une rencontre culturelle. ISF a participé à beaucoup de manifestations, notamment dans le cadre du « commerce équitable ». Le projet Sud concerne l'action humanitaire. ISF / Chambéry intervient à la demande de l'Association des ressortissants de Djéol vivant en France (Djéol est un village mauritanien), pour une adduction d'eau. Les étudiants sont chargés de réaliser les études de faisabilité et de proposer un avant-projet. L'association des ressortissants de Djéol s'occupera ensuite des demandes de financement. L'ISF / Chambéry participe aussi à des actions au Burkina Faso. Elle essaie de nouer des relations avec le maximum de partenaires ici : d'autres associations qui peuvent apporter leur expérience et leur savoir-faire et le secteur privé, un soutien technique et financier. Elle cherche à impliquer tous les enseignants de l'Ecole et s'ouvrir au maximum à tous ceux qui souhaitent faire quelque chose. Mais elle ne comptait que 14 membres en 2003, presque tous élèves-ingénieurs de l'ESIGEC²³⁰.

L'association « Etudiants et développement » a été créée, en 1994, à Paris par des groupes comme « Ingénieurs sans frontières » et « Medcis Mundi », et a eu des ramifications à Grenoble. Elle témoigne d'un renouveau de mobilisation du milieu étudiant. Elle souhaite aller au delà de l'humanitaire et réfléchir en termes politiques. Elle s'inspire de l'action de F.X.Vershaeve et des courants de l'altermondialisation. Son objectif est l'éducation au développement : « sensibiliser le monde étudiant aux questions de développement, aux relations Nord-Sud et à la solidarité internationale ». Elle se propose donc d'organiser une information et une formation auprès des étudiants, en collaboration avec quelques O.N.G. : week-ends de formation, publication d'un journal, élaboration de modules optionnels proposés aux établissements d'enseignement supérieur, soutien aux associations étudiantes désireuses de monter des actions de sensibilisation aux questions de solidarité internationale. Elle soutient également quelques actions comme celle de « Survie » présidée par F.X.Vershaeve, contre les activités du groupe Bolloré en Afrique. Au moment du procès intenté par trois présidents africains à F.X.Vershaeve et à son éditeur, elle a participé à des manifestations dans beaucoup de villes, notamment à Grenoble et Valence (le 24 / 02 / 01).

Il est difficile de savoir quelle a été l'efficacité de ces actions. Certains projets ne paraissent pas toujours fournir des garanties suffisantes. Des associations s'inquiètent : « L'Afrique ne doit pas être un terrain d'expérimentation pour les étudiants ». ISF a été accusée parfois d'envoyer travailler dans un milieu qu'ils ne connaissaient pas, des jeunes sans expérience et forts de leurs certitudes techniques. Un enseignant d'une classe de préparation à HEC témoigne que certains de ses élèves, qui identifient bien les

²³⁰ Rencontres avec des élèves ingénieurs et des membres du personnel et www.esigec.univ-savoie.fr

problèmes, ont déjà des solutions toutes faites avant de se lancer dans une action. Ils ont parfois tendance à se prendre pour des « experts », cherchent l'efficacité avant tout et ne se posent pas trop de questions sur l'environnement culturel local. Il semble que ces remarques, souvent dures, aient poussé certains groupes d'étudiants à mieux réfléchir aux conséquences de leurs actions. ISF / Chambéry laisse dorénavant la conception des projets aux spécialistes et s'occupe seulement du suivi. Au cours d'un entretien, un étudiant a d'ailleurs déclaré : « Il y a aussi beaucoup de choses à faire ici ». Mais ces actions n'évitent pas toujours les dérives. Cela rend d'autant plus nécessaire une éducation au développement bien intégrée dans la formation mais cela signifie aussi, en amont, de former les maîtres qui la dispenseront.

2° UNE FORME INDISPENSABLE DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

La réflexion sur la formation des enseignants s'engage surtout à partir des années 70. Une politique plus volontariste du Ministère, le mouvement de rénovation pédagogique accéléré par mai 68, la complexité croissante du métier d'enseignant, ont été les principaux moteurs de cet intérêt pour la formation. Mais dans cette dynamique, « la formation à l'international » a-t-elle été à la hauteur de la volonté ministérielle, des besoins, des enjeux ?

La formation à l'international : quels besoins ? quel contenu ?

- Avant 1970-75 : une formation embryonnaire

La formation continue n'existe pas en dehors de l'enseignement primaire où elle est réduite à quelques journées pédagogiques. Dans l'enseignement secondaire, au début des années 70, un Inspecteur pédagogique régional répondit à des enseignants qui lui exprimaient le besoin d'une formation continue : « Lire un bon livre, dans le calme de son bureau...on ne peut pas espérer une meilleure formation ». Il en résumait bien la seule forme à laquelle les enseignants du Secondaire avaient accès à cette époque. La formation initiale est plus poussée dans les Ecoles Normales d'instituteurs mais elle se limite pour les futurs professeurs, à l'acquisition de connaissances dans les Universités et à trois semaines

de stage pour les futurs agrégés. Les certifiés sont plus favorisés et bénéficient d'une année de stage avec trois conseillers pédagogiques différents. Mais quels que soient les types de formation ou les ordres d'enseignement, la formation à la compréhension internationale n'a pas vraiment de place.

Pour la formation initiale, sur le thème de l'Afrique et du « sous-développement », les renseignements fournis par le B.O. et les archives de l'académie de Grenoble sont éloquents. Les programmes des concours d'entrée dans les Ecoles Normales et les Ecoles Normales Supérieures et de l'Agrégation, comportent rarement une étude de ce que nous appelons maintenant « le Sud ». En histoire, la colonisation apparaît certaines années. Quand l'Afrique est au programme de géographie, il s'agit d'une étude régionale,

on ne pose pas le problème général des inégalités de développement. On peut donc théoriquement entrer dans l'enseignement sans être au courant de son existence. En Littérature, les œuvres d'auteurs francophones sont absentes des concours. Dans les Ecoles Normales d'instituteurs, les thèmes de conférences ne portent jamais sur l'ouverture sur l'International, les jeunes instituteurs paraissent avoir d'autres priorités (comment enseigner l'orthographe, le calcul, l'hygiène, le travail de Secrétaire de Mairie ...). Avec la mise en place de la nouvelle politique de coopération, la situation évolue un peu. Les questions au programme des concours d'enseignement paraissent un peu plus nombreuses sur ces thèmes, en histoire et géographie. Outre quelques études de pays du Tiers Monde, des questions plus générales sont traitées : « Les pays tropicaux », « les déserts »...Mais le libellé des programmes des concours renvoie toujours à la France. Une question intitulée au départ l'Afrique Noire (Agrégation d'Histoire-Géographie) devient au moment de la publication officielle, « La France et l'Afrique Noire ». Cela paraît encore impensable qu'on puisse l'étudier du côté africain. En Lettres, la littérature francophone d'Afrique est toujours la grande absente.

La formation continue, dans l'enseignement secondaire, relève des universités. Quelques-unes en proposent pour les enseignants, mais, à cette époque, on la concevait toujours en terme d'apports de connaissances. Un exemple révélateur : en 1975, l'Université de Grenoble (le département d'Histoire et l'institut de géographie alpine) organise une journée de formation continue sur l'Afrique Noire pour les enseignants du Secondaire. La journée est très bien préparée par l'envoi préalable d'une documentation (plans de quelques interventions d'universitaires, tableaux, textes, bibliographies). Elle est très complète et prend en compte tous les aspects économiques, sociaux, culturels. Les enseignants ont été, dans l'ensemble, très satisfaits d'avoir pu améliorer leurs connaissances sur des questions souvent très mal connues et d'avoir retrouvé, même brièvement, les cours de haut niveau qu'ils avaient pu suivre pendant leurs études. Mais, avec le recul, cette formation paraît inadaptée aux besoins : on étudie , avec beaucoup de précision, une ville du Dahomey, comme exemple d'urbanisme en Afrique Occidentale mais il n'y a pas de vraie réflexion sur le sous-développement » et à plus forte raison sur la manière d'y sensibiliser les élèves. En 1974, une émission de TV du Centre de recherche d'Histoire économique et sociale de Grenoble traite du sous-développement depuis 1945. Pour l'enseignement primaire, le thème de l'Afrique et du sous développement est totalement absent des programmes des journées pédagogiques.

La nécessité de la formation : une position théorique unanime à partir du milieu des années 70

L'internationalisation de l'économie, de la culture, les implications locales de cette internationalisation à travers les problèmes de l'immigration, l'avènement de l'Europe...rendent conscients que l'Ecole doit absolument intégrer la dimension internationale. Cette ouverture ne pourra se faire sans une formation des enseignants, tous les acteurs du système éducatif sont d'accord sur ce point. : c'est la condition « sine qua non » de la réussite.

Le Ministère rappelle avec insistance la nécessité de la formation. Les circulaires abordant ce sujet sont nombreuses surtout au début des années 80, parallèlement à

l'impulsion donnée à la sensibilisation au Tiers Monde à cette époque²³¹. En 1983-84, quelques actions de formation sont lancées à titre expérimental. A la rentrée 1984, le Tiers Monde doit entrer à part entière dans la formation initiale et continue des enseignants, des personnels d'éducation et de documentation. Une relation doit être établie avec la recherche et les universités car les problèmes du Tiers Monde sont complexes et évoluent vite. Cinq séminaires inter-académiques, destinés aux formateurs et regroupant des représentants de tous les organismes de formation, sont programmés. Dans le cadre des ateliers de Sèvres, une table ronde est consacrée au thème « Education au développement...éducation à la solidarité ». Un colloque est prévu en 1985 pour faire la synthèse des séminaires inter-académiques, avec des représentants de la formation, des Inspecteurs, des administrateurs, du CRDP, des ONG, des autres ministères. A partir de la deuxième moitié des années 80, il semble y avoir un recul. Le souci de la formation à l'éducation au développement est moins présent dans le BOEN. Le Ministère glisse vers d'autres perspectives : l'éducation à l'environnement et à la citoyenneté.

Si l'insuffisance de la formation est parfois un alibi pour certains enseignants, peu soucieux de changements, ceux qui souhaitent une ouverture sur la dimension internationale en sentent vraiment le besoin. L'éducation au développement est un objectif ambitieux qui peut motiver n'importe quel enseignant et qui se prête bien à l'interdisciplinarité. Les enseignants d'histoire - géographie et d'économie paraissent les mieux placés pour s'y investir mais certains de leurs collègues, dans les disciplines scientifiques en particulier, se sentent mal préparés. En effet comment évoquer les problèmes complexes du monde sur lesquels les élèves se posent des questions ? Il faut aussi gérer des classes de plus en plus multiculturelles, avec l'entrée massive, à l'Ecole, des enfants de l'immigration et faire face aux problèmes scolaires de beaucoup d'entre eux. Une formation initiale et continue, qui prenne en charge les nouveaux besoins qui s'expriment, est la réponse qu'attendent beaucoup d'enseignants. De 1984 à 1988, les ateliers de Sèvres ont tenu compte de ces préoccupations.

Les instances internationales vont également dans ce sens. Dès 1974, l'UNESCO insiste sur la nécessité d'une formation des enseignants à la compréhension internationale.

« ... développer chez les éducateurs...l'adhésion à l'éthique des droits de l'homme...la capacité à inculquer le sentiment de richesse que la diversité des cultures apporte à chaque personne, groupe ou peuple...à offrir un bagage de connaissances interdisciplinaires sur les problèmes mondiaux... ». ...S'ils ne reçoivent pas une formation qui leur permette d'affronter les changements et de réfléchir à de nouveaux besoins, les enseignants ne seront pas favorables à des initiatives de réformes et ils peuvent même en freiner les progrès... ». Revue internationale d'éducation n° 6, juin 1995

En 1982, une conférence des pays de la Communauté européenne a pour thème, « l'Education au développement ». En 1985, une Déclaration des Ministres de l'Education du Conseil de l'Europe relève des mêmes préoccupations : elle insiste sur la nécessité d'une éducation aux droits de l'Homme et sur la formation des enseignants qu'on devra

²³¹ Les principales circulaires : 26/5/1983, 29/9/1983, 10/7/1984, 9/8/1984.

inciter à s'intéresser aux affaires internationales. En 1993, les membres du Conseil de l'Europe insistent à nouveau sur les valeurs communes à toute l'Europe et sur la nécessité d'un programme éducatif pour les protéger. En 1993, la Conférence mondiale des droits de l'Homme, dans une Déclaration adoptée à l'unanimité des 171 pays représentés, réaffirme « l'engagement solennel de tous les états, de remplir leurs obligations à promouvoir le respect universel, la protection de tous les droits de l'Homme et les libertés fondamentales » et l'importance de l'éducation pour faire triompher ces valeurs.

Il y a donc apparemment une demande et une volonté d'y faire face. Mais les problèmes commencent quand il s'agit de définir ce que pourrait être la formation initiale et continue à la dimension internationale.

Quelle formation à la dimension internationale ?

Quelles connaissances privilégier ? Quelles compétences mettre en avant ? Comment concilier le renforcement d'une identité culturelle et l'apprentissage des valeurs universelles ? Après beaucoup de tâtonnements, le contenu se précise. Une réflexion sur la formation s'élabore. On se rend compte que l'apport de connaissances est insuffisant. Et il se dégage peu à peu quelques principes²³².

Il ne s'agit plus seulement d'accumuler des connaissances mais de changer l'esprit dans lequel on aborde ces questions. Il faut faire naître chez les enseignants un « esprit international », leur permettre de « se décentrer » par rapport à la France, de repenser les rapports qu'elle entretient avec le reste du monde et de faire de l'ouverture au monde, un des fondements du système éducatif. Il est donc nécessaire d'élaborer une véritable stratégie globale de formation, axée sur une « pédagogie des échanges ». Elle devra se concevoir sur plusieurs années, concerner toutes les disciplines, tous les niveaux d'enseignement, avec des liens très étroits entre formation initiale et formation continue. L'objectif doit être double. Il doit porter d'abord sur les contenus : l'approfondissement des aspects économiques, culturels, la réflexion sur les grands problèmes mondiaux, sur les valeurs qui soutiennent nos sociétés, sur le multiculturalisme et ses conséquences, sur nos systèmes d'éducation. Il faut aussi une formation à de nouvelles approches pédagogiques plus appropriées pour faire progresser la compréhension internationale et la solidarité.

Il faut aussi envisager des contacts directs avec les pays du Sud, pour essayer de comprendre l'Autre de l'intérieur et mieux entrer dans la dimension interculturelle. Cela peut se traduire par des échanges entre instituts de formation et la structuration de véritables réseaux, par des stages d'enseignants et de stagiaires à l'étranger, qui nécessitent une préparation en amont, pour tester les motivations, et des bilans en aval. Plus récemment, le contact peut se faire aussi par Internet et les nouvelles technologies, qui ouvrent des perspectives. Il devient donc important de développer des capacités de communication et d'ouverture notamment par le perfectionnement de la pratique de langues étrangères.

Les choses semblent s'accélérer au tournant du siècle. On commence à parler de la

²³² Sources : *Revue internationale d'éducation*, n° spécial (juin 95) et entretiens avec des formateurs.

mise en place d'une « Europe de l'Education » (le traité de Maastricht, en 1992, encourage la mobilité des enseignants et des étudiants). Par contre cette « formation à l'International » a tendance à laisser de côté les continents les plus pauvres et en particulier l'Afrique, dont l'intérêt apparaît moindre. La construction européenne a marginalisé l'Afrique et la plus grande partie des relations, qui se créent entre systèmes éducatifs actuellement, unit des pays européens entre eux. Mais en face de cette volonté apparente de formation, les initiatives sur le terrain sont insuffisantes par rapport aux besoins.

Les actions de formation à la compréhension internationale dans l'Académie de Grenoble, a partir de 1980.

Nous n'avons trouvé aucune trace de ce qui s'est fait au CPR, à l'ENNA (pour les professeurs du technique). Notre étude va donc surtout porter sur les Ecoles Normales d'instituteurs devenues IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) et plus particulièrement l'IUFM de Grenoble et sur la MAFPEN (Mission académique de formation pour l'éducation nationale).

· L'éducation au développement, un parent pauvre dans la formation

L'éducation au développement pénètre timidement dans la formation. Mais sa place n'a jamais été très importante. La formation ne suit donc pas la volonté ministérielle et les déclarations d'intention et reste très en deçà des besoins.

Pour la formation initiale, le « Sud » continue à occuper une place faible dans le concours de l'Agrégation. En 1991 par exemple, en histoire contemporaine, 73 sujets de leçons ont été proposés à l'oral, pour l'épreuve de « hors-programme », 2 portaient sur l'Afrique. La recherche sur l'histoire africaine a fait des progrès considérables, des publications d'un grand intérêt paraissent et cependant elles n'ont pas de retombées sur la formation des Maîtres, alors que les civilisations africaines ont été au programme du Secondaire à certaines époques et qu'elles étaient rarement traitées parce que les enseignants se sentaient démunis. La situation n'a guère évolué. Le professeur Liauzu juge l'agrégation comme un concours de plus en plus sélectif et déconnecté des problèmes actuels. En huit ans, autour de l'an 2000, sur 2000 interrogations orales « hors-programme », 7 concernaient la guerre d'Indochine et la guerre d'Algérie et 1, l'immigration.

Quand il se fait quelque chose, c'est souvent lié aux individualités, à la motivation d'un formateur ou d'une équipe mais cela ne s'inscrit pas dans une stratégie générale, avec des étapes et des objectifs bien identifiés. Par exemple, au Centre de formation des PEGC, à Grenoble, dans les années 80, un enseignant-formateur a beaucoup travaillé avec ses étudiants sur des regroupements de textes pour l'Ecole primaire. Parmi les thèmes privilégiés : l'immigration, la vie des hommes dans les différentes régions du monde...Ces textes étaient issus des œuvres de grands auteurs, de reportages, d'interviews, d'articles de revues. A l'E.N d'instituteurs de Chambéry, devenue IUFM en 1991, une enseignante particulièrement motivée et militant à titre personnel dans une ONG, a tenté d'introduire l'éducation au développement dans le plan de formation. A la fin

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

des années 80, elle a élaboré des dossiers à l'intention des élèves-maîtres. Ils contiennent quelques articles de fond, qui peuvent servir de base à une réflexion lors des séances communes, et une masse de renseignements pratiques pour tous les stagiaires qui souhaiteraient engager leur classe dans l'Education au développement (bibliographies, adresses, jeux pédagogiques, moyens audiovisuels...). A la fin des années 90, dans le cadre de l'élaboration d'un plan de formation sur 4 ans (1996-2000), un module a concerné partiellement l'éducation au développement : trois axes possibles ont été proposés, l'environnement, la santé, le développement. L'année suivante, le développement n'apparaît plus. En 2000-01, deux stagiaires proposent un partenariat nord-sud , dans le cadre du « projet personnel en équipe » inclus dans la formation des professeurs des écoles. Il s'agit de fournir du matériel scolaire et des vêtements à l'Ecole Chantal Mauduit au Népal. Cette action se fait en collaboration avec l'association du même nom, créée en souvenir d'une jeune alpiniste savoyarde décédée récemment, lors d'une expédition. Le projet était double : mobiliser des classes et convoier le matériel sur place. Même si ce projet a constitué un enrichissement certain pour les deux initiatrices, il n'était pas accompagné, d'une véritable éducation au développement. Avec la collecte de vêtements et de matériel scolaire, c'est l'aspect caritatif qui domine. Dans le même IUFM, en 2001, un groupe de 3 stagiaires a réalisé sur place un documentaire vidéo sur la vie d'un enfant-élève au Burkina Faso, ce qui a été l'occasion d'aborder l'habitat, la nourriture, l'école et les loisirs. Ce document est à la disposition des écoles savoyardes par l'intermédiaire du CDDP. Mais ces quelques exemples ne doivent pas faire naître des illusions. Il existe parfois une marge importante entre des exercices d'école et une prise de conscience réelle de la part du futur enseignant. Des formateurs regrettent le manque d'audace de certains stagiaires, capable de bâtir un projet mais ayant des réticences quand il faut passer à l'application. Quelques informations sur l'I.U.F.M. de Privas vont dans le même sens. Les problèmes de développement ne sont pas actuellement au programme du cursus de formation. Pour leur stage, les futurs professeurs des écoles peuvent présenter un projet international, plusieurs sont allés en Afrique Noire dans ce cadre, mais ce sont les échanges avec l'Europe qui dominent.

Pour la formation continue et dans l'enseignement secondaire, quelques statistiques, pour l'année 1983-84, permettent de faire des constatations analogues.

Nombre de demandes de stages	12000
Nombre d'enseignants ayant suivi un stage	7500
Nombre de journées-stagiaires	15000
Stages concernant le Tiers Monde ou l'éducation au développement	0

TABLEAU N° 25 : Les stages dans l'Académie de Grenoble

Une demande trop faible en ce qui concerne le Tiers Monde n'a pas permis de programmer un stage sur « le sous-développement ». Donc l'Education au développement ne fait pas l'objet d'une volonté systématique d'introduire une nouvelle dimension, un nouvel état d'esprit dans le système éducatif. Vingt ans après, la situation ne s'est pas améliorée. Le site internet de l'éducation nationale, en 2004, propose des actions de formation à l'International pour des enseignants du second degré. Il s'agit de séjours de perfectionnement linguistique et d'échanges, poste pour poste, d'enseignants : aucun ne concerne les pays du Sud. Depuis quelques années, en outre, la formation continue paraît en voie de disparition à cause de coupes drastiques dans le budget. Certains formateurs les évaluent à 40 % en moins. L'éducation au développement est particulièrement touchée puisqu'elle n'a jamais été considérée comme une priorité.

Les origines de cette situation

Nous avons vu que la formation des enseignants en France n'est pas vraiment une tradition. L'éducation au développement apparaît comme encore moins nécessaire. Il y a plusieurs raisons à cela.

Les besoins de formation sont déterminés en général par des orientations ministérielles et des situations difficiles sur le terrain. Le Ministère, malgré des déclarations d'intention, les enseignants ou les élèves-maîtres, sont confrontés à d'autres urgences. Les contenus de la formation initiale et continue sont un bon révélateur des préoccupations de l'Ecole. La mise en place de nouvelles techniques pédagogiques qu'il faut apprendre à maîtriser, l'utilisation de nouvelles technologies, des programmes qui changent souvent, la promotion individuelle par des concours internes, la lutte contre l'échec scolaire et le climat de plus en plus pénible, qui règne dans les établissements, sont des préoccupations autrement insistantes. L'Education au développement, sauf dans des cas très particuliers, n'est pas ce qui aidera le mieux à résoudre ces situations difficiles. C'est très net actuellement où l'ECJS, dont l'éducation au développement est une dimension importante, est de plus en plus tirée vers la lutte contre les incivilités et vers la réaffirmation des valeurs propres à rendre l'ambiance des établissements, plus supportable.

On a également beaucoup de mal encore à concevoir ce que pourrait être une formation à la compréhension internationale. Les formateurs comme les enseignants de base se sentent souvent démunis faute d'une réflexion approfondie. Les recherches pédagogiques menées notamment par l'INRP ne vont pas dans ce sens là, pour la grande majorité. Si, en outre, la demande n'est pas forte, on comprend que les plus motivés se découragent. Toute la communauté éducative n'y est pas non plus favorable. Un certain

nombre de formateurs, d'enseignants, de stagiaires, des autorités locales considèrent que c'est du temps perdu. La pratique des stages à l'étranger est parfois perçue comme du « tourisme pédagogique ». Ils préfèrent une formation plus classique et se méfient de ce qui est appris hors de l'Institut d'origine et que le formateur ne maîtrise pas.

La formation à la compréhension internationale pose aussi des problèmes matériels multiples. Reprenons l'exemple des contacts avec l'étranger, des stages par exemple. Comment intégrer ces expériences dans la formation initiale alors qu'à l'IUFM, il

y a qu'un an de formation pédagogique (la 1^o année étant réservée à la préparation du concours) ? La plupart des stages sont courts à cause de cela. Le fonctionnement du système éducatif devient compliqué, si un certain nombre d'enseignants sont en stage à l'étranger. Malgré les encouragements officiels aux stages internationaux, les recteurs ne tiennent pas à devoir nommer des remplaçants. Il faudrait pouvoir aussi évaluer ce travail effectué à l'étranger. Cela ne peut être fait qu'en collaboration avec les formateurs de l'institut du pays étranger, qui prendraient alors le relais des formateurs français, mais faudrait-il encore qu'on s'entende sur les critères d'évaluation. Pour la formation continue, des parents d'élèves vivent déjà mal la formation sur le temps de travail, ils tiennent encore moins à voir partir des enseignants à l'étranger. Des syndicats freinent : on veut « former les enseignants à la promenade ». Le manque de formateurs a souvent été incriminé aussi, bien que l'on s'étonne qu'il n'y ait pas eu plus de contacts et de collaboration entre formateurs et enseignants et que les expériences de chacun n'aient pas pu être utilisées davantage.

L'impulsion officielle n'apparaît pas suffisante. Au niveau local, les enseignants ne sont pas toujours au courant de ce qui se fait, ils n'en ont pas de compte-rendu. Les Inspecteurs, à leurs yeux, devraient davantage jouer le rôle de «relais». Globalement, les formateurs qui essaient de concevoir une véritable éducation au développement, ne se sentent pas soutenus. Par exemple, dans les IUFM, il n'y a pas de collaboration systématique entre inspecteurs et formateurs . « On peut passer un an sans les voir », « on ne les voit qu'une seule fois dans l'année au moment des jurys d'examens ». Un certain nombre de formateurs incriminent aussi la tradition de centralisation qui caractérise le système français et qui aboutit à la déperdition de beaucoup d'initiatives.

Ces réserves qui existent pour la formation internationale, même quand elles concernent les relations avec les pays européens, sont encore plus fortes quand il s'agit des pays du sud. Il semble que le système éducatif se soit engouffré dans des relations avec des partenaires européens et que cette priorité donnée à l'ouverture sur l'Europe, ait gravement hypothéqué les chances d'un partenariat éducatif avec les pays africains par exemple.

Ces carences ont facilité la pénétration des ONG au niveau de la formation.

L'intervention des ONG dans la formation

Nous avons évoqué leur rôle à l'Ecole, elles interviennent également au niveau de la formation : elles participent à des stages organisés par la MAFPEN, montent elles-mêmes des stages ou des universités d'été, spécialement pour les enseignants.

Elles veulent ainsi pallier aux carences de l'institution (ce qui n'est pas toujours bien accueilli). Elles ont compris que l'éducation au développement doit être partie intégrante des programmes scolaires et elles comptent beaucoup sur la montée de nouvelles générations d'enseignants, qui auront été bien formées et qui pourront peut-être faire bouger les choses. En outre, certaines d'entre elles ont poussé loin la réflexion sur le « développement » et elles voient, dans l'Ecole, un moyen de faire passer des analyses plus audacieuses (sur le développement durable, les origines des dysfonctionnements économiques et de la misère, la prise en charge des pays du Tiers Monde par

eux-mêmes...). La plupart des associations qui s'occupent de formation ont une approche assez novatrice des problèmes du Tiers Monde.

Le Ministère de l'Education nationale a, depuis les années 80, ouvert plus largement les portes des instituts de formation à ces associations. Deux ont été particulièrement présentes : « Orcades » (association de Poitiers) s'est spécialisée dans la formation et la fourniture de matériel pédagogique. « Peuples Solidaires » a des objectifs plus larges mais la formation en est un, particulièrement important. Elles privilégient l'approche transversale, allient des analyses sur le développement à une formation très pratique, en faisant appel à l'expérience de chacun, en faisant élaborer des séquences d'apprentissage et des supports pédagogiques (expositions, vidéos, logiciels...). Mais la collaboration entre formateurs de l'Education Nationale et formateurs associatifs paraît assez ponctuelle et le plus souvent, ne fait pas l'objet d'une politique concertée. Elle est donc très inégale d'un secteur à l'autre.

Un exemple : Les Universités d'été²³³. Elles sont un moyen de formation intéressant pour des enseignants soucieux de se perfectionner (bien qu'elles aient lieu pendant les vacances !). Des associations, des universités et des organismes relevant de l'Education nationale s'unissent en général pour les organiser. Mais celles qui concernent l'éducation au développement ne sont pas très nombreuses; En 1992, la liste des universités d'été fait apparaître que, au niveau national, 3 sur 158 pouvaient avoir un intérêt pour l'éducation au développement : « Une approche des droits de l'Homme », « Environnement et développement », « Quelle éducation interculturelle pour quelle intégration ? ».

Trois universités d'été ont eu lieu à Poitiers en 1990, 1991 et 1992.

- Les organisateurs : ORCADES, MAFPEN, Université
- Les participants : Entre 30 et 60 selon les années

Pour l'Académie de Grenoble : 1990 10

1991 14 (sur 36)

1992 13 (sur 51)

C'est une bonne moyenne, puisqu'il existe 29 académies mais c'est insuffisant pour faire vraiment démarrer l'éducation au développement. Les participants sont français et étrangers, ce qui permet de vivre des contacts culturels et de créer des liens qui pourront être exploités après (mais avec une majorité d'européens).

- Le contenu : des thèmes très variés
 - Les textes officiels et la politique éducative
 - L'évolution des problèmes du Tiers Monde
 - L'éducation au développement dans les autres pays
 - Des échanges sur des pratiques et des expériences pédagogiques

²³³ Sources : Comptes-rendus des universités d'été et articles dans des bulletins d'associations.

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

Au cours de ces universités, des fiches et des séquences de cours ont été élaborées par les stagiaires avec l'aide des formateurs : elles peuvent être utilisées par les enseignants dans leurs classes.

Etude de la M.A.F.P.E.N. de l'Académie de Grenoble pour la formation continue (Mission académique de formation pour l'Education Nationale)

Le cadre de fonctionnement

Les MAFPEN ont été créées en 1982, sur la lancée de la rénovation pédagogique, pour former les enseignants du Secondaire. Dans chaque Académie, elles centralisaient toutes les initiatives de formation qui relevaient auparavant des seuls inspecteurs.

De 1983 à 2000, elles ont publié chaque année un volume, le P.A.F. (Plan académique de formation), qui proposait des stages en fonction des priorités du Ministère et des priorités identifiées au niveau local, après une analyse des besoins. Ces stages pouvaient prendre des formes très différentes : stages « clés en mains » dont toute l'organisation et le contenu sont prévus à l'avance, stages « cadre vide » qui faisaient l'objet d'une négociation préalable avec des enseignants qui se regroupaient pour la circonstance ou des équipes déjà constituées et stages « cadre ouvert » qui se situaient entre les deux. Au cours des années 80 et 90, la MAFPEN est passée de plus en plus de l'offre de stages individuels à l'accompagnement d'équipes.

Les structures se sont perfectionnées aussi, avec la création de groupes-ressources qui intervenaient à la demande et le renforcement des antennes départementales. Le Ministère recommandait aussi de mettre en place des correspondants MAFPEN dans chaque établissement pour être le plus près possible des besoins (1986) mais ils ne se généralisèrent pas. Il fut également difficile d'obtenir des établissements qu'ils élaborent de véritables plans de formation.

La MAFPEN travaillait en collaboration avec d'autres organismes qui intervenaient dans la préparation et l'animation des stages. Le P.A.F. en fait la liste pour 1984-85.

- | |
|---|
| <p>→ <u>Des centres de formation</u> : CAFOC, CASFA, CRDP, CRF/PECC, CEFISEM, E.N. de Grenoble, Chambéry, Bonneville, Valence, Privas, les Universités de Sciences sociales, Langues vivantes et Lettres.</p> <p>→ <u>D'autres organismes dépendant de l'Education Nationale</u> : corps d'Inspection, équipe académique d'animation de la vie scolaire, service académique d'inscription et d'orientation.</p> <p>→ <u>Des associations</u> : AROEVEN, CEMEA, FCL, ICEM, GFEN. Sur certains thèmes, la MAFPEN peut faire intervenir aussi des ONG.</p> |
|---|

TABLEAU N° 26 : Les partenaires de la MAFPEN en 1984-85

Les MAFPEN disparaissent en 1998 et sont intégrées aux IUFM qui contrôlent toute la formation, initiale et continue, en collaboration avec le Rectorat. Un poste est créé pour

en vertu de la loi du droit d'auteur.

faire le lien entre l'IUFM et le Rectorat. Le PAF disparaît en 2000 parce que l'efficacité de ces stages proposés paraît insuffisante par rapport à leurs coûts et parce qu'aux stages organisés, on préfère des réponses à des demandes précises émanant d'équipes. Quand un besoin est identifié, des groupes-ressources spécialisés négocient le contenu du stage avec les demandeurs.

Il semble donc que de bonnes conditions étaient réunies au niveau de l'institution pour promouvoir une éducation au développement : une volonté ministérielle, un organisme spécialisé qui fait appel à des intervenants très divers et des financements. Malgré cela l'étude du PAF apparaît assez décevante : la formation en matière d'éducation au développement qui n'a jamais été très importante, se réduit de plus en plus. Pour être efficace, elle devra être intégrée dans le projet d'établissement. Tant qu'elle ne le sera pas, elle apparaîtra comme secondaire.

Le P.A.F. de 1982 à 2000 ²³⁴

L'étude du P.A.F., sur presque vingt ans, a permis l'élaboration du tableau ci joint ²³⁵. On a tenté de faire une distinction entre les stages spécifiques sur le Tiers Monde et l'éducation au développement et ceux, plus larges, qui risquent d'avoir abordé au moins partiellement ces questions. Mais tous les stages qui ont eu lieu ne sont pas mentionnés : les « cadres vides » par exemple qui sont de plus en plus nombreux (ils n'ont pratiquement jamais concerné l'éducation au développement puisque nous avons vu qu'aucune équipe d'animateurs ne s'était formée sur ce thème dans un établissement scolaire). En outre, certains stages proposés n'ont pas eu lieu, faute de candidats. On ne sait pas non plus le nombre exact d'enseignants qui ont suivi ces formations. Les enquêtes constatent que ce sont toujours les mêmes que l'on retrouve dans les stages alors que d'autres qui ont, sans doute, le même besoin de formation, ne viennent jamais. Il est donc difficile d'en tirer une évaluation précise.

L'examen du tableau permet de constater que le « Tiers Monde » et l'éducation au développement tiennent globalement peu de place. Dans le courant des années 80, outre les nombreux stages qui concernent la scolarisation des enfants de migrants, dont nous ne parlerons pas ici, il s'agit surtout d'actualiser des connaissances et d'aider les enseignants à gérer le programme de Terminales avec l'objectif suivant : comment le faire tenir dans le temps imparti ? La fin des années 80 et le début des années 90 sont une « période-faste ». C'est à ce moment-là que les stages sont les plus nombreux. Outre les objectifs cités plus haut (« Gérer l'étude du Tiers Monde en Terminales » sera repris 4 années de suite), il s'amorce une réflexion sur l'éducation au développement. Les termes de « humanitaire », « solidarité » apparaissent. La formation intègre des analyses sur ce que doit être l'aide, le partenariat. Elle passe donc du recyclage de connaissances à une réflexion sur la philosophie de l'éducation au développement et sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre. Elle s'appuie également plus sur les expériences des participants et essaie de donner les moyens de résoudre les problèmes pratiques (

²³⁴ Archives de l'IUFM de Grenoble.

²³⁵ Cf. TABLEAU N° 27.

III LA MISE EN OEUVRE SUR LE TERRAIN : De « la sensibilisation au Tiers Monde » à « l'éducation au développement » : (A partir des années 70)

comment monter un projet par exemple ?). Elle fait appel aussi aux ONG dans le déroulement des stages.

A partir de 1995, un glissement très net se fait en faveur de l'éducation à la citoyenneté en relation avec les progrès de l'ECJS dans l'enseignement. On pourrait s'en réjouir pour l'éducation au développement car la dimension internationale est très liée à la citoyenneté. Les formules « citoyens du monde », « le village qui est notre planète » reflètent une évolution. Mais en fait, il semble que ces formations, si elles abordent probablement la dimension internationale, ont surtout pour but de réfléchir aux solutions qui permettraient de gérer plus facilement les établissements et les classes et de lutter contre l'échec scolaire. D'ailleurs, même en ce qui concerne l'ECJS, la demande des enseignants n'a pas été satisfaite dans l'académie de Grenoble. En 1999, au moment où l'ECJS se met en place dans les lycées, les stages ont été refusés à cause du manque de formateurs. Une journée d'information proposée par les IPR en décembre 1999 a été limitée à deux professeurs par établissement.

STAGES EN EDUCATION AU DEVELOPPEMENT : Stages inscrits pour l'année scolaire 1982-1983, à l'éducation au développement et à l'éducation au développement

STAGES EN EDUCATION AU DEVELOPPEMENT : Stages inscrits pour l'année scolaire 1982-1983, à l'éducation au développement et à l'éducation au développement

ANNEES	STAGES SPECIFIQUES	AUTRES STAGES
1982-1983 1983-1984		
90-1985	La politique de développement + Les O.N.G. + Citoyenneté et Développement + plus	La politique internationale de la France La France de 1945 à nos jours Les O.N.G. et le développement La responsabilité des citoyens de demain
1985-1986		<ul style="list-style-type: none"> * La France depuis 1945 * La responsabilité des citoyens de demain * L'Histoire des des démocraties * Le rôle de l'école et de la famille * La responsabilité des citoyens de demain * Plus de l'intégration dans la société française
1986-1987	<ul style="list-style-type: none"> * Les associations pour l'éducation au développement 	<ul style="list-style-type: none"> * L'Histoire de la France depuis 1945 * Citoyenneté et Développement * Plus de l'intégration dans la société française
1987-1988		<ul style="list-style-type: none"> * L'Histoire de la France depuis 1945 * Citoyenneté et Développement * Plus de l'intégration dans la société française
1988-1989	<ul style="list-style-type: none"> * L'Afrique (de la nouvelle école post-coloniale, des messages et messages) * Développement et responsabilité des citoyens de demain * L'histoire de la France depuis 1945 * Citoyenneté et Développement * Plus de l'intégration dans la société française 	<ul style="list-style-type: none"> * L'Histoire de la France depuis 1945 * Citoyenneté et Développement * Plus de l'intégration dans la société française
1989-1990	<ul style="list-style-type: none"> * Plus de l'intégration dans la société française 	<ul style="list-style-type: none"> * L'Histoire de la France depuis 1945 * Citoyenneté et Développement * Plus de l'intégration dans la société française
1990-1991		
1991-1992	<ul style="list-style-type: none"> * L'école et le développement 	
1992-1993	<ul style="list-style-type: none"> * L'école et le développement 	
1993-1994	<ul style="list-style-type: none"> * L'école et le développement * L'école et le développement * L'école et le développement * L'école et le développement 	<ul style="list-style-type: none"> * L'école et le développement * L'école et le développement

TABLEAU N° 27 : Stages inscrits au P.A.F. (1982 – 2000)

Etude de l'I.U.F.M. de Grenoble pour la formation initiale

Les IUFM, créés par la loi d'orientation de 1989, sont d'abord expérimentés dans trois villes dont Grenoble, en 1990, puis généralisés à toutes les académies en 1991. Ils sont les héritiers des Ecoles Normales d'instituteurs, des C.P.R.²³⁶, des E.N.N.A.²³⁷, des centres de formation des professeurs de l'enseignement technique. Avec la disparition des MAFPEN, ils ont aussi la responsabilité de la formation continue. Des rapports récents (La politique internationale de l'IUFM de Grenoble, en octobre 2000, un état des lieux en juin 2001, le compte-rendu d'un séminaire qui s'est déroulé en mars 2001) permettent de se faire une idée des relations internationales entretenues par l'IUFM de Grenoble à la fin des années 90. Mais comme ailleurs, ces relations « internationales », sont d'abord des relations avec l'Europe.

Les objectifs au niveau international

D'emblée, les IUFM proclament leur volonté de se donner une dimension internationale. Dans un rapport d'octobre 2000, l'IUFM de Grenoble « se veut une institution de formation ouverte à l'Europe et au monde, à la recherche constante de l'excellence scientifique, aussi bien au niveau des formations proposées qu'au niveau de la recherche. Dans cette optique, l'ouverture internationale est une priorité de l'établissement. ». L'objectif est de faire comprendre aux futurs enseignants que la dimension internationale ne doit pas être seulement prise en charge à la périphérie de l'Ecole, mais qu'elle doit être intégrée à l'enseignement. Les grands axes de sa politique internationale sont les suivants :

- Faire acquérir des connaissances.
- Développer dans tout l'enseignement des valeurs d'ouverture aux autres, de tolérance et de collaboration, faire réfléchir les stagiaires aux notions « d'universalité et d'interculturalité » pour qu'ils puissent élaborer leurs projets dans une dimension plus large et ouvrir plus tard les enfants à cette dimension.
- Promouvoir l'enseignement des langues vivantes afin de favoriser la compréhension réciproque et les chances d'insertion sociale, en Europe, des futurs enseignants.
- Favoriser la pratique des échanges (voyages, appariements de classes, correspondance scolaire, utilisation d'Internet...). Apprendre à monter des projets reposant sur des cultures étrangères ou relevant de l'aide au développement.
- Travailler en réseau avec des instituts de formation étrangers : organiser des échanges d'enseignants et de stagiaires, des échanges d'information (notamment sur les systèmes éducatifs respectifs), élaborer ensemble des modules de formation, favoriser l'innovation.
- Organiser des manifestations (séminaires, colloques) ayant un impact national et

²³⁶ C.P.R. : Centres pédagogiques régionaux.

²³⁷ E.N.N.A. : Ecoles Normales Nationales d'apprentissage.

international.

□ Utiliser les savoirs-faire des équipes de formateurs et de chercheurs de Grenoble dans l'éventualité de missions d'expertise qui répondraient aux demandes de pays émergents. Cet objectif dépasse largement la formation des enseignants.

Des chargés de mission aux relations internationales sont créés pour gérer ces échanges. Il est bien établi que cette dimension internationale doit s'intégrer dans le plan de formation de l'IUFM et s'ancrer sur le système éducatif français car « apprendre à faire la classe » reste la priorité des priorités. Il n'existe pas de modules de formation à l'International pour l'ensemble des stagiaires. Seuls, ceux qui sont engagés dans une action extérieure suivent un « parcours international ».

Les relations de l'IUFM de Grenoble avec les pays du Sud ²³⁸

Depuis le début des années 90, quelques actions ont été élaborées, qui semblent se multiplier après 2000. L'IUFM encourage cette ouverture qui est une initiative de l'institution ou qui peut partir des stagiaires eux-mêmes dans le cadre de leur « projet », souvent tourné vers les autres. Mais il ne s'agit pas d'une véritable politique institutionnalisée, inscrite dans la durée. Quelques conventions bilatérales ont été signées cependant et il y a véritablement des échanges entre l'IUFM et ses partenaires étrangers. Ces échanges semblent avoir des effets très positifs qui dépassent la simple ouverture au monde. Des enquêtes ont permis de constater que des stagiaires qui ont eu une expérience à l'étranger, appréhendent moins d'enseigner dans des situations difficiles, éprouvent une plus grande facilité à mettre en œuvre une pédagogie du projet et se montrent plus ouverts à des pratiques qui intègrent vraiment une dimension interculturelle ²³⁹. Cela les aide donc, globalement, dans l'exercice de leur métier, en particulier quand des cultures multiples cohabitent dans une même classe.

²³⁸ Cf. TABLEAU N° 28.

²³⁹ IUFM Aix-Marseille : compte-rendu d'un séminaire sur les relations internationales (mars 2001).

<p>En Asie : Laos, Cambodge, Viet Nam, Hong-Kong</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Formation de formateurs et d'enseignants sur place (orientation de stages courts) * A conseil de stagiaires venant pour quelques mois (l'Anglais et le Français et des Maths surtout)
<p>En Afrique du Nord</p>	<ul style="list-style-type: none"> + Avec l'Algérie : une convention a été signée pour 5 ans en 2001. Accueil de stagiaires algériens pour le didactique de Français et des Maths (1 an) + Avec la Tunisie : formation en informatique
<p>En Afrique Noire</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Au Gabon : Une expertise menée pour la formation des C.P.E. à l'EN supérieure de Libreville + Au Burkina Faso : Charges de PE 2^{es} avec l'IRE burkinabè. Les enseignants du primaire de Bobo Dioulasso. Rencontre entre les stagiaires des deux pays, (échanges sur les systèmes éducatifs respectifs, collaboration dans les classes sur le thème de conte) formation de formateurs * Au Mali : Projet d'action humanitaire de 3 stagiaires PE 2^{es} avec l'aide de l'association « Arcades » (collecte de livres écrits d'un séjour là bas), dans le cadre de leur « projet » <ul style="list-style-type: none"> • Au Sénégal, C'est l'action la plus importante À l'origine, il s'agit d'une « coup de main » de quelques stagiaires dans le cadre du « projet ». Cela a commencé par une action au Burkina Faso qui a été éphémère et décevante pour le partenaire africain. Le « projet » est repris par le centre plus humble mais il nous a permis d'être au Sénégal. Il est organisé par une équipe locale et plus internationale. Des PE 2 volontaires (6 en 1999-2000 et 15 en 2000-01) vont remplacer pendant quinze jours des enseignants sénégalais qui viennent se former en France (une semaine prise sur les vacances de février). Cette expérience leur offre la possibilité d'un contact sur nos « lieux », d'une immersion dans le pays et d'une expérience pédagogique dans un cadre différent. En outre, le séjour est précédé de modules de préparation pour les stagiaires qui se sont engagés. Chaque stagiaire français doit écrire au moins dix-huit articles pour assurer son financement. Une convention pour 5 ans a aussi été signée avec l'Université de Dakar (2000). Elle prévoit une coopération dans le domaine de la formation et de la recherche (formation sur place et accueil d'étudiants sénégalais) Mais comme action n'a été mise en place en 2000 [1]
<p>Aux Seychelles</p>	<p>Une expertise sur les programmes de Français (1999-2001)</p>

TABLEAU N° 28 : Les relations entre l'I.U.F.M. de Grenoble et des pays du sud (Début des années 2000)

Dans d'autres cas, l'IUFM agit surtout comme prestataire de services, sans réciprocité. Elle collabore aux travaux du GIPEI²⁴⁰. Ce groupement unique en France est constitué par le rectorat, l'IUFM et les cinq universités de l'Académie de Grenoble. Quelques établissements secondaires y sont associés, en particulier ceux qui abritent un GRETA. Il intervient déjà dans douze pays dont cinq pays africains (Algérie, Maroc, Tunisie, Egypte, Togo). Ses activités consistent en conseil et assistance pour l'intégration de la dimension internationale dans les établissements, en expertise des dispositifs de formation des pays qui le demandent, en exportation d'ingénierie pédagogique, en formation de formateurs. Mais plus que de compréhension internationale, il s'agit de valoriser le savoir-faire grenoblois à travers « ses actions d'exportation ». Cette démarche est considérée par certains enseignants (avec regrets parfois) comme assez typique de

²⁴⁰ G.I.P.E.I. : Groupement pour l'ingénierie pédagogique et éducative à l'International.

l'évolution actuelle.

On pourrait citer aussi des exemples de collaboration entre d'autres IUFM de l'Académie de Grenoble et des pays africains. L'IUFM de Valence a signé une convention pour 5 ans avec l'ISFM de Sbeitla en Tunisie qui prévoit des échanges de stagiaires et de documents pédagogiques. Valence et Privas sont également en lien avec le CFI²⁴¹ de Taroudant au Maroc, pour des échanges et des publications communes.

3° LE MANQUE D'IMPULSION LIE A L'INSUFFISANCE DE LA RECHERCHE

La recherche est un apport indispensable si on veut faire de l'éducation au développement une dimension importante de « l' Education ». Elle peut mettre à sa disposition des connaissances et des analyses sans cesse plus approfondies et qui se renouvellent et aussi des expériences pour sa mise en pratique pédagogique.

Depuis la fin des années 60 surtout, les Sciences de l'éducation ont réussi à s'imposer dans le domaine de la recherche. Mais il est difficile de trouver un panorama complet de tous les organismes de recherche et des recherches en cours en sciences de l'éducation. En effet, cette recherche est mal structurée, mal coordonnée, dispersée entre beaucoup d'organismes officiels tels que l'INRP, les universités, les Ecoles Normales supérieures, les IUFM, le CNRS...., auxquels il faut ajouter des groupes indépendants comme les CRAP, le GFEN, l'ACHAC...²⁴², quelques associations et des chercheurs isolés. Ce chapitre se limitera donc à un simple « aperçu », qui doit beaucoup aux publications de

l'INRP et au rapport intitulé « Pour un programme stratégique de recherche en éducation », publié en 2002, sous la direction d'A.Prost.

Deux constatations s'imposent . Les chercheurs n'orientent pas leur travail vers l'éducation au développement en général, sauf dans le courant des années 80, quand le ministère essayait de la promouvoir. La recherche comme l'éducation sont pénalisées par une liaison chercheurs / enseignants, embryonnaire.

Un faible intérêt de la recherche pour l'enseignement de l'Afrique et l'éducation au développement

La recherche sur l'éducation au développement est très peu avancée : peu d'expériences, peu de publications, peu de colloques. Elle a peu retenu l'attention des chercheurs. D'autres urgences les sollicitaient davantage : les programmes, la rénovation pédagogique avec l'étude des procédures d'apprentissage, la lutte contre l'échec scolaire, l'évaluation...

²⁴¹ C.F.I. : Centre de formation des instituteurs.

²⁴² C.R.A.P. : Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique. G.F.E.N. : Groupe Français d'Education Nouvelle. A.C.H.A.C. : Association Connaissance de l'Histoire de l'Afrique Contemporaine.

L'étude des publications de l'INRP est révélatrice. En 1978, l'INRP lance une vaste enquête sur la recherche en histoire de l'éducation. Il voulait savoir quels étaient les chercheurs, les thèmes de leurs recherches, le cadre et les conditions de travail, les problèmes rencontrés. 1100 questionnaires de 18 pages ont été expédiés dans les universités et les centres de recherche, dans les grandes écoles, aux chercheurs dont on connaissait déjà le nom. 1270 questionnaires plus succincts ont été envoyés dans les Ecoles Normales et autres centres de formation et aux sociétés savantes. 80 enfin vers des établissements scolaires par l'intermédiaire des Recteurs. Sur les 115 chercheurs qui ont répondu, aucun ne travaillait sur la sensibilisation au Tiers Monde (la moitié travaillait sur le XIX^e siècle). Une revue de l'INRP, intitulée « Histoire de l'éducation », publie chaque année, en septembre, depuis sa création (en décembre 1978), un numéro spécial qui dresse la liste, par rubrique, de tout ce qui a paru dans l'année sur ce thème. Elle a été dépouillée entre 1978 et 2003. Parce qu'il n'y a pratiquement aucune recherche sur l'éducation au développement, sauf dans les années 80 sur lesquelles nous reviendrons, la revue n'a même pas prévu de rubrique pour elle. Pour la dimension internationale, la rubrique « influences à l'étranger » parle surtout de l'édition française. Plus récemment, la rubrique « les relations culturelles internationales » concernent surtout les relations franco-allemandes.

L'académie de Grenoble a publié pendant quelques années un « Bulletin des chercheurs en pédagogie » dont il est très difficile de retrouver des exemplaires. Il a pu être dépouillé entre 1973 et 1975 seulement. En 1973-74, 95 recherches sont homologuées dans l'académie, aucune ne porte sur ce thème. En 1974-75, 81 sont homologuées et une porte sur les enfants d'immigrés. En 1984, au moment où le Ministère s'investit beaucoup, sur 29 recherches officielles, nous avons retrouvé la trace d'une seule concernant l'éducation au développement : « Comment intégrer des questions relatives au développement et sous-développement dans les programmes du second cycle et dans une perspective interdisciplinaire ? ». La consultation des sites Internet de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE) et de l'Association européenne de recherche en Education (EERA) ne fait apparaître, actuellement, aucune recherche et aucune activité sur ce thème, alors que l'AECSE recommande un ouvrage sur la formation des enseignants à l'Europe²⁴³.

Des expériences surtout au cours des années 80

Avant les années 80, il est difficile de trouver la moindre trace de recherche sur cette question. La première que nous ayons retrouvée date de 1979 et elle est due à une initiative de la Commission française pour l'UNESCO. Dans le cours des années 80, au moment où le ministère fait des efforts pour impulser l'éducation au développement, des projets et des expérimentations commencent à apparaître. Entre 1984 et 1987, plusieurs ateliers de Sèvres lui furent consacrés. Des modules de formation destinés aux stages MAFPEN furent élaborés à cette occasion.

Mais c'est au sein de l'INRP, sous l'influence d'une équipe animée par L.Marbeau et M.Margairaz principalement, que l'évolution est la plus nette. Par la suite, on glissera vers

²⁴³ Ph.MASSON, *Pour une formation des enseignants à l'Europe*, Ed. L'Harmattan, 2004, 224 p.

les questions de l'environnement et de la citoyenneté et la recherche sur l'éducation au développement reculera. Une première expérience est lancée en collège à la fin des années 70, par des chercheurs de l'INRP en collaboration avec quelques établissements. Elle doit durer 4 ans, pour pouvoir suivre les élèves tout au long du 1^o cycle (1978-82). Quelques années plus tard, une expérience analogue est menée en lycée, sur les trois années du second cycle (1983-1987) : le lycée E.Mounier de Grenoble était partie prenante. Dans les deux cas, l'expérimentation devait se faire en interdisciplinarité, histoire, géographie, éducation civique, sciences économiques, français, anglais, espagnol. La recherche avait les mêmes objectifs : intégrer l'éducation au développement dans les disciplines enseignées et non créer une discipline nouvelle ; utiliser la pédagogie par objectifs et, en général, des méthodes pédagogiques novatrices ; au delà de l'acquisition de connaissances, changer aussi les comportements, promouvoir la tolérance et convaincre que la diversité culturelle est un enrichissement ; faciliter l'évaluation par les élèves eux-mêmes. Il ne s'agissait pas de bâtir un schéma idéal mais de proposer les voies d'une généralisation dans les cadres administratifs et pédagogiques qui existaient.

Ces deux expérimentations ont donné lieu à deux publications de l'INRP, en 1984 et 1988. Les équipes de chercheurs et enseignants ont insisté sur les conclusions qui suivent. L'éducation au développement doit se faire tout au long de la scolarité, de la maternelle à l'université. Elle entraîne, pour être efficace, des changements dans l'enseignement : la pédagogie par objectifs s'est révélée bien adaptée, en partant des représentations des élèves et en essayant d'élaborer une démarche cohérente, qui progresse d'un objectif à l'autre, avec des méthodes actives. Il faudrait également prévoir de remodeler, au moins partiellement, les programmes, à la lumière de l'éducation au développement, pour pouvoir l'intégrer dans les différentes disciplines, sans la noyer. La concertation est une nécessité... concertation entre les disciplines, qui a été parfois difficile et ne s'est pas toujours réalisée dans certains établissements concernés par l'expérience, concertation entre les établissements et les associations de solidarité internationale. L'éducation au développement est une tâche qui ne peut pas relever seulement de l'Ecole et qui implique une ouverture sur l'extérieur. Les relations avec les associations ont souvent été fructueuses mais chacun doit conserver ses objectifs spécifiques et sa démarche propre. L'évaluation doit être une préoccupation importante. Le questionnaire d'évaluation, en annexe ²⁴⁴, a permis de tester l'expérience menée en lycée mais il était destiné aussi à tous les enseignants, pour leur permettre de mieux apprécier l'évolution de leurs élèves.

Ces expériences ont concerné des professeurs volontaires qui étaient ouverts à une rénovation pédagogique et qui avaient envie de collaborer, mais elles ont fait apparaître un certain nombre de besoins pour lesquels l'institution a un rôle à jouer. La formation des enseignants s'est révélée insuffisante sur ces questions complexes, qui évoluent vite et donnent lieu à « des débats troublants » : l'enseignement supérieur devra la prendre en charge. La surcroît de travail a été souvent difficile à gérer, les enseignants attendent du Ministère, des décharges, des heures de concertation, du matériel approprié...s'il veut que ce type d'expérience se généralise.

²⁴⁴ Cf. ANNEXE 6

Les comptes-rendus de ces recherches mentionnent également les limites de l'expérience. Ils constatent une nette amélioration des connaissances des élèves concernés par rapport au groupe de référence et une tolérance un peu plus importante, mais une relative inertie dans leurs représentations. Les expérimentateurs se sont aussi posé la question de savoir si cet acquis est transposable dans la vie courante. En effet, un gros obstacle tient à la société en général, pour laquelle « la compréhension internationale n'est pas une démarche spontanée ».

Par la suite, il est difficile de repérer l'existence d'autres expériences concernant spécifiquement l'éducation au développement ou l'Afrique et d'en trouver des comptes-rendus, ni à l'INRP, ni dans les autres organismes. Une équipe a travaillé en 1980-81, au lycée E.Mounier de Grenoble, sur les civilisations d'Afrique Noire. Quelques recherches dans des domaines voisins peuvent aussi apporter des éclairages intéressants. En Education civique, une expérience a été menée, en liaison avec les nouveaux programmes de l'enseignement primaire et de 6° (1995 et 1996). L'étude devait durer trois ans, de 1996 à 1999. Le Centre historique et juridique des droits de l'Homme, rattaché à l'université P.Mendès-France de Grenoble, propose des axes de recherche qui peuvent intégrer l'Education au développement. Il est en relation avec l'Université de Dakar. Un contact avec le GFEN laisse penser que l'éducation au développement n'est pas un sujet qui a beaucoup retenu l'attention sauf au début des années 2000 où il a organisé un forum sur la solidarité internationale et la rencontre interculturelle. La revue *Les Cahiers pédagogiques* a consacré un dossier à l'éducation au développement²⁴⁵. Il faudrait citer aussi le rôle du GEMDEV²⁴⁶. C'est un groupement créé en 1983 par le Ministère de l'Education Nationale, des équipes de chercheurs et des formations doctorales de la région Ile de France. Il entretient des relations avec des équipes de recherche de province et de l'étranger (Afrique subsaharienne et Maghreb). Il travaille dans le domaine des sciences humaines et sociales sur la mondialisation, les formes de développement, la coopération Nord-Sud. Son rôle consiste à mettre en rapport les chercheurs par l'organisation de séminaires, à publier des comptes-rendus de recherche sous la forme de « Cahiers du Gemdev » ou d'ouvrages.

l'insuffisance de la liaison chercheurs-enseignants et les solutions

Le Ministère insiste beaucoup sur la nécessité d'une liaison entre les chercheurs en éducation et les enseignants sur le terrain. Ils ont besoin les uns des autres pour s'adapter aux mutations de l'Ecole et de la société. Or cette liaison s'établit mal : il n'y a pas vraiment d'habitudes et de structures de concertation, les chercheurs et les « praticiens » semblent constituer deux mondes étanches. Une directrice d'école maternelle, dans une Z.E.P.²⁴⁷ de la banlieue parisienne, a fait un « appel d'offre » à une équipe de recherche universitaire pour l'aider à régler des problèmes complexes, que les

²⁴⁵ *Les Cahiers pédagogiques*, n° 405, juin 2002.

²⁴⁶ G.E.M.D.E.V. = Groupement Economie mondiale, Développement.

²⁴⁷ Z.E.P. : Zone d'éducation prioritaire.

enseignants n'étaient pas sûrs de pouvoir maîtriser seuls. L'anecdote montre à la fois l'existence d'une demande potentielle, quels effets positifs pourrait avoir une telle collaboration et à quel point la démarche de collaboration est inhabituelle. L'éducation au développement ne pourrait que bénéficier d'une concertation plus institutionnalisée entre chercheurs et enseignants.

A.Prost et son équipe, dans le rapport mentionné, se sont donc penchés sur l'articulation entre la recherche et le système éducatif et ont pointé les « procès en responsabilité réciproque », que se font chercheurs et enseignants. Les chercheurs reprochent souvent aux enseignants leur manque d'intérêt pour la recherche... « un public réticent, qui lit moins de publications professionnelles que beaucoup d'autres ». Ils constatent aussi que leurs recherches sont peu utilisées et que des points avérés, des solutions ayant fait l'objet d'une expérimentation positive, n'entraînent aucun changement dans le système éducatif. Ils se plaignent aussi de ne pas toujours être bien accueillis dans les établissements ou par les Inspecteurs, avec lesquels ils essaient d'entrer en relation. Beaucoup d'enseignants, de leur côté, reprochent aux recherches d'être inutiles, de « prouver des évidences » et aux chercheurs de ne pas tenir assez compte de leurs besoins et des conditions sur le terrain pour orienter leurs recherches. Ils se plaignent aussi du « langage abscons » utilisé par les chercheurs. Beaucoup, par contre, regrettent de ne pas être tenus suffisamment au courant des orientations et des résultats de la recherche. Si les recherches sur l'éducation au développement sont déjà rares, il y en a encore moins qui parviennent jusque dans les établissements. Ce malentendu s'explique surtout par l'absence de structure de concertation et par des objectifs pas toujours convergents : la recherche veut établir des vérités, les acteurs cherchent une efficacité rapidement. Le Ministère, malgré des incitations à travailler ensemble, ne favorise pas la concertation entre chercheurs et enseignants : en décembre 2003, a eu lieu un colloque sur l'éducation à l'environnement et au développement durable, suivi de réunions académiques visant à mettre concrètement des projets sur pied. Il rassemblait des directeurs d'établissement, des Inspecteurs, des administrateurs, des enseignants (formateurs surtout) mais aucun chercheur.

Le rapport Prost situe les solutions dans une restructuration profonde de la recherche. Il insiste sur la nécessité d'une concertation entre tous les participants : il faut élaborer une recherche, à partir de questions qui se posent sur le terrain et en collaboration avec les enseignants...d'où la nécessité d'un travail en réseaux. Les chercheurs isolés sont inconcevables dans ce domaine (les actions d'innovation dans les classes devraient aussi remonter jusqu'aux chercheurs). Il faut donc créer ou dynamiser des structures de coopération. L'INRP pourrait jouer le rôle de « vigie » et signaler les nouveaux domaines de recherche qui s'ouvrent et capitaliser les expériences et les découvertes. Les I.U.F.M. sont également particulièrement bien placées pour assurer la liaison entre recherche et pratiques pédagogiques. Elles ont longtemps connu des incertitudes sur leurs « missions » mais la recherche en fait partie. Au début des années 2000, elles commencent à lancer des « appels d'offre » en direction des établissements, pour un travail en commun, mais leur rôle reste insuffisant. Il faudrait restructurer aussi ces organismes indépendants qui ont l'avantage de couvrir toute la filière : recherche, expérimentation, conception de matériel pédagogique, formation et dont les effectifs diminuent actuellement. L'accroissement du nombre d'enseignants n'a pas entraîné « une

croissance analogue du militantisme pédagogique ». Le rôle joué par les CRDP et CDDP est insuffisant et devrait être renforcé. Au niveau supérieur, il faudrait aussi, pour revitaliser la recherche, une instance de pilotage et d'évaluation. L'intérêt du réseau « Innovalo » est également cité dans

le rapport : ce n'est pas vraiment un réseau de recherche mais il accompagne les innovations et pourrait être un lieu de dialogue entre chercheurs, inspecteurs, formateurs, enseignants de terrain. La recherche manque également de chercheurs : il faudrait en former plus en sciences de l'éducation et attirer un maximum de candidats vers les doctorats. Elle est aussi trop « hexagonale ». La nécessité d'une coopération avec l'étranger se fait sentir. Il faut accueillir des chercheurs étrangers et envoyer de jeunes chercheurs français à l'étranger, après le doctorat. Il faudrait enfin que l'intérêt des chercheurs et la demande des enseignants permettent de mettre davantage en lumière le thème de l'Education au développement.

Depuis la publication de ce rapport, en 2002, la situation est peut-être en train d'évoluer : en novembre 2004, un colloque doit être organisé sur le thème « Chercheurs et praticiens dans la recherche ». Il est présenté comme « une occasion pour des chercheurs, des professionnels et des formateurs, de confronter leurs conceptions des pratiques de la recherche et des rapports qu'elles entretiennent avec les pratiques professionnelles ». L'échange doit s'organiser autour de quatre thématiques : La formation comme médiation entre les praticiens et les chercheurs ; l'exploration de la pratique et la production des savoirs ; parole de praticien, parole de chercheur : restituer, dire, écrire ; les conditions d'une coopération entre praticiens et chercheurs.

CONCLUSION

Depuis les années 60 surtout, les efforts conjugués de l'institution, d'une partie du personnel, des associations et collectivités territoriales ont permis de faire pénétrer l'Afrique et l'éducation au développement dans les écoles.

Le parcours, sur plusieurs décennies, que nous venons de réaliser dans l'intimité des établissements scolaires de tous niveaux, fait apparaître une grande diversité : diversité des cadres de travail, diversité des contenus, diversité dans l'importance de l'investissement selon les individus, les établissements, les périodes. Il a permis de mettre en lumière le dynamisme et la créativité d'une minorité d'enseignants et d'élèves très motivés, qui ont travaillé avec enthousiasme et souvent réussi à faire de leurs actions, des moments forts dans la vie de leur établissement. Il fait aussi la preuve d'une grande capacité d'évolution. Parallèlement à l'évolution du « Tiers Mondisme », la conception de l'éducation au développement s'est modifiée . Même si la dimension caritative persiste, elle a permis aussi une réflexion sur les déséquilibres du monde et sur leurs origines, sur l'interdépendance qui nous lie aux pays du Sud et sur la nécessité d'un véritable partenariat.

L'éducation au développement présente aussi, pour la formation des jeunes, un intérêt qui dépasse les limites de son contenu : elle a participé, à sa manière, aux mutations du système éducatif. Elle a permis d'ouvrir les établissements sur l'extérieur en y faisant pénétrer les problèmes mondiaux, en cherchant des collaborations auprès des associations humanitaires ou des collectivités locales et aussi auprès de représentants du Tiers monde. Par sa spécificité, parce que ce n'est pas une « matière » qu'on peut

enseigner comme les autres, elle a contribué également à diffuser des méthodes pédagogiques novatrices.

Mais l'étude de l'éducation au développement laisse aussi sur l'impression d'une insuffisance de mobilisation, pendant toutes ces années. Depuis 50 ans, le système éducatif a dû affronter beaucoup de difficultés, prendre beaucoup de décisions sur des problèmes qui lui ont paru plus urgents. L'importance de l'éducation au développement paraît très en deçà des recommandations ministérielles et surtout des besoins, quand on considère que des progrès dans la compréhension internationale sont une nécessité vitale pour l'équilibre du monde. L'éducation au développement existe mais elle ne concerne vraiment qu'une minorité d'enseignants et d'élèves, elle n'est pas encore assez « reconnue » dans le fonctionnement de l'Ecole et elle ne reçoit pas un appui suffisant de l'institution, ni en ce qui concerne la formation, ni les conditions matérielles. Si la dimension européenne commence à bien pénétrer, ces dernières années, dans le système éducatif, il n'en va pas de même des pays du Sud.

Au tournant du siècle, il est nécessaire de faire un bilan de l'influence de l'éducation au développement sur les jeunes scolarisés et de tenter d'évaluer si les efforts qui ont été faits, ont changé leur rapport aux pays du Sud. Il faut tenter aussi de comprendre dans quel sens se fait l'évolution, si les difficultés et le découragement l'emportent sur les raisons d'espérer, si des changements de conceptions et un renouvellement des pratiques peuvent, dans l'Ecole, revivifier les relations Nord-Sud et l'éducation au développement.

QUESTIONNAIRE DE CONNAISSANCES

Nom et prénom de l'élève

Etablissement

QUESTION N°1

Parmi les mots et expressions suivantes, soulignez uniquement ceux qui caractérisent le sous-développement.

- analphabétisme 6
- avancée de la décolonisation 7
- peu arpenté 8
- explosion démographique 9
- multiracialité 10
- industrie de pointe 11
- effacement de la population 12
- faible densité 13
- absence des infrastructures 14
- agriculture mécanisée 15

QUESTION N°2

- 1) Librez cette phrase :
 « En Afrique latine, pour chaque accordé placé dans l'indicateur, appliquez un rectangle vertical à côté de l'année. » 11
- 2) D'après vos connaissances, essayez de donner quatre autres pays qui pourraient ne pas quitter la campagne. 12
- 3) 1960 13
- 4) 1960 14
- 5) 1960 15
- 6) 1960 16
- 7) 1960 17
- 8) 1960 18
- 9) 1960 19
- 10) 1960 20
- 11) 1960 21
- 12) 1960 22
- 13) 1960 23
- 14) 1960 24
- 15) 1960 25
- 16) 1960 26
- 17) 1960 27
- 18) 1960 28
- 19) 1960 29
- 20) 1960 30
- 21) 1960 31
- 22) 1960 32
- 23) 1960 33
- 24) 1960 34
- 25) 1960 35
- 26) 1960 36
- 27) 1960 37
- 28) 1960 38
- 29) 1960 39
- 30) 1960 40
- 31) 1960 41
- 32) 1960 42
- 33) 1960 43
- 34) 1960 44
- 35) 1960 45
- 36) 1960 46
- 37) 1960 47
- 38) 1960 48
- 39) 1960 49
- 40) 1960 50
- 41) 1960 51
- 42) 1960 52
- 43) 1960 53
- 44) 1960 54
- 45) 1960 55
- 46) 1960 56
- 47) 1960 57
- 48) 1960 58
- 49) 1960 59
- 50) 1960 60
- 51) 1960 61
- 52) 1960 62
- 53) 1960 63
- 54) 1960 64
- 55) 1960 65
- 56) 1960 66
- 57) 1960 67
- 58) 1960 68
- 59) 1960 69
- 60) 1960 70
- 61) 1960 71
- 62) 1960 72
- 63) 1960 73
- 64) 1960 74
- 65) 1960 75
- 66) 1960 76
- 67) 1960 77
- 68) 1960 78
- 69) 1960 79
- 70) 1960 80
- 71) 1960 81
- 72) 1960 82
- 73) 1960 83
- 74) 1960 84
- 75) 1960 85
- 76) 1960 86
- 77) 1960 87
- 78) 1960 88
- 79) 1960 89
- 80) 1960 90
- 81) 1960 91
- 82) 1960 92
- 83) 1960 93
- 84) 1960 94
- 85) 1960 95
- 86) 1960 96
- 87) 1960 97
- 88) 1960 98
- 89) 1960 99
- 90) 1960 100

QUESTION N°3

Sur cette ligne de temps, indiquez les périodes non représentées par des rectangles. Indiquez le rectangle qui correspond à l'apparition du sous-développement.



QUESTION N° IV

Observez avec soin les chiffres concernant cinq pays qui existent réellement et qui ont été désignés par des lettres A, B, C, D, E.

	Pays A	Pays B	Pays C	Pays D	Pays E	
1. Accroissement annuel de la population (en pourcentage)	0,4	2,2	3,2	0,9	0,4	<input type="checkbox"/> 17
2. Taux d'émigration des populations actives (en pourcentage)	7	21	14	17	10	<input type="checkbox"/> 18
3. Densité (en habitants/km ²)	21,4	19,8	18,3	11,6	10,4	<input type="checkbox"/> 19
4. Nombre d'habitants pour un hectare	500	1000	1240	300	3333	<input type="checkbox"/> 20
5. Population (en millions)	100	100	10	200	1,6	<input type="checkbox"/> 21
6. Rapport journalier de calories par habitant	1100	1700	3000	1100	1400	<input type="checkbox"/> 22
						<input type="checkbox"/> 23
						<input type="checkbox"/> 24
						<input type="checkbox"/> 25

17) Examiner avec les indices caractéristiques du sous-développement.

18) Parmi ces cinq pays, lesquels sont sous-développés ?

Entourer d'un cercle la ou les lettre qui le ou les font désigner.

$$A = B = C = D = E$$

QUESTION N° V

Lisez cette phrase d'Ibn Khaldun :

« Les cités ne peuvent jamais exister ou grandir durablement sans métropole. C'est les cités à leur donner l'impulsion et la vie. »

1. résumez

Citez trois avantages économiques qui ont été obtenus par une métropole dans la colonisation d'un autre état.

1.
2.
3.

QUESTION N° VI

La France a connu au vingtième siècle de profondes transformations. Lisez à l'aide d'expressions et de dates certaines de ses particularités à la fin de la guerre en 1945, soit à l'UESS en 1940, soit aux deux périodes.

Préciser dans quelles circonstances, ainsi que dans les colonnes qui précèdent.

	La France en 1940	L'UESS en 1945	
indépendance économique			___ 20
centralisation des forces			___ 21
amplification			___ 22
nationalisation des moyens de production			___ 23
particularités administratives			___ 24
le Débarquement			___ 25
planification			___ 26
les sources de nouvelles forces			___ 27
grands équipements militaires			___ 28
internationalité			___ 29
capitales étrangères			___ 30

20) Quel a été l'élément historique à partir de ces transformations ?

.....

QUESTION N° VII

Lisez ces deux textes :

1 - « Le capital investit dans les jours de sa plus parfaite perfection ; le capital sans lequel, dans la mesure du possible, qui assure le travail humain. Si vous supposez un capital qui investit, vous êtes assurés plus qu'au jour de son plein rendement, l'échange productif, est le rôle du capital »

Henri Schreder - Essai n° 1856

2. Le dit dernier capital (gros de 40 millions de centimes) sera la partie sociale en argent, c'est-à-dire les bénéfices de l'exercice précédent. Des millions de nouvelles entreprises industrielles et commerciales modernes ont été constituées et mises en activité.

Statut - XVIII^e Congrès du PC - Janvier 1934

1°) Il ne s'agit pas du même capital dans les deux textes. Quelle est la principale différence entre les deux formes de capital ? Répondre sur les lignes suivantes.

_____ 43

2°) Caractériser par un mot ou une expression le capital dans les deux questions de la page 3.

_____ 44

QUESTION N° VIII

Observez ce dessin qui illustre la place de la petite production de café dans le commerce mondial.



18) Dans quels pays du pays sont élevés les prix du café et des principaux produits agricoles ? Justifiez votre réponse. [] 45

19) Pour la production, quelles sont les conséquences de cette situation ? Justifiez votre réponse par les lignes qui suivent. [] 46

QUESTION N°18

Lisez attentivement ce texte d'Amil Cédraire :

« On me parle de progrès, de réalisations, de modestes succès, de succès de vie élevée au-dessus d'une médiocrité.

Moi, je parle de succès violents d'espérance, de cultures profondes, d'inspiration militante, de luttes confuses, de religions essentielles, de souffrances atroces et inévitables, d'écroulements possibles et supérieurs ».

20) L'auteur décrit dans ce texte la destruction de sociétés. Quel événement historique a pu provoquer cette destruction ? [] 47

Cocher la case qui convient :

- La période Guerre Mondiale
- La crise de 1929
- La colonisation
- La sécession de l'Afrique
- L'invasion de l'empire

21) Parmi les expressions suivantes, laquelle convient le mieux pour décrire ces sociétés d'Afrique ? Cocher la bonne case. [] 48

- sociétés industrielles
- sociétés féodales
- sociétés d'Afrique Méditerranéenne
- sociétés esclavagistes
- sociétés traditionnelles
- sociétés socialistes
- sociétés africaines

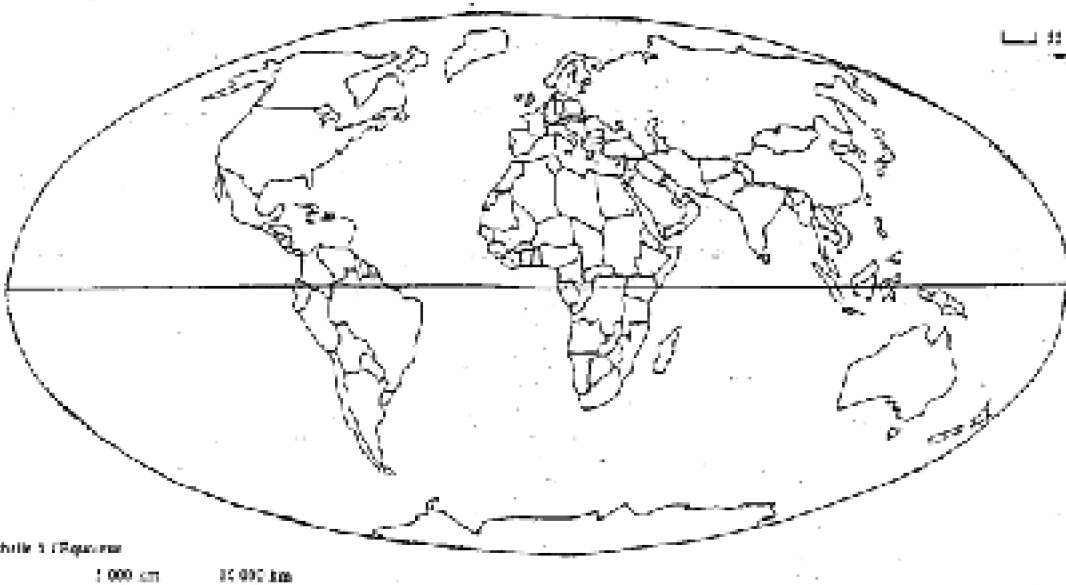
QUESTION N°2 : Voir une liste d'états numérotés de 1 à 12.

1) Sélectionnez le ou les pays qui appartiennent au Tier Monde

- | | | | | |
|------------|--------------|-------------|-----------------|-----------------------------|
| 1. Mexique | 4. Egypte | 7. U.R.S.S | 10. Royaume Uni | <input type="checkbox"/> 45 |
| 2. Canada | 5. Brésil | 8. Belgique | 11. Japon | <input type="checkbox"/> 50 |
| 3. Algérie | 6. Australie | 9. Inde | 12. Chine | <input type="checkbox"/> 55 |

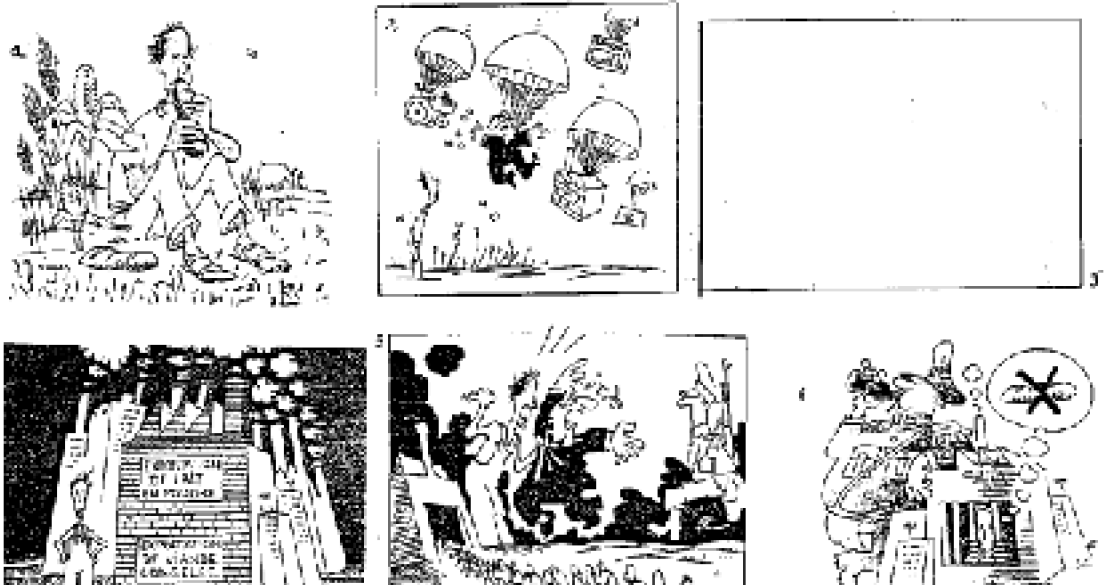
2) Sélectionnez sur le planisphère les pays que vous venez de choisir.

Pour cela, reportez uniquement le numéro à l'intérieur du tracé de votre frontière



QUESTION N° XI

Observe deux bandes dessinées, qui racontent l'histoire d'un paysan du Tiers Monde. Elles se composent de plusieurs vignettes, dont la numérotation a été volontairement brouillée.



1) D'après vous, quel est le problème principal du paysan dans cette bande dessinée ? Répondre en entourant une croix dans la ou les cases qui correspondent.

- 1. distribution de la terre au paysan
- 2. développement de l'agriculture commerciale
- 3. développement de l'agriculture traditionnelle
- 4. démantèlement des cultures vivrières
- 5. développement de la démocratie
- 6. création d'industries d'exportation
- 7. développement de l'agriculture vivrière

___ 26

2) Sur la vignette n° 4, le dessin de la banque illustre la dépendance financière. D'après vos connaissances, citez trois autres formes de dépendance.

1. 51

2. 58

3. 59

4. 62

QUESTION N° XII

Vous allez lire attentivement ces deux textes, et il est important de bien être sûr de ce que vous lisez :

Texte 1 :

« L'ancien village agricole a, depuis, le statut de commune de culture et d'élevage collectives des services sociaux.

Le paysan doit consacrer à la culture par son aide à la production villageoise un minimum des services (sans parler, écartons, car il n'est pas facile de les faire et de les évaluer au sein familial).

(d'après Le Monde, 21-10-82)

Texte 2 :

« Ces paysans sont attirés par les nouvelles méthodes de culture et d'élevage, mais ils ne veulent pas perdre le statut de propriété foncière. De nos jours, dans une optique de modernisation, les grands propriétaires ont décidé d'encourager les paysans à défricher l'immense territoire, les communautés ne peuvent plus attendre maintenant d'être des terres dans le statut qui leur appartient pour y être tous les jours et les récolter. »

(d'après Le Monde, 21-10-82)

Les communautés ne peuvent espérer de ces nouvelles méthodes.

17) Ces deux textes ont trait des modes de développement des agriculteurs. Comment pourriez-vous les qualifier ? Répondez en citant une chose dans la colonne qui convient sur les 5 nombres dans le tableau.

	sans capitalisme	avec socialisme
état du texte 1
état du texte 2
autres états

- 01
- 02
- 03
- 04
- 05

18) Justifiez votre réponse en soulignant dans les deux textes les passages les plus importants qui vous ont permis de choisir entre les deux modes de développement.

19) Répondez-vous dans deux états du Texte 2 ceux qui ont servi à choisir des modes ? Justifiez leur choix dans les colonnes qui conviennent d'attribuer un minimum à maximum les 5 et 49 points.

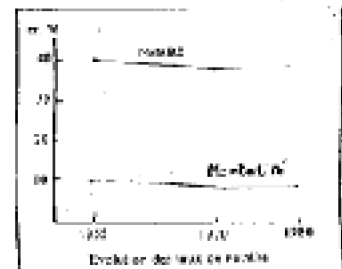
QUESTION N° 200

Observe attentivement ces documents qui concernent tous un même état de l'Afrique.

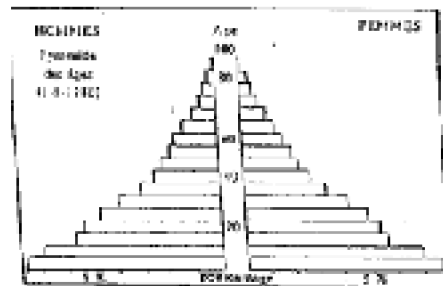
Document 1

Indicateurs	1960	1974	1985
Année de naissance de 0	1	2	13
Electricité (en millions de KWH)	43	71	125
Produit intérieur brut (en milliards de francs)	26	119	261

Document 2



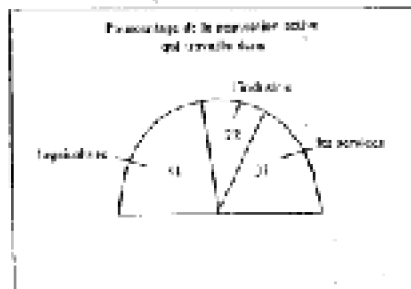
Document 3



20) Cite les documents traduisant des réalités liées de 1950 à 1985 à l'économie, à l'évolution des infrastructures et au sous-développement. Écris les années de chaque document dans le tableau qui suit.

Évolution économique	Sous-développement
.....
.....
.....
.....

Document 4



21) Quels sont les secteurs qui vous ont permis de dresser le document n° 4 ?

Répond sur les lignes qui suivent :

.....
.....
.....
.....

22) Quelle expression vous paraît le mieux convenir pour caractériser l'évolution de cet état ?

.....
.....

QUESTIONS A LA FIN

Il est intéressant de se poser des questions de coopération entre deux États : « Le commerce international agit-il comme sur le plus grand marché de culture d'Amérique dans les dix plus grands centres nationaux du monde ? La réglementation des échanges (jusqu'à 400 milliards par pays) a-t-elle entraîné des équipements pour permettre cette coopération ? Classez les deux premières y compris 10 % Sur cette coopération le pays producteur, généralement deux, n'a-t-il pu obtenir au lieu de vendre, avec les exportations, un accès au niveau de vie de sa population. Pour rembourser ses produits (différentiel de commerce industriel, le pays producteur) »

d'après D. Verdet, Le Monde (10 août 1981).

La dernière phrase n'est pas terminée. Complétez la en choisissant parmi les expressions suivantes, celle qui vous paraît convenir le mieux. Cochez la bonne case :

- « essentiellement tout son calcul en produits finis »
- « importations de culture de pays voisins »
- « exportations tout son chiffre vers le pays voisin »
- « exportations tout son chiffre vers d'autres pays »
- « importations de culture d'autres pays »

Listez le pays ou pays qui point sur le même pays :

« La responsabilité du pays délégué (il est responsable d'entraîner les décisions du peuple délégué) est notamment les justifications des principes de l'internationalisme publicitaire, dont est dérivé les caractéristiques de l'internationalisme, de chaque secteur, voir à la fin des notes (il est approuvé leur responsabilité) »

17) A quelle stratégie d'exportation « internationale publicitaire » se rattache-t-elle ? Cochez la case qui convient :

- 01 libéralisme
- 02 protection
- 03 socialisme
- 04 internationalisme
- 05 mondialisme

18) Pourquoi le programme éditorial du pays est-il ainsi défini ? Choisissez la ou les réponses qui conviennent (cochez la ou les cases) (il peut être) :

- parce que le gouvernement lui a donné la responsabilité de toute politique éditoriale
- parce que l'éditeur finance un pays qui protège la culture éditoriale
- parce que le pays finance une éditorialisme nationale
- parce que la coopération éditoriale est globalement éditoriale aux préoccupations éditoriales

QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES ET DE REPRÉSENTATIONS

NOM et PRÉNOM de l'élève

ÉTABLISSEMENT

QUESTION N° 1

Quelles sont, d'après vous, les caractéristiques des pays sous-développés ? 6

Cochez sur les lignes qui suivent les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit. 7

..... 8

..... 9

..... 10

..... 11

..... 12

..... 13

..... 14

..... 15

..... 16

..... 17

..... 18

..... 19

..... 20

..... 21

..... 22

QUESTION N° 3

Comment vous expliquez-vous l'existence du sous-développement ?

Essayez de répondre à cette question par une ou quelques phrases.

..... 19

..... 20

..... 21

..... 22

..... 23

..... 24

..... 25

..... 26

..... 27

..... 28

..... 29

..... 30

..... 31

..... 32

..... 33

..... 34

..... 35

..... 36

..... 37

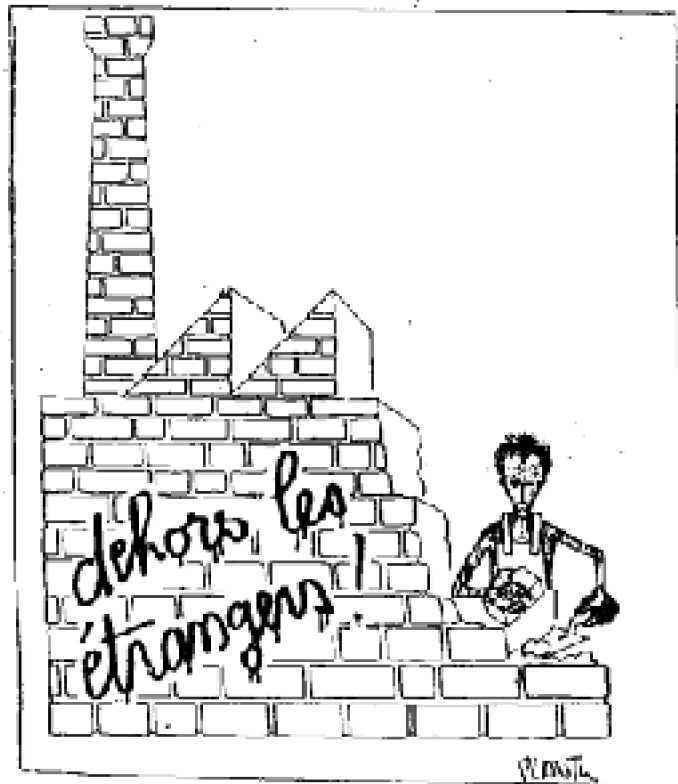
..... 38

..... 39

..... 40

QUESTION N° III

Observation de dessin :



- 1^{er} Que fait le personnage représenté sur ce dessin ? 44
- 44
- 2^{er} Quel personnage le dessinateur a-t-il voulu représenter ? 45
- 45
- 3^{er} Que pensez-vous de ceux qui ont peint l'inscription sur le mur ? 40
- 40
- 41
- 42
- 4^{er} Que pensez-vous de la situation représentée par ce dessin ? 49
- Donnez vos impressions : 49
- 50
- 51
- 52
- 53
- 54
- 55
- 56
- 57

IV. BILAN ET PERSPECTIVES AU DEBUT DU XXI° SIECLE

Introduction

Après l'étude de la situation sur le terrain, qui a montré la variété des initiatives mais aussi leurs limites, il était nécessaire de faire un bilan au début du XXI° siècle.

1° L'impact de l'éducation au développement sur les élèves est un premier angle d'approche. Les efforts faits depuis plusieurs décennies ont-ils amené des changements dans les rapports des jeunes aux pays du Sud, à leurs cultures, à leurs problèmes ? L'Ecole a-t-elle contribué à former des générations capables de faire face au défi de la mondialisation ? Il s'est avéré impossible de fournir une réponse globale à ces questions, faute de moyens d'évaluation performants mais quelques constats, à travers des enquêtes et des sondages, à travers l'étude des journaux lycéens, la fréquentation des clubs, permettent de penser que la majorité des jeunes de la fin du siècle n'ont pas la même approche mais que globalement ils ne se sentent pas beaucoup plus concernés, qu'ils ne sont pas beaucoup mieux préparés que leurs aînés à la compréhension internationale, ni plus désireux de s'engager. Même si l'Ecole n'est pas le seul lieu d'éducation, ce bilan sommaire et pas très positif débouche forcément sur une réflexion

sur l'éducation au développement elle-même, telle qu'elle est pratiquée dans le milieu scolaire depuis plusieurs décennies.

2° L'éducation au développement en est elle à un tournant ? Il faudra analyser si l'éducation au développement et la formation à une citoyenneté internationale sont en train de devenir des piliers importants de l'Education et si l'Afrique a trouvé sa place dans les établissements scolaires. L'Ecole peut-elle aller plus loin dans les conditions actuelles ? Les difficultés grandissent incontestablement mais de nouvelles perspectives apparaissent aussi. L'éducation au développement peut trouver un nouveau souffle dans des changements de stratégies, en relation avec l'évolution du système éducatif. D'autres formes d'engagement commencent aussi à naître.

A) L'IMPACT DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT SUR LES ELEVES

1° LES INCERTITUDES DE L'EVALUATION

Il serait important de pouvoir évaluer avec précision l'impact de l'éducation au développement sur les élèves, mais cette évaluation est difficile à réaliser. Les enseignants ou les établissements qui portent un projet ne la pratiquent pas systématiquement. Les comptes-rendus d'expériences qui sont disponibles, mentionnent d'ailleurs souvent ses carences. Aussi les enseignants auxquels on demande une évaluation, même approximative de leurs initiatives, donnent des réponses incertaines. En outre, les enquêtes plus générales sont parfois difficiles à comparer d'une période à l'autre, voire contradictoires. Cette évaluation se heurte à deux obstacles principaux.

Comment évaluer « un niveau de sensibilisation » ?

L'évaluation porte généralement sur les connaissances et les savoir-faire acquis mais, dans le cas de l'éducation au développement, elle devrait porter aussi sur l'évolution des comportements. S'il est possible d'évaluer l'acquisition de connaissances et de méthodes quand elles sont dispensées dans les cours, par des devoirs ou interrogations orales, tout ce qui se fait à côté, dans les activités périscolaires, l'est beaucoup moins et ne donne lieu à aucune évaluation le plus souvent. L'évolution des comportements est encore plus malaisée à cerner. C'est tout au long de la vie que l'on peut l'évaluer. Cette évaluation serait cependant nécessaire car toutes les activités qui gravitent autour de l'éducation au développement sont susceptibles de promouvoir des qualités intellectuelles et sociales qui mériteraient d'être prises en compte davantage dans les jugements qu'on porte sur les élèves et pour faciliter leur accès à des études ou des professions ultérieures.

L'évaluation, telle qu'elle est conçue actuellement, doit permettre une progression des élèves. C'est un élément clé de la pédagogie mais elle est encore peu avancée. Pour pouvoir « évaluer » valablement, il faudrait estimer les résultats par rapports à des

objectifs clairement identifiés or ils sont souvent vagues, différents selon les participants (priorité à l'acquisition de connaissances ou de savoir-faire ou orientations plus humanistes ?)... Les enseignants ne savent pas trop quoi évaluer. Il faudrait prévoir les modalités d'évaluation au moment où on met un projet sur pied. C'est ce qu'a fait une équipe pédagogique de l'INRP, par exemple quand elle a animé une expérience d'éducation au développement en lycée ²⁴⁸ . Mais dans l'ensemble, faute de moyens efficaces, cette évaluation n'est pas encore réellement passée dans le quotidien des établissements.

L'Ecole n'a pas l'exclusivité de l'éducation au développement

Il existe d'autres lieux où les jeunes se forgent des représentations et qui échappent à l'influence de l'Ecole. C'est l'influence de l'éducation reçue dans la famille d'abord : on constate que beaucoup d'élèves motivés ont des parents sensibles ou engagés au Sud ou participant à la vie associative. Ils soutiennent les initiatives de leurs enfants, leur montrent souvent l'importance qu'ils y attachent et sont là pour des actions ponctuelles. L'éducation au développement a été souvent l'occasion d'une rencontre fructueuse entre l'élève et tous ceux qui participent à son éducation.

Les médias peuvent jouer aussi un rôle important. La télévision reste un outil d'information privilégié pour beaucoup de jeunes, surtout dans les milieux modestes. Ce qu'on a appelé le « charity business » s'adresse en particulier à eux. Si la télévision peut attirer l'attention sur des situations dramatiques, elle sert généralement mal l'éducation au développement, en véhiculant une vision réductrice du Tiers Monde. Le rôle de l'Ecole peut alors consister à permettre aux élèves de prendre leurs distances à l'égard de « ce que dit la télé ». Certains journaux, qui leur sont destinés, font un réel effort pour aborder le problème des relations Nord-Sud, d'une manière approfondie, bien adaptée, avec la volonté de contribuer à une meilleure compréhension internationale. C'est le cas de *Phosphore*, « le journal des années-lycée » qui figure dans les CDI de presque tous les établissements de l'enseignement secondaire et technique. Les éditions Bayard (presse catholique), Fleurus et plus récemment Milan vont dans le même sens. Elles publient des journaux pour chaque classe d'âge et tous abordent cette question. Selon leur âge, les élèves y trouvent des dossiers sur des pays en développement, des articles de fond sur les relations Nord-Sud, des récits d'expériences faites en classe et pour les plus grands, des adresses pour partir après les études.

L'éducation peut se faire aussi dans les mouvements de jeunes, qu'ils soient religieux ou laïcs et dans les aumôneries. Des sections d'éclaireurs, de scouts ont essayé de réfléchir sur les relations Nord-Sud mais l'importance qu'on accorde à ces thèmes dépend des orientations personnelles des animateurs. Par exemple, les archives de l'Ardèche possède quelques numéros du « Journal des éclaireurs de France » de Crussol pour les années 1970-71. Cette section semble être extrêmement active mais les responsables, dont

un, cependant, a été coopérant au Gabon, n'orientent pas leur groupe vers ces préoccupations. Il est parfois question de compréhension internationale mais il n'y a

²⁴⁸ Cf. ANNEXE 6 : Questionnaire d'évaluation établi par une équipe de chercheurs de l'INRP.

aucune

trace d'une action en faveur du Tiers Monde. La même analyse est valable pour les aumôneries. Depuis Vatican II surtout, certains prêtres sont allés au delà du catéchisme habituel et ont introduit une dimension nouvelle dans l'éducation des jeunes qu'ils avaient à former : le Tiers Monde a souvent été une source de réflexion. Cela a été le cas, entre autres, d'une équipe de prêtres de Chambéry. Plus récemment, les JMJ (journées mondiales de la jeunesse) ont été un moyen de faire vivre en direct les relations Nord-Sud.

La musique a été également une porte d'entrée vers le Tiers Monde. L'importance des musiques des autres continents, en particulier des musiques africaines et afro-américaines, chez les jeunes, est un réel phénomène social. Une enquête de la SOFRES, en 2002, révèle que « dans les deux ou trois choses qui comptent le plus » pour les adolescents, la musique apparaît dans 20 % des réponses, après le métier, le bonheur familial, l'amour, le sport et la liberté (13 % des réponses en 1978 et 15 en 1987)²⁴⁹. Ecouter de la musique est la 2° activité par le temps qu'ils lui consacrent. Le plaisir de la musique et l'engouement pour certains groupes ne débouchent pas forcément sur une sensibilisation aux problèmes des pays d'origine, ni sur un désir d'aller plus loin dans leur connaissance. Mais ce « bain musical » crée des conditions favorables à une meilleure compréhension de l'autre. La musique est d'ailleurs de plus en plus présente dans les actions menées dans le cadre de l'éducation au développement²⁵⁰.

Parmi toutes ces influences, il est impossible de déterminer lesquelles ont joué le plus, quelle est la part de l'Ecole dans l'intérêt que manifestent certains élèves pour les pays du Sud. Pour tenter de faire néanmoins une évaluation approximative, pour l'Académie de Grenoble, nous nous appuyons sur les trois critères suivants :

L'impact de l'éducation au développement d'après quelques enquêtes et évaluations.

La présence de l'Afrique et des PED en général, dans les journaux lycéens.

La participation des élèves aux activités périscolaires concernant le « Tiers Monde

Quelques archives, des publications, une enquête et des entretiens avec des élèves, des enseignants seront utilisés pour recouper ces constatations.

2° L'IMPACT DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT A TRAVERS DES ENQUETES

Elles portent sur les acquis des élèves, leurs représentations, leurs besoins et leurs attentes. Elles émanent d'organismes dépendant du Ministère de l'Education, comme l'INRP ou d'organismes spécialisés tels que la SOFRES qui, depuis la fin du siècle ont multiplié les sondages sur les valeurs des jeunes. On peut y relever quelques tendances mais l'éducation au développement n'est pas au centre de ces sondages et les pays du

²⁴⁹ SOFRES : Enquête sur *Les valeurs des ados*, à la demande de Télérama (Novembre 2002).

²⁵⁰ Cf. 3° partie : les moyens de l'éducation au développement.

Sud n'apparaissent pas dans les possibilités de réponses qui sont proposées et entre lesquelles il faut choisir ²⁵¹. En outre, elles ne visent pas toujours exclusivement les jeunes scolarisés. Les mêmes observations peuvent être faites en ce qui concerne les consultations nationales lancées par le gouvernement. En 1994 a eu lieu une consultation de tous les jeunes de 15 à 25 ans, scolarisés ou non. D'après le rapport, 50% d'entre eux ont été touchés. Ils ont du répondre à une quinzaine de questions dont trois concernaient leurs engagements et pouvaient fournir quelques éclairages sur l'éducation au développement. La consultation a été complétée par des rencontres avec des jeunes et des animateurs. La consultation nationale des lycéens lancée en 1998 par C.Allègre et organisée par le pédagogue Ph. Meirieu, a abouti à la création d'un Conseil scientifique qui a réfléchi sur « Quels savoirs enseigner au XXI^e siècle ? » et à un colloque dans la région de Lyon où tous les grands noms de la pédagogie étaient réunis. On pourrait y ajouter la consultation sur l'engagement des jeunes, initiée par le Ministère de l'Education Nationale en 2003. Ces enquêtes donnent peu d'informations sur le niveau de sensibilisation des élèves à l'égard des pays du Sud, parce qu'on leur pose peu de questions sur le sujet et qu'ils ne sont pas dans l'ensemble très préoccupés par lui. Des établissements, des classes, des enseignants peuvent être aussi à l'origine de certaines enquêtes. Ces sondages sont alors généralement limités dans leur échantillonnage et établis sur des critères pas toujours très scientifiques, mais ils peuvent néanmoins fournir des indications intéressantes, surtout si elles peuvent être recoupées avec les impressions des enseignants et des élèves. D'autres évaluations émanent d'associations ou de la presse des jeunes (*Phosphore* par exemple).

Quelques exemples d'enquêtes internes à un établissement, dans l'Académie de Grenoble

En Savoie, une enquête de 1988, sur « les jeunes et le Tiers Monde », a visé les 17 classes de Seconde d'un lycée de Chambéry. A l'origine... le club Tiers Monde qui avait établi le questionnaire et en avait assuré le dépouillement. Les professeurs d'Histoire-Géographie l'avaient fait remplir pendant leur cours. Le compte-rendu a été publié dans le bulletin d'une ONG, « Peuples Solidaires » ²⁵². En résumé, à peine la moitié des élèves se sent réellement concernée par le Tiers Monde. Pour les 4/5, ils ne savent pas ce qui se fait dans l'établissement sur ce thème. Pour les 2/3, l'information vient de l'extérieur (de la télévision en particulier). Leurs connaissances sont limitées et superficielles, ils ont une représentation plutôt misérabiliste du Tiers Monde, par contre, pas de vision péjorative dominante. Beaucoup disent cependant souhaiter en savoir plus. Quand la situation est dramatique, ils sont favorables à l'aide humanitaire mais un certain fatalisme les empêche de croire, pour beaucoup, à une solution à long terme. Quelques

²⁵¹ Quelques exemples d'enquêtes de la SOFRES : Novembre 99, *Les valeurs et les attentes des 15-24 ans*. Décembre 2000, *Les jeunes et la citoyenneté d'aujourd'hui*, à la demande de Bouygues-Télécom, (jeunes de 18 à 25 ans). Novembre 2002, *Les valeurs des ados*(13-17 ans) op. cité. Novembre 2003, *Les valeurs des jeunes*, à la demande de Radio-France et du CERA (Centre d'échanges et de réflexion sur l'avenir) pour les 15-24 ans. Novembre 2003, *Les jeunes et l'Europe*, à la demande de La Croix (15-24 ans). Mai 2004, à la demande du Pèlerin, *Les attentes des Français à l'égard de l'Ecole* .

²⁵² Cf. DOCUMENT 16 .

années plus tard, en 1992, dans le même établissement, sur l'initiative de quelques élèves, le « club Presse » propose un sondage sur des thèmes plus larges : ils'agissait de définir le lycéen des années 90 ²⁵³ . La place du Tiers Monde n'a guère changé dans ses préoccupations. Aucune question spécifique n'est posée sur ce thème, preuve qu'il n'était pas primordial pour les élèves qui ont rédigé le questionnaire. A travers des questions plus générales sur les activités et les engagements, on constate qu'ils sont « relativement intéressés » seulement. Ils éprouvent une sorte de sensibilité morale qui les pousse à s'indigner contre le racisme, la faim, l'injustice... mais cela ne se traduit pas par un engagement (9 % disent s'engager pour défendre les idées qu'ils croient bonnes). Ce lycée est-il « spécial » ? A la suite de ce sondage, quelques enseignants d'autres établissements de la zone ont réagi, affirmé que les élèves étaient plus actifs ailleurs et cité des actions « réussies ». Mais il semble quand même que l'indifférence des élèves est un phénomène qui pèse lourd, même si la présence de jeunes très enthousiastes et capables d'analyses approfondies fait parfois illusion.

En Ardèche, dans un collège de Bourg St Andéol, une enquête a été lancée par le Club Tiers Monde en 1993. Elle a obtenu plus de 200 réponses (127 filles et 80 garçons). Elle portait sur la définition du Tiers Monde, les causes du sous développement, l'intérêt et l'engagement des élèves face à ces questions. Elle constate un degré assez fort de sensibilisation surtout chez les 12-14 ans (les 15-16 ans paraissent beaucoup plus indifférents) et chez les filles (les garçons sont plus nombreux, cependant, au club Tiers Monde). Par contre, ils sont plus réticents à s'engager. Face aux problèmes des pays pauvres, ils donnent des explications surtout d'ordre affectif.

Le DOCUMENT 17 propose le bilan d'une enquête faite par oral ou par écrit, par l'association « Communes Solidaires » dans un collège de Chambéry. Il a été publié, en 1996, dans le bulletin de l'association.

²⁵³ Les résultats du sondage ont fait l'objet d'un n° spécial du journal du lycée.

Compte-rendu de l'enquête sur les jeunes et le Tiers-Monde

1. Enquête



Les jeunes et le Tiers-Monde

Notre club Tiers-Monde du lycée Vaugelas, à Chambéry, a lancé au début du troisième trimestre, une enquête sur le thème : "Les jeunes et le Tiers-Monde". Notre objectif était de nous faire une idée du niveau de sensibilisation aux problèmes du Tiers-Monde, du niveau des connaissances, de la représentation que les jeunes ont du Tiers-Monde et de leur perception des origines du sous-développement et des solutions possibles.

L'enquête a été réalisée par nous-même avec l'aide d'un questionnaire distribué à 48 élèves. À la fin de l'enquête, nous avons interrogé et personnellement par le Tiers-Monde, par l'envoi d'un questionnaire par courrier électronique, à l'adresse suivante : clubtiersmonde@orange.fr afin de connaître les avis et les idées des élèves.

Le questionnaire a été distribué par nous-même avec l'aide d'un questionnaire distribué à 48 élèves. Les professeurs d'histoire-géographie du lycée ont fait remplir pendant leur cours, en un quart d'heure ou vingt minutes. Nous souhaitons en avoir obtenu une réponse individuelle et spontanée.

Les résultats de l'enquête, nous nous sommes heurtés à des difficultés : outre quelques élèves égarés les autres, ont dû nous faire sans doute mal compris, car nous sommes très novices. Nous avons aussi obtenu des réponses qui ont été jugées superficielles et superficielles.

des réponses parfois qui ont été jugées superficielles.

Sensibilisation et information

Après plusieurs "années" de sensibilisation au Tiers-Monde, la question est de savoir si les élèves ont une idée du Tiers-Monde ? Les élèves de seconde répondant pour 47% qui a répondu "oui" beaucoup concernés, pour 47% qui ils le savent et pour 6% qui ils ne le savent pas du tout. La date 1989 a été mentionnée sur une édition (Mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre, décembre) de qui correspond à la date de naissance de la première question.

Pour les élèves, l'information sur le Tiers-Monde passe d'abord par la télévision et le radio qui sont considérés comme les deux sources d'information les plus importantes (92%). Les professeurs, qu'ils soient enseignants ou non, ont été jugés comme les deux autres sources d'information mais ils ne sont pas considérés.

Quelques questions ont été posées aux élèves : comment se sentent-ils par rapport au Tiers-Monde ? La majorité des élèves (92%) se sentent concernés par le Tiers-Monde. Les films et les séries télévisées ont été mentionnés comme les deux sources d'information les plus importantes (92%). Les professeurs, qu'ils soient enseignants ou non, ont été jugés comme les deux autres sources d'information mais ils ne sont pas considérés.

Et les enfants du club ? Ils ont été interrogés sur leur connaissance du Tiers-Monde. Les élèves ont répondu que le Tiers-Monde est un pays pauvre et qu'il y a beaucoup de gens qui souffrent. Ils ont aussi mentionné que le Tiers-Monde est un pays qui a beaucoup de problèmes et qu'il y a beaucoup de gens qui souffrent.

Document 16 : Extraits du bulletin de "Peuples solidaires" (juillet 1988)

La représentation du Tiers-Monde

■ Pourquoi le Tiers-Monde nous intéresse-t-il ?

- le savoir	90%
- une pays en crise	88%
- une problème à tous	10%
- des continents émergents	15%
- des peuples qui ont besoin de développement	10%
- des problèmes géographiques	15%
- l'histoire	10%



■ De quel côté sont les véritables problèmes ?

- le sous-développement et le III ^e mondial pour l'avenir	82%
- les problèmes de développement	50%
- manque de moyens matériels	80%
- nous ne pouvons rien faire	2%
- ils en ont trop	2%
- nous les rendons	1%

Les causes des problèmes et les solutions ?

■ Les causes (sans donner la cause, il n'y a pas de solution) :

- la colonisation par les puissances occidentales	85%
- mais les héritages coloniaux	80%
- le manque d'humanité	45%
- le petit nombre de pays occupants de la cause	25%
- la corruption des dirigeants africains	25%
- les gouvernements sont incapables	25%
- les pays riches sont responsables	1%

Si des solutions existent, il faut les chercher dans le milieu des pays sous-développés, le milieu des nouvelles nations, l'unité africaine, les questions de savoir, de culture, de langue, le budget de l'école, l'investissement, l'impact économique des cultures commerciales, le développement de l'école, la décolonisation, les valeurs africaines, les problèmes de la cause ? Mais il y a une réalité que l'on ne peut nier :

Les solutions :

■ Quelle est, à votre avis, l'origine la meilleure de la part des pays riches ?

- les solutions	85%
- contribution à leur développement	80%
- les pays riches	45%
- l'école	15%
- l'éducation	15%
- l'école	15%
- l'école	15%
- l'école	15%
- l'école	15%

Une autre question porte sur l'efficacité des solutions : 85% des élèves du primaire et du secondaire ont répondu positivement à la question : « Les solutions proposées sont-elles efficaces ? ». 85% des élèves du primaire ont répondu positivement à la question : « Les solutions proposées sont-elles efficaces ? ». 85% des élèves du primaire ont répondu positivement à la question : « Les solutions proposées sont-elles efficaces ? ».

Conclusions

Quelques leçons se dégagent de ces enquêtes : 1. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde. 2. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde. 3. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde.

4. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde. 5. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde. 6. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde.

7. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde. 8. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde. 9. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde.

10. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde. 11. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde. 12. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde.

13. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde. 14. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde. 15. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde.

16. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde. 17. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde. 18. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde.

19. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde. 20. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde. 21. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde.

22. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde. 23. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde. 24. Les élèves ont une vision positive du Tiers-Monde.

Document 17 : Extraits du bulletin de "Communes Solidaires" (1996)

Compte rendu d'une séance dans un collège de la région de Châteller

LES
JEUNES
ONT
LA
PAROLE



À voir également

l'annuaire de référence de ce site et d'entendre ce que d'autres enfants du mouvement des communes peuvent raconter et partager sur ce monde de la fin du 20^e siècle

C'est ainsi que nous avons été répartis en groupes de quatre de même et de même au Collège de COGNIN, par l'intermédiaire de deux professeurs qui leur ont posé cette question : "Pourquoi et comment faut-il aider le Tiers-Monde ?"

CLASSES DE 5^{ème}

Les nombreux sont les élèves qui débattent au sujet des aides : "Ce sont surtout nous que leurs difficultés sont nombreuses", et développer la richesse qui nous le travail au temps présent et être plus nombreux, puis élargir que la guerre que se font certains pays au cours une cause de la pauvreté et à priori : "Il faut donner au ventre des armes aux autres pays".

Avons-nous des responsabilités dans cette pauvreté ? "Non" répond sans hésiter Anthez, pour qui : "Si l'Afrique est un pays qui a de nombreux problèmes, certains sont de notre faute", ce que confirme à son tour Florian et à la fois : "Il faut travailler pour réparer les choses que l'on a faites autre (commerce, colonisation)".

Les enfants sont généralement mécontents de beaucoup d'actions à propos des solutions, des moyens (pour venir en aide à tous ces pays sous-développés), pour répondre leur question. Comme il fallait s'y attendre de leur part, c'est d'abord l'aide à l'éducation qui nous manifeste leur intérêt à priori. Il nous a surpris que les élèves des écoles ont pu parler naturellement à l'enseignement en français des écoles du Tiers-Monde.

Puis, une liste complète d'aide est suggérée par le paquet des enfants, dont les

autres souhaitent que l'on leur parvienne de l'argent, mais nous dit Jean : "Nous ne devons pas leur donner de l'argent car ils n'en font rien pas en leur usage". Enfin propose : "Nous nous nous sommes un pays riche, nous devons être solidaires et le faire à notre manière (par) pour venir". Sébastien ajoute que ce serait bien d'aider les gens du Tiers-Monde en passant, d'abord par une organisation d'aide aux pays sous-développés.

Jean (le maître), après Mikhaïl, "Il y a une aide au Tiers-Monde est une bonne action mais il y a d'autres maux dans le Tiers-Monde, le Quart-Monde, les S.D.T. et puis, d'abord : "Il faut leur envoyer de l'aide économique, mais il ne faut pas que ces aides soient utilisées des outils ou que des personnes tentent de les détourner des réfugiés".

Katja résume ce que quelques camarades tentent à dire : "Je pense que l'on doit de notre part d'aider le Tiers-Monde, car à leur se rendre à leur place et puis, un jour, ce sera possible à notre tour, et cette aide, ça peut redonner le moral".

L'élève conclure Vasouab : "Il faut aider le Tiers-Monde pour qu'il n'y ait pas d'inégalité entre les humains, qu'il n'y ait pas de différences entre les couleurs". V. nous a surpris car au fond nous sommes tous pareils, tous des êtres.



Document 17 : Extraits du bulletin de "Communes Solidaires" (1996)

P
O
U
R
O
U
I
S
S
A
N
C
E
S
M
O
N
D
I
A
L
E

CLASSES DE 4^{ème}

A cette période, les pays se répartissent en 3 groupes en 3 parties. Les 24 des 48 ont obtenu une indépendance formelle. 17 ont obtenu leur indépendance de fait.

1- LES "BONS COÛTS"

Les pays du tiers monde ont subi une situation de pénurie de matières premières causée par la réduction de leur production (20 à 30%). Ce a été dû à la chute de leur cours de marché mondial. Les pays ont dû faire face à une situation de crise économique. Ils ont dû faire face à une situation de crise économique. Ils ont dû faire face à une situation de crise économique.



2- L'ASSISTANCE CLASSIQUE

Fait de la recherche de l'aide internationale des pays en voie de développement. Les types de dons sont : les dons en nature, les dons en espèces, les dons en matériel, les dons en services, les dons en expertise, les dons en formation, les dons en matériel, les dons en services, les dons en expertise, les dons en formation.

2- LES POLITICO-ECONOMISTES

Il s'agit des pays qui ont obtenu leur indépendance de fait. Ils ont obtenu leur indépendance de fait. Ils ont obtenu leur indépendance de fait. Ils ont obtenu leur indépendance de fait.

Plus quelques pays ont obtenu leur indépendance de fait. Ils ont obtenu leur indépendance de fait. Ils ont obtenu leur indépendance de fait.

V
O
U
S
S
O
U
H
A
I
T
E
S
B
O
N
N
E
L
E
C
T
U
R
E

2 - L'ACTION HUMANITAIRE

Ces 3 élèves proposent un plan en 3 axes essentiels : caritatives qui se différencient par les dons (en espèces ou en nature), selon les besoins. Notons toutefois qu'une notion d'association n'est citée. Sans doute à cause de ces associations d'entraide (Mées 51) mentionnées dans l'écrit avec un besoin. Cette notion semble être une différence notable entre l'analyse de l'élève qui évalue à l'école et l'analyse de l'élève qui évalue à l'école.

Dans ce but, le propos est d'obtenir (pour opposer de la matière...) et de former des équipes (des équipes...) et d'un de ces élèves (à l'école) des Clubs Tiers-Monde pour sensibiliser les élèves au malheur des pays en voie de développement et à leurs souffrances. Plus d'informations pour une plus grande prise de conscience collective des problèmes des pays du Sud.

3 - LES PROBLEMES ECONOMIQUES

Pour le 2^e élève il faut aider les pays du Tiers-monde à sortir des dictatures et à aller vers la démocratie. (Avec un projet dans les pays pour ce faire...)
Pour 3 autres il est nécessaire de réaliser l'emploi, réaliser l'économie pour aider les pays en voie de développement et également une économie agricole.
Notons également que 2 élèves ont des idées originales pour aider les pays :
- Acheter plus cher leurs produits agricoles pour qu'ils aient plus d'argent (6) ;
- Attirer des entreprises au pays pour créer des emplois ;
- Envoyer des réfugiés (indochinois, vietnamiens...) pour qu'ils aient un

emploi et qu'ils n'aient plus de problème ;
- Mettre en place un impôt supplé mentaire : Taxer tous les citoyens de un franc ou deux pour les services. Sur la cette initiative, sans attendre la suite d'Europe, la commune reçoit les résultats des consultations ;
- Notons également une initiative qui semble locale : vendre des petits pains et envoyer les bénéfices à une association ;
- Les élèves ont l'initiative de Club Tiers-monde de type longévité (groupes de volontaires) et l'action menée par le Conseil Général locaux (avec l'écrit).

en conclusion

Nous avons pu noter le peu d'implication personnelle des élèves dans les consultations d'idées originales. Ils ne peuvent souvent l'imaginer ou à l'école ou à l'école, même si cela ne leur paraît pas évident, sont plus faciles à rendre en place à l'école locale, sur une liste de points d'objets de la fin de...
Notons enfin que le 2^e élève ont évoqué la solidarité entre les jeunes et l'âge/Mées l'école...



D'autres enquêtes plus générales vont dans le même sens

Un sondage réalisé par l'institut L.Harris, en 1983, fait apparaître que « la faim » est la préoccupation majeure des 15-20 ans. Ils ont pris connaissance du problème par la télévision (90%) et par les journaux (64%). Même en faisant la part des difficultés à interpréter et comparer des sondages qui ne reposent pas tous sur les mêmes critères, cette sensibilité au problème de la faim semble s'émousser par la suite. Une enquête menée en 1985 dans les collèges sur l'initiative des éditions Bayard, un sondage de *Phosphore* en 1991, les consultations nationales des jeunes et les enquêtes de la SOFRES se recoupent. Les jeunes manifestent une certaine sensibilité aux malheurs du Tiers Monde et sont favorables aux interventions humanitaires mais il n'est pas leur centre d'intérêt principal et ils ne sont pas très prêts à s'engager eux-mêmes : ils ressentent souvent l'engagement comme contraignant. En décembre 2000, un compte-rendu d'enquête de la SOFRES titre même « Les jeunes et l'engagement : la fin des grandes causes ? » Parmi les causes les plus importantes, seule la lutte contre l'enfance

maltraitée se distingue : 38 % des jeunes la citent en premier. Les « grandes causes » des années 70 et 80 viennent loin derrière : le Sida est cité en premier dans 13% des réponses et la faim dans le monde, dans 9%²⁵⁴. Quelques divergences existent cependant dans les bilans de sondages : l'un d'entre eux, réalisé en 2001 par IPSOS à la demande du journal « Le Monde », de France Inter et des éditions Milan, montre que les jeunes de 13 à 17 ans sont indifférents à la politique mais pas aux grands problèmes de notre temps : la pauvreté ici et la faim dans le monde arrivent en 2^o position dans leurs préoccupations (85 % des réponses) après le sida (88% des réponses).

Ils ont aussi une vision de l'Afrique encore très stéréotypée : la pauvreté, la vieillesse de la nature (et pour les plus jeunes, les animaux). Ils en font des analyses fondées en priorité sur le déterminisme géographique, la démographie et l'insuffisance des techniques et ils restent le plus souvent dans le registre de l'assistance. Cela s'explique en partie par l'influence des médias qui évoquent ces sujets surtout dans les cas de catastrophes alimentaires. Les images médiatiques fixent dans les esprits des jeunes des représentations auxquelles il est difficile d'apporter des nuances, ensuite. Cela s'explique aussi par le rôle que joue encore le « caritatif » dans l'action de beaucoup d'associations.

Quelques témoignages plus positifs

Les efforts qui ont été faits pour l'éducation au développement sont valorisés, nous l'avons vu, par une enquête de l'INRP, menée au début des années 80 auprès de 459 élèves appartenant à des catégories peu favorisées sur le plan économique et culturel. Elle établit que ceux qui ont bénéficié d'une véritable éducation au développement, faisant l'objet d'une expérimentation, sont globalement mieux renseignés et plus tolérants que le groupe de référence.

Les enquêtes menées auprès d'enseignants²⁵⁵ révèlent que les élèves sont « moyennement ou très intéressés » par des travaux sur les pays du Sud. C'est un sujet pas encore très connu pour certains et qui satisfait le désir d'ouverture sur le monde de beaucoup. Elles signalent, en outre quelques progrès dans la connaissance de l'Afrique et l'abandon de certains clichés ainsi qu'une sensibilité aux injustices. La SOFRES apporte aussi sa note d'espoir : au début du XXI^o siècle, les 15-24 ans se sentent plus « citoyens du monde » que l'ensemble de la population²⁵⁶.

L'âge apparaît également comme un facteur important d'explication. Certains enseignants font remarquer que, dans l'enseignement primaire, les enfants sont plus enthousiastes et plus faciles à mobiliser et « qu'on les perd dans le Secondaire » et surtout dans le second cycle. Selon eux, l'adolescence est l'âge difficile où on découvre un monde complexe et déroutant, où on est envahi par ses propres problèmes et où la pression des études est souvent forte. Mais cela n'hypothèque pas l'avenir. Aussi, malgré les difficultés et les déceptions, ils continuent quand même et pensent que « ce qui a été

²⁵⁴ Enquête de la SOFRES : *Les jeunes et la citoyenneté d'aujourd'hui* (Décembre 2000)

²⁵⁵ Enquête et entretiens personnalisés auprès des professeurs d'Histoire-Géographie de l'Académie de Grenoble.

²⁵⁶ Enquête de la SOFRES : *Les Jeunes et l'Europe* (Novembre 2003).

semé, fructifiera un jour ».

Ces enquêtes ont permis aussi de faire émerger une minorité de jeunes très motivés qui veulent comprendre les problèmes et agir en fonction de leurs valeurs. Ils font preuve, pour certains d'une grande maturité dans les analyses et d'un grand sens de l'engagement. Dans les moments de découragement, ils sont un stimulant pour les enseignants. Un jeune maître parle de « la magie du rêve de solidarité » qu'il a partagé avec des élèves. Nous les retrouverons dans les divers clubs « Tiers Monde », « Afrique », « Solidarité » dont nous parlerons plus loin et, pour certains d'entre eux, plus tard, dans des activités humanitaires²⁵⁷.

3^e QUELLE PLACE L'AFRIQUE A-T-ELLE DANS LES JOURNAUX LYCEENS ?

Les journaux « lycéens », malgré leurs limites et les réserves que nous ferons sur leur représentativité restent un moyen privilégié d'expression pour les élèves. Pour lever une ambiguïté de termes, nous reprendrons la formulation de J.Gonnet, spécialiste de la presse lycéenne, qui propose de réserver le terme de « journaux scolaires » à ceux qui se créent sur l'initiative des adultes²⁵⁸. C'est le cas des journaux de classe qui sont souvent à la base

de certaines pratiques pédagogiques dans l'enseignement primaire notamment (les classes Freinet...). Ils constituent plus un projet pédagogique initié par le maître qu'une expression spontanée des élèves. C'est aussi le cas des journaux réalisés parfois par les élèves, mais à la demande de l'administration des établissements et surtout destinés à présenter le lycée ou le collège. Les journaux « lycéens » sont ceux qui sont initiés par les élèves eux-mêmes, avec souvent une aide de la part des adultes, qu'il n'est pas possible de mesurer exactement. Ils sont plus nombreux dans les lycées à cause de l'âge des élèves mais existent aussi dans les collèges. C'est cette deuxième catégorie de journaux qui nous permettra d'approcher l'importance de l'Afrique et du Tiers Monde en général, dans les préoccupations des jeunes scolarisés dans le 1^o et le 2^o cycle. Les journaux étudiants sont beaucoup trop peu nombreux et irréguliers pour qu'on puisse en tirer des conclusions fiables.

L'intérêt des journaux lycéens... pour la recherche en Histoire de l'éducation

Ils répondent aux besoins des jeunes de s'exprimer, sur leur vie, leurs soucis, l'actualité... et de poser plus ou moins directement des questions aux adultes. Pour J.Gonnet, « Le jeune met à nu, dans le journal ce qu'il n'ose dire à personne », « Il fait entendre sa voix », « par la magie du journal ...il transforme un lieu d'enseignement en lieu de vie. ». A.Bounoure parle de « contre-pouvoir »²⁵⁹. En ce sens, les journaux lycéens sont un outil

²⁵⁷ Cf. paragraphe 4 : « Les clubs Tiers Monde...des baromètres de la sensibilisation des élèves ».

²⁵⁸ J.GONNET : *Journaux scolaires et lycéens*, Ed.Retz, 1988.

²⁵⁹ A.BONOURE, *Lire les journaux lycéens*, INRP/CLEMI, 1998.

précieux pour le chercheur puisqu'ils permettent d'approcher les préoccupations des élèves à une époque donnée et si le journal paraît sur plusieurs années, d'essayer d'en comprendre l'évolution. Par le choix des thèmes abordés, ils peuvent nous permettre d'analyser l'importance de la dimension internationale dans le paysage des lycéens, leurs réactions face à ce monde dans lequel ils vivent, et éventuellement les changements qu'ils voudraient voir mettre en oeuvre. Ils peuvent aussi nous fournir des informations sur les activités internationales des établissements scolaires.

Mais sont-ils le reflet exact des préoccupations des jeunes ? Les « rédacteurs » sont peu nombreux par rapport à l'effectif global d'un établissement. Il est difficile de savoir s'ils sont à l'image de l'ensemble des élèves, représentatifs de leur classe d'âge ou des « pionniers » dans leurs préoccupations et leurs idées, s'ils veulent par l'intermédiaire du journal s'exprimer autrement que la majorité ou s'ils ont le souci de plaire à cette majorité en répondant à la demande (les sondages sont très fréquents dans les journaux lycéens et la censure des camarades peut exercer une certaine pression). La présence d'un article sur l'Afrique par exemple, ne doit pas être considérée forcément comme l'expression d'un besoin manifesté par une majorité d'élèves. En outre les équipes sont changeantes d'une année à l'autre ce qui entraîne souvent un changement dans le ton et le contenu, voire même le titre. L'influence des adultes doit aussi être prise en compte. L'apparition d'un journal dans un établissement représente toujours un problème pour les enseignants et l'administration même s'ils en mesurent l'intérêt éducatif. Une certaine inquiétude devant le contenu suscite souvent le désir, plus ou moins avoué, d'encadrer le projet pour éviter les dérapages (attaques personnelles ou prises de position politiques) et assurer une certaine qualité d'information. Jusqu'à la fin des années 80, la presse lycéenne dépendait beaucoup des proviseurs. Pour limiter certains excès de censure et clarifier les droits et les devoirs des élèves, une législation a été mise en place en 1989 et 1991. Dorénavant les droits à l'expression des jeunes, mais aussi leurs obligations, sont en gros les mêmes que ceux des journalistes professionnels. Les chefs d'établissement peuvent néanmoins sanctionner les dérives et le Ministère se réserve le droit d'intervenir quelquefois comme au moment de la guerre du Golfe où enseignants et élèves devaient s'abstenir d'aborder ce sujet pour ne pas courir le risque de créer des affrontements à l'intérieur de la communauté scolaire. En général, les jeunes acceptent de respecter les règles et pratiquent sans doute assez souvent l'autocensure. Le chercheur ne trouvera pas la moindre trace d'attitudes « politiquement incorrectes » comme le refus de l'interculturel, le refus de l'aide au développement...qui existent forcément chez les jeunes comme il existe chez les adultes. Ce sont aussi les élèves qui sollicitent souvent les adultes pour la réalisation du journal. Pour durer, les journaux lycéens ont besoin de la collaboration d'adultes. Elle est souvent réclamée dans le cas des articles de fond sur les problèmes de société ou d'actualité, notamment ceux qui concernent le développement et les cultures des autres continents où le lecteur sent la présence de l'animateur-adulte.

Un autre problème pour les chercheurs tient à l'irrégularité de la publication des journaux lycéens et à une durée de vie généralement très éphémère. Les premiers sont apparus au XIX^e siècle mais ils restent exceptionnels. Le lycée Henri IV à Paris en a produit un vers 1830. Le phénomène ne prend de l'ampleur qu'après la guerre, dans les années 60 et 70 surtout. Il connaît ensuite un reflux qu'on a du mal à expliquer, peut-être par le découragement des lycéens, mal écoutés par les adultes. Nombreux sont les

journaux qui se limitent au n°1. Les séries que l'on peut consulter sont très incomplètes. Les établissements scolaires n'archivent pas systématiquement (« S'il fallait qu'on garde tout ! ») et ils n'ont pas obligation de déclarer leurs productions. Une étude sur une longue période est quasiment impossible. Ceux que l'on retrouve sont généralement récents (la dernière décennie surtout). Mais cela ne signifie pas qu'ils soient plus nombreux mais qu'on a eu plus de moyens pour les repérer et les archiver. Les encouragements du Ministère, dans les années 80 et 90 et de nouvelles structures peuvent constituer un puissant moteur. Le C.L.E.M.I. (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information), né en 1983, associé au CNDP et placé sous la tutelle du Ministère de l'Education, a « pour mission de promouvoir...l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves, du monde qui les entoure, tout en développant leur sens critique ». Il se charge donc de faciliter l'utilisation de la presse en classe et la réalisation et la collecte de journaux scolaires. Son site Internet essaie de convaincre les lycéens de déposer leurs publications. Le CLEMI possède environ 40000 exemplaires et 6000 titres, français et étrangers, qui s'échelonnent depuis 1920. Mais toutes ces séries ne sont pas classées. Parallèlement « J.Presse » a organisé chaque année, depuis 1985, des forums de la presse lycéenne : « Scoop en stock », qui sont parrainés par la presse professionnelle (*Le Monde, Télérama, Phosphore, TF1, A2, FR.3...*). Un concours de journaux permet de distinguer les plus intéressants. L'Académie de Grenoble a déjà remporté plusieurs prix (par exemple en 1997, un prix a été obtenu par le collège Jules Ferry de Chambéry et le lycée de Meylan en Isère a été nommé deux fois).

Le chercheur doit donc utiliser avec beaucoup de précautions les journaux lycéens : on privilégiera ceux qui présentent une assez grande longévité, une grande régularité et pour lesquels les élèves semblent avoir joui d'un maximum d'indépendance.

Présentation de la presse lycéenne de l'Académie de Grenoble

Des archives pauvres

La plupart des exemplaires ont été retrouvés au siège du CLEMI à Paris. Les CRDP de quelques départements en possèdent aussi mais cela dépend beaucoup de l'intérêt que leur portent les responsables. La collection de Valence est la plus importante. Certains titres sont cités dans des ouvrages spécialisés²⁶⁰ mais il n'est pas toujours possible de les retrouver. Les archives des lycées ont souvent été versées aux archives départementales mais elles contiennent rarement des journaux lycéens. Quelques-uns restent dans les établissements mais ce sont des numéros récents le plus souvent et il faudrait faire du porte à porte pour les retrouver tous (cela a été fait dans quelques établissements avec plus ou moins de succès). Il reste quelques archives personnelles...bien peu nombreuses.

Un nombre de journaux impossible à évaluer avec précision.

²⁶⁰ Cf. Bibliographie.

Au début des années 2000, il y en aurait 3000 en France mais cela ne représenterait que la partie émergée de l'iceberg : d'après les spécialistes, 50 à 60% ont disparu²⁶¹. Quand le journal n'a pas eu le temps de devenir une véritable institution dans l'établissement, on en perd plus facilement la trace. Dans l'académie de Grenoble, nous avons recensé 70 titres environ, surtout dans les années 90, avec quelques journaux plus anciens, remontant aux années 70 et plus rarement 60. Leur parution est, comme partout, très irrégulière et le plus souvent éphémère. Le numéro unique est relativement fréquent. On ne compte que quelques journaux qui durent plus de deux années scolaires et 5 ou 6 ans paraît être un maximum. Les records de longévité reviennent à *Génération* (Lycée de Meylan), avec 50 numéros entre 1991 et 1999, qui continue sous un autre titre et une autre formule, *Générik*. Mais il constitue un cas très particulier : il s'agit d'un journal initié par un professeur de Français responsable de l'option « Journalisme » enseignée dans l'établissement. Il se présente, de mai 1991 à mai 1996 comme le journal du lycée et ensuite comme celui de l'agglomération grenobloise. Il ne peut donc plus être considéré comme l'émanation des seuls lycéens. *L'Echo des trois sources* (Lycée polyvalent de Bourg les Valences) a publié 20 numéros entre 1993 et 98, *Le Petit Jules déchaîné* (Collège Jules Ferry de Chambéry) 18 numéros depuis 1990. Il arrive aussi que plusieurs journaux se succèdent avec des interruptions et des titres différents, chaque équipe d'élèves tenant à sa spécificité. Le lycée Vaugelas de Chambéry a vu se succéder 7 journaux entre 1959 et 2001 avec une longue interruption entre 1965 et 1981 (à l'exception d'un numéro en 1976). Parmi eux, *Tiers Monde*, journal atypique puisque ses 14 numéros, sont « spécialisés ». Il a paru entre 1981 et 1989. Les 9 premiers numéros comptaient entre 15 et 30 pages (3 n° par an au maximum). Au bout de quelques années, devant l'ampleur de la tâche, le journal s'est transformé en une feuille d'information sur un sujet précis (La musique africaine ou la drogue et le Tiers Monde), puis il a disparu au profit d'autres modes de communication : le Club Tiers Monde s'est exprimé dans le journal du lycée quand il paraissait. Le seul autre journal spécialisé dans le Tiers Monde, qui a pu être retrouvé, est *SOS Tiers Monde* au collège Le Lahoul de Bourg St Andéol mais les archives n'ont conservé qu'un seul numéro, datant de 1993.

Le recrutement des « journalistes »

Tous les types d'établissement peuvent être concernés par la rédaction d'un journal (lycées classiques et modernes, lycées polyvalents, lycées techniques, lycées professionnels, lycées agricoles, collèges), mais les lycées sont de loin les plus nombreux à publier un journal alors qu'ils sont très minoritaires en nombre et effectifs. Cela tient naturellement à l'âge des élèves et à la nécessité d'une certaine maturité pour mener à bien cette entreprise. Il arrive quelquefois que plusieurs établissements se regroupent pour faire paraître un journal (3 collèges à Péage de Roussillon dans l'Isère, un groupe d'établissements scolaires à Aubenas...). Il serait intéressant de pouvoir aller plus loin dans l'analyse et d'essayer de tirer des conclusions sur le rapport entre le contenu, le ton du journal et la situation économique et sociale de la zone où l'établissement est implanté. Des lycées, situés dans des quartiers où les jeunes issus de l'immigration sont nombreux, parlent-ils plus du Tiers Monde qu'un lycée classique et

²⁶¹ D'après le témoignage d'une chargée de mission au CLEMI.

moderne du centre-ville par exemple. Le nombre insuffisant de journaux n'a pas permis de répondre à ces questions.

Un thème de recherche corollaire serait celui des origines sociales des « journalistes ». Sur ce point aussi, on en est réduit à des approximations. Les contacts pris avec quelques établissements donnent l'impression que l'équipe de rédaction est le plus souvent le reflet du recrutement social de l'établissement et de tout l'éventail de niveaux scolaires : il ne s'agit pas forcément d'élèves favorisés par les origines familiales, ni de « bons élèves » mais en général d'élèves qui présentent une forte personnalité, d'après le témoignage d'animateurs-adultes. C'est le cas du lycée polyvalent des Trois Sources à Bourg les Valences, dont le recrutement est très hétérogène. Il y a quand même quelques exceptions. Le lycée de Staël à St Julien en Genevois publie en 1999 et 2000 un journal intitulé *Madame Germaine*. Les articles d'une très bonne tenue et la part importante de la dimension internationale doivent peu aux adultes de l'établissement et beaucoup aux origines et à l'histoire familiale des rédacteurs-élèves. La plupart des jeunes appartiennent en effet à des milieux favorisés, diplomates et cadres travaillant dans les institutions internationales à Genève mais souhaitant que leurs enfants soient scolarisés en France. Les élèves qui ont participé au journal *Tiers Monde* de Chambéry étaient aussi, presque tous, des jeunes issus des classes moyennes ou supérieures, des enfants d'enseignants souvent. Ils étaient aussi des élèves qui réussissaient bien dans leurs études. Cette facilité leur permettait de dégager du temps pour des activités périscolaires et ils s'épanouissaient davantage dans le travail intellectuel que la moyenne des élèves, un article n'était pas pour eux « une dissertation de plus ». Cela irait dans le sens des analyses de J.Gonnet qui constate que « beaucoup de journalistes appartiennent aux classes moyennes et supérieures » et aussi que les filles sont sans doute plus nombreuses à s'exprimer que les garçons.

Le TABLEAU n°29 veut donner un aperçu de la presse lycéenne dans l'académie de Grenoble mais il ne prétend pas être exhaustif, ni dans la liste des titres, ni dans le nombre de numéros parus et la durée de vie.

La présence de l'Afrique dans la presse lycéenne

Cette étude concerne essentiellement la dernière décennie. Il n'a pas été possible de retrouver assez de journaux plus anciens, pour pouvoir en faire une analyse valable. A part le journal cité plus haut et consacré exclusivement au Tiers Monde, la presse lycéenne est généraliste, l'Afrique, ses cultures et ses problèmes de développement ne sont qu'un thème parmi beaucoup d'autres.

Une place secondaire dans la plupart des journaux lycéens.

Le premier objectif des rédacteurs est de donner vie au lycée donc ils abordent des thèmes qui suscitent l'intérêt de tous : la vie de l'établissement, les relations avec les adultes... Parmi les autres thèmes, sont privilégiés la musique, les médias et aussi l'actualité mais surtout celle qui est proche des élèves et qui concerne notre société, comme le chômage, l'exclusion, la violence, le racisme, le sida... Les sujets plus politiques sont généralement évités (en 1988, la campagne présidentielle n'apparaît

pratiquement pas) sauf à certaines périodes et dans certains journaux où, à propos d'articles sur le racisme, on trouve parfois de violentes prises de position anti-lepénistes. L'actualité internationale y a sa place surtout quand une situation désastreuse s'impose à l'attention. Des études faites par J-Pressé font apparaître des sujets dominants qui varient selon les années. En 1985, c'est le racisme avec la poussée de SOS Racisme ; en 1986, la famine en Ethiopie avec les actions de Band Aid et D.Balavoine...en 1989, l'affaire Salman Rushdie, en 1990, le mur de Berlin et l'Afrique du sud avec Nelson Mandela... Mais les thèmes « humanitaires » et les autres cultures apparaissent aussi de temps en temps, mais au milieu du reste et surtout dans les journaux des lycées (très rarement dans ceux des collèges). Le ton de beaucoup de journaux lycéens, fait de dérision, d'humour, de pastiche, se prête mal au traitement de sujets sérieux comme ceux-là. L'intérêt des jeunes est peut-être plus grand que ne le laissent transparaître leurs journaux. Ou alors, les rédacteurs sont conscients d'une certaine indifférence de leurs camarades et ils s'abstiennent d'aborder trop souvent les sujets qui n'intéressent pas. Dans certains journaux, le Sud n'apparaît jamais (autant qu'on puisse se rendre compte avec des séries brèves et incomplètes) et dans d'autres, il est beaucoup plus présent. C'est le cas des deux exemples mentionnés plus haut, *Madame Germaine* et *Tiers Monde* qui présentent des informations et des dossiers très bien documentés et souvent sans concessions sur les responsables des drames. *Boomerang*, journal inter établissements de la région d'Aubenas, qui compte 3 numéros seulement (1992-93), fait une place relativement importante au Tiers Monde.

Quels thèmes sont abordés et sous quelles formes ?

Les références au Tiers Monde et au développement prennent souvent la forme de « cris du cœur ». On y sent la volonté de dénoncer les injustices, de crier sa révolte, de changer la vie, le monde. Il s'agit donc bien d'un certain engagement. J.Gonnet relève dans un journal lycéen, *Impact*, une phrase qui résume bien la position des élèves : « ...Dénoncer les injustices qui se déroulent sous nos yeux, mais nous devons aller plus loin encore, combattre tous ceux qui organisent et entretiennent ces injustices ... ». Mais cela n'exclut pas la qualité de l'information, les articles sur le Tiers Monde sont généralement clairs et bien documentés.

Les principaux thèmes abordés concernent d'abord les situations dans le Tiers Monde. On trouve quelques articles de fond sur les drames qui le frappent et sur quelques pays pauvres. Ils concernent souvent la faim et l'aide alimentaire, les enfants (le travail, la prostitution et les mines anti-personnelles ont beaucoup frappé les jeunes). *Tribu* par exemple (Lycée Triboulet à Romans) écrit : « chaque jour, faisons en sorte que les enfants opprimés, affamés, mal traités, aient une place plus importante dans nos cœurs. Nous pourrions faire progresser l'Homme ». *Madame Germaine* parle de l'excision. *Tiers Monde* remonte la filière du cacao ... Les pays qui sont étudiés, sont généralement ceux où l'établissement soutient une action (par exemple, la Tunisie pour le collège J.Vilar d'Echirolles, le Sénégal pour le lycée de Meylan, dans l'Isère) ou ceux qui s'imposent à l'actualité (l'Afrique du Sud avec la fin de l'apartheid....). On trouve aussi des points de vue sur les évènements récents sous forme de « Brèves » ou dans des articles plus détaillés (le coup d'état du général Gueï en Côte d'Ivoire...). Dans *Tribu*, l'évocation des

massacres en Algérie débouche sur une analyse intéressante des causes de la violence et même sur une pétition. Ce désir de présenter l'actualité est quelquefois justifié dans les colonnes du journal : les jeunes se méfient des informations télévisées qui dépendent de considérations politiques et économiques et des « coups de projecteurs médiatiques ». Les analyses des causes du « sous-développement » ou « mal développement » sont beaucoup plus rares. Les anniversaires comme celui de la Déclaration Universelle des droits de l'Homme peuvent donner lieu également à des articles.

Un autre thème privilégié est l'action humanitaire. Les « journalistes » obtiennent des interviews ou font venir des représentants d'ONG. Quelques exemples : *Générations* a rencontré « Médecins du Monde » et présente, avec beaucoup de lucidité, les objectifs et les contraintes de cette association. *L'œil du Granier* (Lycée du Granier à La Ravoire en Savoie) résume les campagnes d' « Artisans du Monde » dont « De l'éthique sur l'étiquette ». Il fait la liste des « gentils magasins » c'est à dire ceux qui appartiennent à des chaînes de distribution qui acceptent de respecter un code de conduite sur les conditions de travail dans le Tiers Monde²⁶² et de ceux qui n'ont pas voulu s'y engager. On signale aussi les petites associations locales qui travaillent dans un pays d'Afrique ou d'Asie et on insiste surtout sur les actions humanitaires menées par l'établissement (actions ponctuelles mais aussi partenariats sur la durée).

L'immigration, le racisme et, un peu moins souvent, l'interculturel sont aussi des thèmes abordés parfois dans les journaux lycéens, plus particulièrement dans les établissements qui ont des élèves d'origines très diverses. Ils dénoncent le racisme, essaient de lutter contre les préjugés concernant l'immigration et insistent sur la richesse des autres cultures. Quelques exemples : *L'Echo des Trois Sources*, en liaison avec la Semaine d'éducation contre le racisme, le dénonce dans des articles souvent virulents qui visent nommément le Front National. Il fait également le compte-rendu d'une exposition sur « la mosaïque des cultures » qui privilégie les cultures africaines et il mène une véritable enquête sur les foulards islamiques, avec un rappel des textes officiels, un historique d'après un article du *Monde*, le point de vue d'un professeur de Philosophie qui est contre, au nom de la liberté des femmes, le point de vue d'une élève qui voit dans l'interdiction une atteinte à cette même liberté, le point de vue du Proviseur-adjoint qui plaide pour la discussion avec les familles. *Madame Germaine* publie un article de fond sur l'immigration intitulé « Une richesse plus qu'un danger ». Il fait un rappel de l'histoire de l'immigration, met en avant la gravité d'un « problème qui nous concerne tous » car « la moitié des immigrés ont été victimes d'actes racistes », le danger de faire des étrangers des boucs émissaires (il dénonce en particulier la confusion qui est faite entre les islamistes intégristes et les fidèles modérés). Il s'interroge sur la manière dont les immigrés vivent la xénophobie et conclut sur l'enrichissement lié à une société multiethnique. Si la nécessité de connaître les autres cultures et d'en accepter les différences est clairement évoquée, les informations sur ces autres cultures sont moins nombreuses, sauf en ce qui concerne les pays avec lesquels l'établissement est en relation, et souvent au travers des témoignages de jeunes qui évoquent leur appartenance à une double culture, celle du pays d'origine et la culture française ou dans le cadre d'un jumelage entre établissements. Les élèves du lycée du Granier en Savoie,

²⁶² Cette campagne sera abordée dans la 4^e partie B.

reçoivent leurs camarades d'un lycée sénégalais et évoquent les différences de cultures. *Tiers Monde* a publié un dossier évoquant les cultures africaines.

Les comptes-rendus de voyages sont également assez fréquents dans les journaux lycéens. Ce sont de petits déplacements et Genève est alors la destination privilégiée avec la Croix Rouge et les organisations qui dépendent de l'ONU. Ce sont aussi des voyages dans un pays lointain et dans ce cas-là le ton et le contenu peuvent être très différents. S'il s'agit de voyages individuels d'élèves, le ton est souvent celui d'un dépliant touristique. Par exemple, à St Domingue, « les gens ne connaissent pas le stress, ils adorent faire la fête et danser. C'est cool. » (journal d'un collège de l'Ardèche). Dans un lycée de Valence, le compte-rendu d'un voyage en Inde où l'élève n'a pas vu la misère, voisine, dans le même numéro, avec celui d'un voyage au Burkina Faso où les problèmes ont été très bien compris. Les rapports de voyages organisés par l'établissement dans le cadre d'un action de coopération présentent des analyses plus personnelles et approfondies. Des jeunes désirant faire un voyage en Inde ont utilisé les colonnes d'un journal pour trouver un petit emploi leur permettant de le subventionner.

Des comptes-rendus de films ou de livres complètent cette information mais ils ne sont pas très nombreux. Quelques journaux présentent des bibliographies. Les journaux lycéens annoncent aussi parfois les manifestations sur ces thèmes, dans et hors de l'établissement. Et dans les collèges, les animaux sont souvent une source d'inspiration : « Le lion » à Péage de Roussillon et « L'éléphant » à Chambéry.

Les journaux lycéens qui existent ou qui sont disponibles, ne permettent donc pas de conclure à une véritable priorité de la connaissance des autres continents, des peuples, des cultures, des problèmes. Quelques élèves et quelques établissements sont très engagés mais c'est loin d'être le cas de tous. Quelques analyses font preuve d'une grande lucidité. Les possibilités pédagogiques de ces journaux lycéens sont insuffisamment utilisées selon les spécialistes. Ils devraient être intégrés dans le projet d'établissement et deviendraient alors un outil exceptionnel pour l'apprentissage de la démocratie, un entraînement à la communication, et un moyen d'ouverture sur le monde.

IV. BILAN ET PERSPECTIVES AU DEBUT DU XXI^e SIECLE

ARDECHE

Dates de parution	Nom de l'établissement	Type d'établissement					Titre du journal	1- Heures de n° consultés	
		Lycées Classiq. et mod.	Lycée tech. nég.	L.E. P.	Lycée agri- cole	Collège		2- Nombre de n° publiés	
1992- 1993	Plusieurs établissements - AUBENAS	x					Docteurang	3	3
1997	Ecuyer d'Anglas -			x			Ex Niédo Le lycée	1 2	1 2
1997- 98	ANNONAY - Astier - AUBENAS -						Cool Age	3	4
1997- 98	Marchez-le - AMASTRÉ Montpezat MONTPEZAT Le Lion DOUROST						« Planète Collège « Aries SOS Terre	1 1	
1999	ANDECI						« Monde Reporter		
1999	x La vallée de la Beaune - JOYEUSE -								

TABLEAU N° 29 : Les journaux lycéens dans l'Académie de Grenoble

Dates de parution	Nom de l'établissement	Type d'établissement					Titre du journal	1- Nombre de n° consultés	
		Lycée a. Les sig. t. mod.	Lycée a. n. sig. t. mod.	I. F. P.	Lycée a. agr. oie	Collège		2- Nombre de n° publiés	
1998	E.Loubet - VALENCE -						Le Eidule du	:	
1996-	J.Yveret - VALENCE -						Méridie	7	16
97	Montplaisir - VALENCE -		x				La Familari		8
1996-	B. de Lathemas -	x	x				Le Journal de	2	3
01	VALENCE -	x	x				Montplaisir	0	1
2000	Lycée polyvalent VALENCE -	x	x				Expresso	18	20
							Beifaut Campus	3	3
1993-	Les 3 Sources - BOURG					x	L'écho des 3		
93	LES VALENCES -					x	sources		
1993	Triboulet - ROMANS -					x	Tribu	4	13
						x			
1999	Fr. Mistral - PEAGE DE ROUSSILLON -					x	Le Journal	3	3
	Jeanne d'Arc - PEAGE DE ROUSSILLON -					x	des Jeunes	:	23
1997-						x		0	
98	St Maurice l'Égal PEAGE DE ROUSSILLON						Le Radar		
1993							Bête de presse		
1990-	E.Lepoizat - ROMANS -						Bahut-rfo		
91	Europe-J Monnet - BOURG DEPEAGE - Rémy Roure - GRANGE LES VALENCES -								

IV. BILAN ET PERSPECTIVES AU DEBUT DU XXI^e SIECLE

Dates de parution	Nom de l'établissement	Type d'établissement				Titre du journal	1- Nombre de n° consultés	
		Lycée à Clermont au mod	Lycée à Lez à mod	Lycée à Agric à mod	Collège			
1996	Lamar Miché -	x	x			La grande de		
1998-01	CHARENTAIS - Charentaise - GREENOPIE -	x	x			Journal de la région	5	9
1996	Le Bourne - GUENESSE -	x	x			Generation	1	1
1994-96	Déjà Hier - ST MARTEIN	x				Occupat	50	50
1991-99	Les Oursmains - MEYLAB					Genération Genération	1	1
2000-01	A Égypte - SENSATION -					Prévention	1	6
1996-98	Marie Curie - ECHIROUILLES					La Grande révision		
1998-99	Camille Claudel - MORTIERE							
1994-96	Pierrot - JONVALS BEALVOISIN					Le Haas de Beals	1	
1994-98	L'oiseau - BOURGON - Le Focde - PONT DE CHERIEU -					Big Brother Mag	1	
1994-98	F. L. - BONTANT - DORNILLON - J. Prévost - VILLAGE DE LANS -					Primo d'Ambrun Télévision Le Fouilleu Discours L'année La page d'Ambrun	3	5
1996-1998	Grand Jean - PONT DE CHERIEU							
1999-01	Le Tal - VIERRE - Le Villeneuve - GRENOBLE							
1998-01	Le Tal - ECHIROUILLES -							
1998	Les Amiges - Le CLOUETIN GALLAVIER -							

Date de parution	Nom de l'établissement	Type d'établissement				Titre du journal	1-Nomine de n° consultés	
		Lycée (Classeiq. mod.)	Lycée technique	L.E.P agricole	Collège		2- Nombre de n° publiés	
1959	Vaugelas CHAMBERY	x				Toku Bahut	4	13
65	x x x <					L'Amazone	1	
1978	x x x <					Tiers Monde	14	24
1981-89	e e e v					Vaugerang	3	7
	e e e v					Hurons	11	
1990-91	e e e v					Laka	4	
	e e e v					Speimen	12	12
1992	Le Grand LA RAVOISE	x	"			L'œil du Grand	1	7
1993	x x x < <					Hammé : le	3	3
96	Mongr - CHAMBERY -		x	x		messager du lycée	1	
1997-99	remack - LA MOTTE ST JULIEN -				x	Le meilleur des	0	
1995-97	Le Niellet - LA RAVOISE -	x	"			Monges	1	
	École polyvalente					L'Écho des mines		
2000-01	MOUTIERS				x	Virus		
	Marché AIX LES BAINS				x	Le cri	4	7
	Jules Ferry CHAMBLEY				x	Aux-Lains		13
1999-00						Le petit Jules		
						Wahine		
1988-								

Dates de parution	Nom de l'établissement	Type d'établissement				Titre du journal	1- Nombre de n° consultés
		Lycée e Classe sq. et mod.	Lycée a techn iq.	L. R.P. .	Lycée e agri cole		Collè ge
1954-56	Perthuis ANNECY	✓					0
1973	Les Cluses ANNEMASSE					A l'urbain des plateaux A l'insé	0
1978	« « « « «						0
1978		✓				En route	3
1990-00	Le Stab. ST JULIEN EN GENEVOIS					Madame Genevieve Caractères	8
1956-60	G. Fichet DONNEVILLE					Le Journal	1
60	Mont Borne PASSY					L'Impérive	1
	Pardelaire CRAM- GEVRIER					✓ Le Journal du collège	0 1
1997	Collège de CLUSES					✓ Le Flumand	
1980	Collège J. Lebrun MEYTHEI					Les d'Aulps	
1999	H. Jobet ST JEAN D'AULPS						

4° LES CLUBS « TIERS MONDE »... BAROMETRES DE LA SENSIBILISATION DES ELEVES

On peut tenter de mesurer l'impact de l'Education au développement à travers la fréquentation des divers clubs « Tiers Monde », « Afrique », « Burkina Faso » ou « Sénégal », « Solidarité »... Les élèves, qui s'y inscrivent, y viennent rarement par hasard. Le plus souvent, ils ont déjà été sensibilisés à ces thèmes dans leur famille ou à l'école... et s'ils y restent année après année (les plus motivés, pendant toute leur scolarité), c'est que l'action des clubs leur apporte quelque chose. Il a été impossible, nous l'avons vu ²⁶³ de faire une liste exhaustive des clubs, nous avons préféré faire porter notre enquête sur un club « Tiers Monde » particulier, celui du lycée Vaugelas de Chambéry. Des recoupements ont pu être faits grâce à des contacts avec d'autres établissements : malgré certaines conditions particulières à cet établissement, les constatations ne semblent pas foncièrement différentes.

Les conditions et les limites de l'enquête (2002)

Les objectifs étaient de comprendre les raisons de l'engagement des élèves et ce qu'ils attendaient du club, d'essayer d'évaluer leurs connaissances et leurs positions face au Tiers Monde et l'impact de l'éducation au développement sur leur vie ultérieure.

Deux raisons principales ont présidé au choix de ce club. La première est sa

²⁶³ Cf. 3° partie : L'éducation au développement dans l'enseignement secondaire : des cadres divers.

longévité Il a été créé en 1975 sur l'initiative de quelques élèves d'une classe de Seconde, ébranlés par la crise africaine et désireux de prolonger la sensibilisation amorcée pendant les cours d'histoire-géographie. Il a fonctionné sans interruption jusqu'à maintenant, avec une grande continuité parmi les animateurs. Son évolution a donc pu être suivie sur plus d'un quart de siècle. La mise à disposition des fichiers des anciens élèves ont permis d'en retrouver un certain nombre et de solliciter leurs témoignages. En outre, beaucoup, parmi les élèves, qui se sont succédé au cours de ces vingt-cinq ans, avaient déjà eu, auparavant, une expérience en collège. Les informations recueillies ont donc été particulièrement intéressantes et quelques comparaisons ont été possibles entre élèves de générations différentes. Mon expérience personnelle d'animatrice de ce club, la conservation de quelques archives, le maintien de contacts, des lettres d' « anciens » obtenues antérieurement, ont permis d'aller un peu plus loin dans l'analyse.

Un questionnaire a été envoyé à tous les membres anciens ou actuels qui ont pu être repérés²⁶⁴. 64 noms ont été retrouvés mais 24 anciens élèves, ayant changé d'adresse, n'ont pas pu être touchés, malgré un porte à porte patient. 40 questionnaires ont été envoyés, 24 réponses sont revenues soit plus de la moitié. 2 sont anonymes. Ce sont des réponses généralement longues, détaillées, accompagnées souvent d'une lettre comportant des impressions plus personnelles, retraçant des itinéraires de vie pour les plus anciens, et témoignant du « plaisir » et de la « nostalgie » avec lesquels ils avaient accompli ce retour dans le passé. Certains ont été recontactés pour des entretiens plus approfondis.

Les 24 réponses se répartissent ainsi selon la période de fréquentation du club :

Fin des années 70 : 1

Début des années 80 : 8

Début des années 90 : 2

Milieu des années 90 : 3

Fin des années 90 : 6

Début des années 2000 : 4

Cette enquête a des limites. Elle ne prétend pas refléter, face au Tiers Monde, les positions majoritaires des jeunes scolarisés. D'abord, « la population » du lycée ne peut pas être considérée comme un échantillon parfaitement représentatif de la population scolaire globale : un lycée classique et moderne de centre-ville, sans classes techniques et comptant peu de jeunes issus de l'immigration. En outre, les élèves qui fréquentent le club Tiers Monde sont une infime minorité, au maximum 7 à 10 chaque année sont assidus. D'autres donnent « un coup de mains » à l'occasion de certaines activités. Si on élargit le calcul : 64 noms ont été retrouvés sur la période entière, nous l'avons dit ; même si on pose comme hypothèse qu'un nombre égal s'est perdu, ce qui paraît être un maximum, 120 à 130 auraient fréquenté le club en 25 ans pour un établissement qui, au cours de la même période, a compté en permanence entre 1300 et 1800 élèves. Il y a aussi ceux qui ne répondent pas : ils n'ont pas reçu le questionnaire ? Ils n'ont pas eu le

²⁶⁴ Cf. ANNEXE 8 : Texte du questionnaire.

temps ? ou le club ne leur a pas laissé de très bons souvenirs parce qu'ils n'y ont pas trouvé ce qu'ils cherchaient ? Les filles sont majoritaires dans ce lycée (comme dans les établissements qui n'ont pas de classes techniques). Mais au club, le pourcentage de filles est encore plus important que dans la population totale du lycée. Cela est corroboré par d'autres enquêtes qui signalent que les filles paraissent plus prêtes à l'engagement, sans qu'on en explique vraiment les raisons.

64 élèves inscrits	23 garçons	38 filles	
24 réponses	7 garçons	15 filles	2 anonymes

La majorité des élèves du Club réussissent bien dans leurs études. Ils n'ont pas de problèmes avec « l'institution » et acceptent de rester au lycée au-delà des heures de cours, pour des activités périscolaires. Le travail intellectuel ne les rebute pas en général et ils sont rapides pour la plupart, ce qui leur permet de dégager du temps pour d'autres activités. Donc sur ce plan aussi, ils ne sont pas parfaitement « représentatifs ».

Les constatations qui suivent sont donc la photographie des jeunes les plus sensibilisés et non un état des lieux concernant l'ensemble de la population scolaire, surtout depuis 1990.

Les raisons de l'engagement des élèves

Deux raisons dominantes apparaissent dans la majorité des réponses quelle que soit la période. « Pour être utile » : les élèves éprouvent le besoin de faire quelque chose devant les drames du monde, « réparer les injustices nord-sud », « être solidaire ». La notion de « partage » est avancée aussi à plusieurs reprises... « partage avec ceux qui ont moins de chance que nous ». Pour mieux comprendre le Tiers Monde aussi, en particulier les problèmes économiques et sociaux. Il y a un réel besoin d'expliquer les causes des inégalités. Une réelle curiosité à l'égard de cultures différentes s'est manifestée à toutes les époques.

La moitié insiste aussi sur l'intérêt de participer à des activités différentes des cours, qui laissent plus d'autonomie et permettent de « décider et agir ». « On avait des responsabilités ». Les plus âgés, avec la maturité, voient dans la fréquentation du club une contribution à leur formation de citoyen « dont on parlait peu à l'époque ». « On apprenait à s'informer, à agir, à réagir...gestes développés au sein du club et qui contrastaient avec le quotidien des cours au lycée, l'absence d'espace d'initiative individuelle...une autre dimension... » écrit un « ancien » devenu professeur des écoles.

Une autre raison avancée est l'ambiance : « retrouver des camarades », « nouer des amitiés nouvelles ». « Les éclats de rire » sont souvent signalés avec nostalgie. Quelques-uns vont plus loin encore et parlent de la joie de partager « les mêmes valeurs, les mêmes rêves ». Ceux des années 90 sont sensibles également à la convivialité : « agir en s'amusant », « le divertissement d'une association avec un sujet sérieux ». Mais ils ne semblent pas autant à la recherche d'amitiés nouvelles. La vie qu'ils mènent avec « les copains » leur en fournit suffisamment : les temps ont changé. Certains, plus en

difficultés, y ont cherché aussi des solutions à leurs problèmes de sociabilité : une expérience pour vaincre la timidité, la possibilité de s'intégrer plus facilement et d'être mieux accepté dans un groupe plus restreint et a priori tolérant.

Quelques réponses, très minoritaires, font état aussi de l'influence des professeurs dans leur engagement et de la possibilité de relations différentes avec les enseignants. C'est le cas des plus anciens. Les suivants y attachent manifestement moins d'importance : un d'entre eux aimerait même moins d'encadrement de la part des enseignants, pour pouvoir être plus autonome. Certains mentionnent aussi l'influence de leurs familles, qui considèrent que l'engagement est une des formes de l'Education et encouragent souvent leurs enfants dans leurs activités. Le premier mort européen du S.R.A.S. est un médecin de Chambéry, volontaire pour des actions humanitaires, dont la fille a fait partie de ce club Tiers Monde dans les années 80.

Ce que le club a apporté personnellement aux élèves

Le bilan est un peu différent selon l'âge et la personnalité des participants. Mais un point commun se dégage : cet engagement, qui est le premier pour beaucoup d'entre eux, leur a énormément apporté ; « Le meilleur souvenir de mes années-lycée », « j'ai grandi grâce au club ».

Plusieurs éléments sont cités à égalité. Le club a permis d'abord une ouverture sur le monde et une approche précoce des problèmes internationaux. C'est une meilleure connaissance de l'Afrique et des autres continents du Tiers Monde, à travers leurs problèmes économiques et sociaux, leurs populations et leurs cultures. Les contacts directs avec des ressortissants des pays du Tiers monde ont laissé des souvenirs forts. C'est aussi la prise de conscience de l'interdépendance qu'implique chaque acte de la vie quotidienne (les achats, la gestion de l'eau sont cités) et de la nécessité de la solidarité. Plusieurs ont l'impression d'avoir compris sur quoi doivent s'appuyer les relations nord-sud, un vrai partenariat où les gens se prennent en charge. C'est également l'élaboration d'une réflexion personnelle sur le monde : « cela m'a aidé à me construire en tant que citoyen », « à comprendre, qu'en allant au bout de ses engagements et ensemble, on peut faire bouger les choses ». Une réponse signale le début d'une réflexion sur le développement durable.

Pour certains, cette ouverture au monde a été facilitée par un des voyages au Burkina Faso organisés par le Collectif des clubs Tiers Monde, dont le lycée Vaugelas fait partie. Il y en a eu trois depuis 1988²⁶⁵. La découverte tangible d'un continent mal connu et démuné, sur lequel circulent beaucoup de clichés, a été une grande révélation. Certains parlent d'un « choc inattendu », d'une « expérience troublante ». « J'ai eu du mal à admettre le décalage au retour ». Malgré leurs connaissances théoriques sur l'Afrique, le choc de la misère a souvent été rude, en particulier quand elle touche les enfants. L'accueil et la générosité des Africains ont été une découverte : « des gens magnifiques », « impressionnants par leur courage », avec une mention spéciale pour les femmes qui s'investissent dans des actions sociales et suscitent leur admiration. Ces voyages sont aussi l'occasion de mesurer les résultats de l'action et de se motiver pour

²⁶⁵ Cf. 3° Partie : L'étude de cas sur le Collectif d'établissements scolaires de Chambéry.

continuer : voir les puits ou l'école, qu'ils ont contribué à construire, est une grande satisfaction. Ces voyages ont donc constitué des moments forts dans la vie des élèves. Peu d'aspects négatifs sont signalés à part le regret de manquer de maturité pour mieux comprendre les réalités africaines, de n'avoir pas réuni les participants au retour « pour partager nos émotions ».

Le Club leur a apporté aussi l'épanouissement personnel et l'acquisition de qualités utiles au cours de la vie : sont cités, le sens de l'initiative, l'inventivité, la prise de responsabilités, le sens de l'organisation, la capacité à argumenter et à convaincre qui facilite la prise de parole, la capacité aussi à s'intégrer et à travailler en équipe, à conduire des réunions, le sens de la diplomatie dans les rapports humains, enfin le sens de l'engagement, la prise de conscience de la nécessité de la solidarité et « l'estime de soi » dit l'un d'entre eux, quand on met en cohérence ses valeurs et ses actes ». C'est aussi « une bouffée d'oxygène » dans la vie du lycéen, qui permet de « rompre avec le quotidien du lycée ».

Tous disent aussi que leur passage au club a eu des effets importants sur leur vie ultérieure²⁶⁶. C'est d'abord un intérêt particulier pour tout ce qui touche l'Afrique et les cultures africaines et une vigilance toujours en alerte quand des événements concernant l'Afrique viennent sur le devant de la scène. Pour 18 d'entre eux sur 24 (8 étudiants et 10 actifs), il a été également le point de départ vers d'autres engagements²⁶⁷. C'est la participation à la vie associative en général mais où l'humanitaire et la défense des droits de l'Homme jouent un rôle important. Un témoignage insiste sur « le besoin permanent de m'investir dans une cause...cela m'est devenu indispensable ». Cela peut être aussi, une dimension Nord-Sud dans leurs activités professionnelles ou au moins le choix de métiers tournés vers le social (mais c'est sans doute aussi parce qu'ils étaient tournés vers le social qu'ils ont fait la démarche de s'engager dans le club). Quelques étudiants poursuivent des études préparant à des métiers de l'humanitaire. Ceux qui n'ont pas apparemment d'engagement en 2002 (6 sur 24) invoquent l'excès de travail ou une famille accaparante. Mais ils ne renoncent pas à s'engager dans des activités dès qu'ils en auront la possibilité.

²⁶⁶ Les 24 qui ont répondu à cette enquête en 2002, sont tous sortis du lycée actuellement.

²⁶⁷ Cf. TABLEAU N° 30.

<p>LES ACTIFS (10)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 7 enseignants du Secondaire : Maths, Lettres, Anglais, Sciences économiques et sociales, Histoire-géographie. • 1 professeur des écoles. • 1 écrivain spécialisé • 1 journaliste • 1 médecin 	<p>Une dimension Tiers Monde importante dans leurs cours (SES, Hist. géographie), et dans les actions de formation auxquelles ils participent.</p> <p>Création de club Tiers Monde dans leur établissement (3)</p> <p>→</p> <p>Un engagement dans les mouvements nationalistes et syndicaux</p> <p>→</p> <p>Des activités militantes dans l'Eglise catholique, tournée vers l'Afrique</p> <p>→</p> <p>Un engagement et des articles sur l'Afrique Noire et les ONG</p> <p>Pendant ses études, participation au groupe Tiers Monde de la faculté de médecine de Grenoble</p>
<p>LES ETUDIANTS (8)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Français : 1 • Sociologie : 1 • Philosophie : 1 • I.E.P. : 2 • Maths : 1 • Ecole d'ingénieur : 1 • Etudes en Italie : 1 	<p>Des études qui prennent en compte le Tiers Monde (HS, Sociologie), des préférences qui portent sur ces thèmes (Afrique, immigration), la préparation d'un F.E.T. et Aide humanitaire :</p> <p>→</p> <p>La participation à des associations humanitaires (Chambéry-Quindjougou (Chambéry), Groupe Tiers Monde de l'IEP (Grenoble), Association pour handicapés et handicapés d'asile (Lyon), Association en faveur d'une école au Sénégal (Chambéry), Participation à des associations qui favorise la connaissance de l'Afrique (Afric Impact) ou qui défendent les droits de l'Homme (Actuels International)</p> <p>→</p> <p>L'investissement dans la vie de l'école ou de l'Université</p> <p>→</p> <p>Un projet professionnel dans un F.E.T. / ONG ?, journaliste ? Journaliste humanitaire ?</p> <p>→</p> <p>Un 2^e voyage au Burkina Faso, 2 ans après celui organisé par le club et pour approfondir :</p>

TABLEAU N° 30 : Les « anciens » et leurs engagements ultérieurs

Les moments forts de la vie du club selon les élèves

Le sondage révèle deux tendances. Le premier groupe privilégie la formation, la leur, celle de leurs camarades et même de l'extérieur. Ils ont envie de mieux comprendre et de transmettre leurs découvertes. Ils apprécient les expositions, celles qu'on va voir et celles qu'on organise, qui sont une occasion de réfléchir et de faire connaître. Ce sont aussi ces élèves-là, qui ont porté le journal avec beaucoup d'ardeur et de savoir-faire, pendant plusieurs années²⁶⁸ : une ancienne raconte sa colère quand quelqu'un accepte de le lui payer mais ne veut pas le prendre pour le lire ; elle a eu l'impression de mendier et d'être impuissante. Les rencontres avec des intervenants extérieurs qui connaissent bien les PED et y ont accompli des missions, les contacts avec des africains les enthousiasment parce qu'on touche des réalités encore mal connues : un concert de musique et des

²⁶⁸ Cf. Le journal du lycée intitulé *Tiers Monde*.

danses africaines, dans la cour du lycée entre midi et deux heures, a laissé des souvenirs durables.

Un second groupe est plus tourné vers l'action. Ils sont les plus nombreux, semble-t-il, ces dernières années. Ils veulent être utiles directement aux populations africaines. Ils sont donc plus intéressés par l'action menée sur place et les moyens de gagner de l'argent pour la financer. L'organisation de soirées, qui ont disparu actuellement, la vente d'objets africains au moment de Noël sont souvent citées. Mais c'est le lavage de voitures qui fait l'unanimité. Il a lieu deux fois par an depuis plus de vingt cinq ans. Il permet de rassembler les sommes d'argent nécessaires aux actions, de sensibiliser les gens qui viennent grâce à la présence de panneaux d'information. Un témoignage insiste sur cette impression d'être compris.

Quelques difficultés et déceptions aussi

Au total, 1/3 des fiches n'en signale aucune. Ce sont les plus anciens membres qui en signalent le moins : avec le recul du temps, ce sont les aspects positifs qui restent, on oublie les autres. Et sans doute aussi, les choses étaient elles plus simples au début des années 80, qu'au tournant du siècle et l'information, sans doute plus facile à faire.

Quand des difficultés ou des déceptions s'expriment, elles tiennent à l'attitudedes camarades du lycée. La déception s'exprime avec plus ou moins de force selon le tempérament de chacun mais les jugements positifs sont très rares. Au mieux, les témoignages mentionnent une certaine curiosité pour des actions ponctuelles (vente d'objets, concerts, soirées...), une capacité de mobilisation, pour le lavage de voitures par

exemple, « si on leur explique », pas d'animosité particulière à l'égard du club. Mais le reproche quasi général est l'absence d'implication, l'indifférence de la plupart. Il est très difficile de faire de l'information : « ils ne lisent ni les journaux, ni les tracts ». « Ils ne se posent pas de questions sur ces problèmes et ne comprennent pas l'engagement de leurs camarades qui y passent du temps ». Ils ne s'intéressent pas à des activités jugées « trop sérieuses ». Ils se souviennent d'échecs mal vécus, quand un intervenant se retrouvait devant une salle quasiment vide, quand une exposition, qui avait demandé beaucoup de travail, était visitée uniquement par des élèves amenés par leur professeur dans le cadre d'un cours. « C'était une cause si importante pour moi que je ne pouvais pas comprendre qu'on ne s'y investisse pas » dit l'une d'entre elles. Certains vont même jusqu'à se plaindre que leurs efforts suscitaient de la « dérision », formule utilisée plusieurs fois. Cette absence de reconnaissance de la part de leurs camarades a été difficile à vivre pour beaucoup et les animateurs se souviennent avoir du leur « remonter le moral » parfois.

Les difficultés rencontrées tiennent aussi au fonctionnement du club lui-même. Ils ne le conçoivent pas tous de la même manière et les remarques varient d'une période à l'autre et d'un élève à l'autre. Nous citerons pêle-mêle l'excès de travail par moment et le manque de « main d'œuvre ». « Cela retombe toujours sur les mêmes ». Une se plaint d'être allée très souvent seule dans des réunions à l'extérieur où elle représentait le club face à des ONG-partenaires. A d'autres moments, ce sont les passages à vide quand on travaille au ralenti, qui démotivent. Les différences d'âge des participants sont aussi

mentionnées. Les plus jeunes ont parfois du mal à trouver leur place, face aux Terminales par exemple, et les Terminales aimeraient des partenaires un peu plus mûrs. Une certaine rigidité de fonctionnement est aussi dénoncée. Les réunions sont trop protocolaires avec un animateur-élève qui tourne, un compte-rendu, la nécessité de consulter tout le monde avant de prendre une initiative (même s'ils reconnaissent que c'est un fonctionnement démocratique), la présence d'un enseignant « indispensable mais un peu étouffante ». D'autres au contraire apprécient cette rigueur. Ils regrettent aussi les difficultés à « communiquer » sur les actions menées.

L'état des connaissances et des représentations de l'Afrique

Dans le questionnaire, deux rubriques surtout permettaient de faire une tentative d'évaluation, en ayant bien conscience, que, surtout pour les plus anciens, d'autres impressions, d'autres expériences que celles de leur participation aux activités du Club, intervenaient dans le contenu de la réponse :

Question 4 : Les activités du club ont-elles été efficaces auprès de la population africaine ?

Question 6 : Parmi les formules qui suivent, quelles sont les 5 qui vous paraissent le mieux définir l'Afrique au début du 3^e millénaire ?

Ces questions étaient ouvertes et on pouvait y ajouter des commentaires.

A la lecture des réponses, il semble que beaucoup suivent de près l'actualité africaine et que la plupart réfléchissent et se posent des questions mais naturellement, l'âge, la maturité, le choix de certaines formations permettent aux plus anciens de faire des analyses plus approfondies. Mais dans tous les cas, les réflexions sont nuancées et se démarquent de la vision encore très courante d'un continent uniquement « catastrophique ».

Les mentions du questionnaire, un continent pauvre, troublé, dépendant, mal gouverné, apparaissent presque à égalité. Pour expliquer les difficultés, ils sont peu nombreux à retenir la notion de « retard » et à mettre en avant les contraintes naturelles. ils ont compris que les causes du « sous-développement » sont diverses, politiques, économiques, intérieures et extérieures. Certains vont plus loin dans les analyses : 3 dénoncent « un continent dépossédé par un système injuste », « un continent que se sont disputé les grandes puissances », « un continent auquel il manque un moteur, partagé entre traditions ancestrales et le fait de subir les cultures occidentales importées...quel élan vers l'avenir ? ». C'est un continent également mal connu et victime de préjugés (un regrette la médiatisation par le SIDA), alors qu'il a des potentialités. Les plus jeunes sont plus optimistes : 6 voient en lui un continent « plein d'avenir », aucun, « un continent en perdition ». Les plus anciens sont plus pessimistes (« ... plus qu'à l'époque où j'étais au club » dit l'un d'entre eux) et deux voient en lui « un continent en perdition ». Ce qui est unanimement reconnu, quand même, c'est la richesse culturelle (retenue dans 17 réponses sur 24). Viennent derrière les compétences et les ressources en matières premières. On signale aussi les qualités africaines, qui sont une raison d'espérer, le sens de la solidarité, (« un continent qui a beaucoup à nous apprendre ») et l'optimisme des populations malgré les difficultés. Un seul retient « le manque de volonté » des africains.

Sur le thème de l'impact des activités du Club sur la population africaine, on pourrait résumer le sens général des réponses par la formule d'un des participants : « Oui, à notre échelle ». Ce qui paraît efficace, ce sont les actions concrètes : « la solidarité porte toujours ses fruits ». Les puits, l'école qui ont été construits, avec l'aide, entre autres, du club, dans un village du nord du Burkina Faso, leur tiennent à cœur. Plusieurs signalent les bons résultats scolaires obtenus par les élèves de cette école. Plusieurs insistent aussi sur la nécessité d'un réel partenariat avec les populations locales. L'aide d'urgence leur paraît parfois nécessaire mais elle ne peut être que ponctuelle. Aucun ne fait allusion aux grandes opérations médiatiques auxquelles le club a cependant participé, poussé par l'ambiance du moment. Une autre formule est mentionnée aussi à plusieurs reprises : « Oui, j'espère ». Ceux qui ont le plus réfléchi font état des interrogations que suscitent en eux, la complexité des problèmes et les manières d'y faire face : est-ce que le club ne se laisse pas entraîner vers l'assistanat, est une des questions qu'ils se posent. Ils signalent la difficulté de l'entretien des réalisations sur place et sentent aussi que pour régler le problème il faudra prendre des décisions à une autre échelle.

B) L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT A L'AUBE DU XXI^e SIECLE : Un besoin de renouvellement

Malgré les difficultés de l'évaluation, les divergences de certains témoignages, il ressort que l'éducation au développement, telle qu'elle a été pratiquée jusque là, a marqué profondément une frange limitée d'élèves et d'enseignants et parfois orienté leur carrière et leur vie. Mais elle n'a pas répondu totalement aux besoins et aux attentes. Le problème, qui se pose alors, est de savoir dans quel sens se fait l'évolution, en ce début du XXI^e siècle et si les raisons d'espérer l'emportent sur les difficultés. Aussi, à propos de l'éducation au développement à l'Ecole, la question « progrès ? repli ? tournant ? » a été posée systématiquement lors de rencontres avec différents interlocuteurs (enseignants, élèves, associations...). Elle est présente dans tous les questionnaires d'enquête²⁶⁹. On a cherché la réponse aussi dans diverses publications.

Un avis sur son évolution ne peut être qu'approximatif et largement subjectif : les statistiques et les comptes-rendus manquent. Les inspections académiques ne peuvent que très rarement en fournir. On conserve naturellement plus facilement la mémoire des actions récentes, simplement parce qu'elles n'ont encore pas eu le temps de disparaître mais on ne peut pas affirmer, pour autant, qu'elles sont plus nombreuses. L'appréciation qu'on peut faire de l'éducation au développement varie aussi beaucoup selon le tempérament, les objectifs, les projets et le statut des interlocuteurs. Selon les exemples cités, on penche d'un côté ou d'un autre. Certains refusent d'ailleurs de répondre à cette question trop globale à leurs yeux.

Si une unanimité ne se dégage pas, on peut quand même faire quelques constatations : bien que, à la fin du siècle, l'existence de conditions plus favorables soit

²⁶⁹ Cf. ANNEXE 8 : Questionnaires d'enquête.

reconnue, on reste sur une impression de piétinement. Depuis le début des années 90 surtout, l'éducation au développement ne va pas très bien dans les écoles. Certains enseignants versent dans la « sinistrose » et parlent carrément de « repli »... « même s'il n'est pas encore très visible » dit l'un d'eux. Plusieurs vont jusqu'à se poser la question : « L'Afrique est-elle démodée ? ». La France n'apparaît pas non plus très avancée parmi les autres pays européens : un témoignage parle d'elle comme « d'une lanterne rouge ». D'autres, au contraire, sont plus optimistes mais ils émettent toujours quelques réserves. Ils constatent des difficultés croissantes et ont parfois le sentiment d'être inefficaces mais ils pensent plus à un passage à vide momentané qu'à une véritable crise et ils réfléchissent à de nouvelles orientations.

1° DES DIFFICULTES CROISSANTES

Le milieu scolaire n'échappe pas à cet essoufflement qui touche beaucoup d'associations à l'heure actuelle et qui se traduit notamment par la baisse des dons et du bénévolat, même pour faire face à des situations très médiatisées²⁷⁰.

Des conditions qui devraient cependant faciliter l'éducation au développement

Elles ne sont pas nouvelles, il en a déjà été question dans d'autres parties de cette étude mais elles rendent de plus en plus nécessaire et devraient faciliter, en cette fin de siècle, la généralisation de l'éducation au développement.

Le climat politique est de plus en plus tourné vers les préoccupations internationales, avec la mise en place de l'Europe et les débats sur la mondialisation. L'Ecole ne peut faire abstraction des mouvements de contestation actuels contre l'ordre mondial. Vont-ils être éphémères ou constituent-ils un tournant ? L'éducation au développement et la présence de l'Afrique à l'Ecole peuvent en sortir modifiées. A cause des problèmes sociaux et des répercussions de la politique internationale, l'Ecole est actuellement confrontée à une cohabitation parfois de plus en plus difficile entre des cultures différentes et elle doit gérer des problèmes de violences. On attend d'elle que les jeunes apprennent à vivre ensemble dans la compréhension mutuelle.

Le partenariat entre l'Ecole et d'autres structures s'est accru, notamment avec les associations et les collectivités locales. Actuellement, on n'imagine pas une action de la société civile, qui n'essaie pas d'associer les écoles. Certains militants associatifs pensent même que l'éducation au développement en direction des écoles devrait devenir la priorité de tous ceux qui souhaitent voir évoluer le monde vers plus de justice et de compréhension

L'impulsion du Ministère de l'Education, forte depuis les années 80, s'est maintenue, du moins dans les intentions. Quelques extraits de B.O. récents le prouvent :

« L'élève prend conscience du caractère mondial de nombreux problèmes

²⁷⁰ Cf. Enquête de la « Fondation de France » qui constate entre 1993 et 1996, une baisse des dons de 20%, malgré les avantages fiscaux et la modernisation du système de collecte.

économiques et culturels ; il perçoit les grandes inégalités entre régions du globe et donc les solidarités nécessaires. » Nouveaux programmes de géographie pour l'école élémentaire (14/02/2002) « L'éducation au développement et à la solidarité internationale vise à faire comprendre les grands déséquilibres mondiaux et à permettre la réflexion sur les moyens d'y remédier...Elle vise à faire prendre conscience aux élèves de l'interdépendance des régions du monde dans le processus de mondialisation, en orientant en particulier leur curiosité vers la réalité économique, sociale et culturelle des pays en développement...De nombreuses associations assurent une mission d'information, d'aide et d'éducation en matière de développement...Le thème du développement durable a été choisi comme support d'actions pour 2001-2003... L'éducation au développement s'appuie sur des actions éducatives concrètes susceptibles de s'inscrire dans le cadre du projet d'école et du projet d'établissement. B.O. n°21 (23 mai 2002)

En 2004, trois thèmes sont officiellement mis à l'ordre du jour : le droit à l'éducation pour tous, la promotion du développement durable, le respect de la diversité culturelle. Les associations témoignent du désir apparemment intact de représentants du Ministère de travailler avec elles et de rencontres fructueuses, au cours de séminaires. Le Ministère encourage l'interdisciplinarité et favorise le travail en réseau, au moins au niveau européen et une certaine coordination des efforts entre pays commence à s'installer. Il a aussi créé récemment des structures de participation des élèves qui pourraient éventuellement servir de cadre à une éducation au développement et permettre la prise en compte de projets : conseil des délégués, conseil de la vie lycéenne, en 1990, les initiatives citoyennes en 1997, la campagne sur l'engagement des jeunes en 2002...Signalons aussi que, en 2004, les sujets du baccalauréat, en histoire et géographie, ont porté largement sur ces questions. Le commentaire de documents, en histoire, concernait les difficultés de la décolonisation, à travers l'exemple de l'Algérie. Un des croquis de géographie devait faire apparaître les inégalités du développement dans le monde et l'existence de « Nords » et de « Suds ». Depuis 2000, le Ministère relance aussi les actions dans l'Enseignement Supérieur, avec notamment la création d'un « Bureau de la vie étudiante » chargé de faciliter les engagements étudiants et en particulier le volontariat en faveur de la solidarité.

Mais une évolution s'est dessinée récemment, qui peut susciter quelques inquiétudes. Les moyens paraissent plus réduits : les subventions sont moindres, il semble que le Ministère laisse disparaître le partenariat éducatif Nord-Sud et l'offre de formation pour les enseignants se rétrécit. En outre, depuis la rentrée 2003 surtout, le Ministère propose de nouvelles orientations, qui privilégient l'éducation à l'environnement en vue d'un développement durable. Un séminaire qui a eu lieu à Paris en décembre 2003 a regroupé des enseignants, des chefs d'établissement, des Inspecteurs, des administrateurs qui ont réfléchi à la manière de l'impulser. Ils ont proposé un contingent horaire (une trentaine d'heures ?) pour chaque établissement. Il semble qu'il ait été peu question de l'éducation au développement et des relations Nord-Sud au cours des discussions. Pour des raisons pédagogiques, il a paru plus opportun de partir de l'environnement immédiat des élèves²⁷¹. Même si on essaie de montrer que les choix

²⁷¹ Témoignage d'un participant au séminaire.

que l'on fait en matière d'environnement, peuvent avoir des incidences ailleurs et que les problèmes d'environnement se posent au niveau planétaire, cette évolution laisse craindre que l'éducation au développement et les relations Nord-Sud ne soient plus une priorité.

Les manifestations des difficultés

Le point de vue des enseignants

Une impression de piétinement est ressenti dans les établissements scolaires: « On n'y arrivera pas comme cela » dit un enseignant. Sans vouloir verser dans le pessimisme, il est rare, lors de rencontres, qu'ils ne donnent pas un exemple, qu'ils ne racontent pas une anecdote qui les a découragés, sauf pour les actions qui démarrent. L'enquête menée auprès des professeurs d'histoire-géographie de l'Académie fait apparaître que l'éducation au développement devient une entreprise « de plus en plus difficile » et que « la cause de l'Afrique » n'avance guère dans les établissements scolaires. Pour l'inspecteur A.Zweyacker, « les progrès de la mondialisation vont de pair avec un recul de la conscience mondiale...constat qui n'a pas encore suffisamment pénétré notre réflexion »²⁷². Cela explique une « latence » plus ou moins marquée selon les établissements et les périodes. Une enquête auprès d'enseignants, menée par Resacoop et datant de 2004, fait apparaître que par rapport aux efforts déployés depuis plusieurs décennies, l'éducation au développement ne progresse pas vite. Des informations recueillies au niveau de l'académie confirment qu'il n'y a pas actuellement une « réelle mobilisation sur cette thématique ».

Cela se traduit par une difficulté à mobiliser les élèves. Même sur des activités ponctuelles, telles que séances d'information, projections... ils sont de moins en moins disponibles ou de plus en plus indifférents...au point que certains intervenants, en dehors des heures de classe, se retrouvent devant des salles presque vides (un de ces « conférenciers » dit « qu'il a l'habitude »). Cela conduit les organisateurs, dans certains établissements, à abandonner ce type de séances, ce qui prive l'éducation au développement d'un moyen d'information longtemps efficace. Certaines activités destinées au financement des actions sont un échec, faute de participants : dans un lycée par exemple, une soirée se termine par un déficit financier. Cela se traduit aussi dans la fréquentation des clubs. Peu d'élèves ont envie de s'engager autrement que ponctuellement et parmi les membres des clubs, certains ont une fréquentation irrégulière ou viennent pour des motifs qui laissent un peu perplexes les animateurs. Dans les collèges par exemple, même si le désir de lutter contre la pauvreté est évident chez certains, d'autres facteurs jouent aussi : le plaisir de se retrouver entre « copains » de classes différentes, le goût des travaux manuels, l'envie de se mettre à l'abri pendant l'hiver, en évitant les salles d'études. Ils « désertent » au printemps quand la cour reprend quelques attraits. En outre, il apparaît de plus en plus difficile de proposer aux élèves une formation, même légère, sur les problèmes de développement. Les réunions des clubs sont souvent occupées entièrement à l'organisation de quelques activités rémunératrices

²⁷² Extrait du *Bulletin de la Fédération française des clubs UNESCO*.

pour financer les actions sur place. Des clubs végètent, de l'aveu même des animateurs, « les élèves s'y intéressent de loin » dit un enseignant de l'Isère. Des responsables académiques signalent aussi que ces clubs de solidarité internationale sont de moins en moins nombreux dans les établissements, ces dernières années.

Le découragement gagne certains animateurs : ils se sentent souvent isolés dans leur établissement quand ils travaillent sur ces thèmes. L'indifférence d'un certain nombre de leurs collègues, sur lesquels ils ne peuvent pas compter, n'est pas très tonique. Dès que les promoteurs d'un projet s'en vont, souvent le projet s'écroule. Les jeunes enseignants ont trop de travail, trop de difficultés, pour certains d'entre eux, dans leurs pratiques quotidiennes, ils en ont assez des réunions et ne reprennent pas le flambeau. Plusieurs témoignages insistent sur la difficulté de former une équipe sur ces thèmes. Certains, parmi le « anciens », se posent la question : « les nouvelles générations sont-elles moins militantes ? ». Un groupe de jeunes enseignants d'un établissement savoyard, très motivés, se sont engagés dans l'animation de clubs mais veulent arrêter au bout d'un an devant les difficultés rencontrées. Cette situation se retrouve aussi bien dans l'enseignement privé que public. Les efforts faits par la direction de l'enseignement catholique pour dynamiser l'éducation au développement se heurtent souvent à de l'indifférence : les enseignants ne sont pas très nombreux lors des séances de formation.

Le point de vue des associations

Les associations qui travaillent avec les écoles ont souvent un point de vue un peu plus optimiste sur la sensibilisation des jeunes et la mobilisation des établissements. En effet, ce sont les enseignants et les élèves les plus motivés et les plus actifs qu'elles voient dans le cadre des activités périscolaires et des élèves souvent déjà « préparés » quand elles interviennent dans les classes. Ce sont les établissements et les enseignants déjà engagés qui répondent le plus souvent à leurs enquêtes et leurs sollicitations.

Depuis quelques années, beaucoup signalent, cependant, ce climat de « morosité ». Les associations ont le sentiment d'être maintenant très performantes et d'offrir aux établissements scolaires des outils pédagogiques et des intervenants de bonne qualité. Elles s'étonnent que les enseignants n'utilisent pas davantage ces possibilités. A Grenoble, l'association « Inter peuples » s'efforce de changer le regard que l'on porte sur les autres mondes, de développer la solidarité. Elle vise particulièrement le public scolaire. Sur l'évolution de l'éducation au développement, son constat est plutôt négatif. Les interventions en milieu scolaire sont moins nombreuses depuis quelques années, en partie parce que la demande est moins importante. Certaines associations se plaignent d'avoir du mal à entrer dans les écoles et parlent de « la forteresse Education nationale ». « Savoie Solidaire » fait aussi un bilan mitigé. L'opération qu'elle a lancée pour marquer le passage dans le nouveau millénaire, « Un cœur gros comme le monde », a été globalement un succès et a eu un effet d'entraînement sur les écoles du département²⁷³. Quinze écoles savoyardes travaillent au Sénégal en 2003 contre six, l'année précédente. Mais l'association a constaté aussi que plusieurs ont abandonné au bout d'un an et qu'elle devait beaucoup s'engager elle-même pour que cela continue. Quand elle essaie

²⁷³ Cf. 3^e partie A : l'étude de cas n° 6.

de prendre des distances, l'action a tendance à s'essouffler. Il est donc plus difficile de travailler avec les jeunes que ce qu'elle avait prévu. C'est la raison pour laquelle, dans le programme de formation qu'elle a élaboré, elle a consacré une séance au thème : « Comment intégrer les jeunes dans une démarche de développement ? ».

Beaucoup d'associations contactées s'inquiètent aussi pour leur propre avenir et sont conscientes d'un certain essoufflement. Elles craignent de ne plus pouvoir impulser l'éducation au développement dans les écoles comme elles le souhaiteraient. Cela est du d'abord à l'insuffisance de la « relève ». Les jeunes, motivés pendant leurs études, ne rejoignent pas forcément les associations après le lycée et les 25-35 ans en paraissent largement absents. Elles font la part du manque de temps et de disponibilité quand on commence à travailler alors que c'est souvent aussi l'époque où on fonde une famille. Il faut laisser passer le temps de la stabilisation. Mais certaines constatent aussi l'existence d'un

fossé des générations : quand les jeunes entrent dans un groupe plus âgé, ils n'y restent pas souvent, sans doute parce que les conceptions sont différentes, qu'ils ne s'y sentent pas très bien et qu'ils n'y trouvent pas ce qu'ils cherchent. Les membres anciens d'une association ont quelquefois du mal à faire de la place aux nouveaux venus et à leurs idées. Un militant va même plus loin et dénonce le risque de voir « les pères fondateurs » devenir « des élus de droit divin ». C'est pourquoi des associations créent de plus en plus souvent, dans leur sein, des groupes « jeunes ». La disparition des « emplois-jeunes » risque aussi d'avoir des incidences sur les activités des associations dans les écoles. Elles ont de plus en plus de difficultés financières à cause de la baisse des subventions. Beaucoup ne pourront plus assumer la charge de permanents et les seuls bénévoles ne peuvent pas solliciter les établissements et répondre à la demande, si elle s'amplifiait. Certaines, encore très minoritaires envisagent de faire payer leurs services puisqu'elles proposent un travail de professionnels. Cela risque de diminuer encore la demande car les établissements n'ont pas de budget pour cela.

A l'origine de ces difficultés...

Des problèmes et des analyses de plus en plus diversifiés et complexes

Depuis l'émergence du Tiers Monde, à partir des années 50, et la révélation de la gravité du « sous-développement », la situation a évolué : des progrès significatifs ont été faits dans certains domaines mais certaines certitudes largement répandues à cette époque ont été ébranlées. Les problèmes se sont compliqués, et devant l'évidence, on a cessé de croire à des changements rapides et à des solutions simples. « On a perdu nos illusions, nos mythes », dit un couple d'enseignants, longtemps coopérants en Afrique.

Une définition du « Tiers Monde » est devenue impossible...au point que la formule elle-même a disparu du vocabulaire. Actuellement, on ne sait plus ce qu'est le Tiers Monde, tellement ces pays ont pris des directions différentes : niveaux de développement très disparates, perspectives d'avenir très inégales. Quel rapport entre la Chine ou l'Inde et les petits pays africains ? Dans beaucoup de régions, après des décennies d'aide, le développement est loin d'être amorcé. L'avenir apparaît de plus en plus incertain et les

pays les plus pauvres s'enfoncent. L'Afrique présente un visage particulièrement désespérant et cette vision est entretenue par les médias qui donnent d'elle une image très négative. C'est le continent des catastrophes. Les massacres, les famines sont banalisés : « on s'habitue ». Et même si on ne s'habitue pas, le public s'intéresse plus à des actions d'urgence, portant sur l'alimentation ou la santé, que sur des actions de longue haleine concernant la formation par exemple. « L'urgence se vend mieux que le développement »²⁷⁴. Les coups d'état, les dictatures, la corruption, le clientélisme viennent encore noircir le tableau. Outre les échecs en Afrique, certaines expériences de développement dont on attendait beaucoup, ont débouché sur des désillusions : citons pêle-mêle certaines formes d'aide qui aggravent l'endettement et la dépendance, la démystification des expériences socialistes, l'échec de plusieurs « décennies du développement », la débâcle du Mexique au début des années 90, la crise asiatique plus récemment... Toutes ces réalités « dérangeant ».

Des divergences d'analyses viennent s'y ajouter. Elles portent essentiellement sur les causes du sous-développement et, en fonction de l'analyse des causes, sur les solutions les plus appropriées et les meilleures stratégies d'intervention pour les pays développés. Tandis que certains intervenants restent sur des positions caritatives, l'interdépendance en conduit d'autres à considérer qu'une réflexion sur les pays en difficultés entraîne forcément une réflexion sur nos sociétés et sur l'organisation du monde en général... Ces divergences ont été particulièrement sensibles vers le milieu des années 80. C'est ce qu'on a appelé, d'une manière excessive sans doute, « la crise du Tiers Mondisme » ; elle a aggravé cependant le malaise. Les campagnes exagérément radicales de certains Tiers Mondistes ont troublé, agacé selon les cas, et en tout cas affaibli le mouvement tiers mondiste, en s'appuyant parfois sur des statistiques et des analyses erronées. C'est le cas de la campagne contre la consommation de viande soutenue par le slogan : « la vache du riche mange le grain du pauvre ». La télévision avait relayé cette campagne en programmant un documentaire qui se terminait par la formule : « c'est parce que nous bouffons trop, qu'ils crèvent ». La polémique s'est installée. Elle a été jalonnée, en 1982 par la parution du livre de P.Brückner, « Le sanglot de l'Homme blanc », en 1985, par le colloque « Le Tiers Mondisme en question » qui veulent en finir avec des analyses culpabilisantes pour l'Occident, avec l'unité du Tiers Monde et le « mirage d'une belle cause ». Ils proposent un modèle de développement plus libéral, avec une ouverture sur le marché international. La même année, le livre de Y.Lacoste « Contre les anti-tiers-mondistes et certains tiers-mondistes » est une réponse où il défend l'action du mouvement tiersmondiste, tout en relevant certains excès. Nous n'insisterons pas davantage sur ces polémiques qui troublent les enseignants et sans doute les grands élèves. Elles font apparaître la complexité des problèmes et la difficulté de trouver des solutions. Les points d'interrogation sont, à la fin du siècle, plus nombreux que jamais.

L'initiation aux civilisations africaines est aussi une entreprise délicate. Elles ont, pour de jeunes européens, des aspects compliqués et parfois déroutants. Des preuves en sont les difficultés qu'ils ont à entrer dans l'univers des cinéastes africains ou leurs réactions lors de certains voyages qui ont été mal préparés. Les tentations de l'eurocentrisme sont fortes.

²⁷⁴ Bulletin du CRIDEV.

Les ambiguïtés de l'humanitaire » introduisent des difficultés supplémentaires. Le « charity-business », les rapports humanitaire-politique, la notion d'ingérence...soulèvent des questions²⁷⁵.

La tâche est donc ardue pour les enseignants. « Il est difficile d'enseigner le Tiers Monde, dit un professeur, cela induit trop de problèmes ». Si les professeurs plus « spécialisés » se posent des questions, alors que dire des autres dont la spécialité est très éloignée de ces domaines de préoccupations. On atteint là les limites des compétences. La bonne volonté ne suffit plus, il faut une formation sans cesse actualisée or nous avons vu qu'elle est insuffisante²⁷⁶.

En effet, quoi « enseigner » dans ces conditions ? Comment répondre à certaines questions posées par les élèves ? Il faut trouver un équilibre entre la nécessité d'explications claires et la prise de conscience de la complexité des problèmes et de réalités fluctuantes, en particulier chez des élèves encore jeunes : beaucoup d'enseignants ont l'impression de simplifier...jusqu'à la caricature parfois. Devant des perspectives d'avenir aussi floues pour les PED, il est difficile de ne pas faire douter les élèves, alors qu'ils ont besoin de certitudes pour agir. Il faut également intégrer, ou au contraire contredire, des informations venues de l'extérieur. Des témoignages d'enseignants et de chercheurs montrent que les élèves sont très baignés des images médiatiques qu'ils reçoivent et qui ne favorisent pas toujours l'éveil à la compréhension internationale. Il est difficile de remonter le courant et les représentations qu'ont les élèves résistent souvent aux arguments apportés par les enseignants.

Mais ce qui est peut-être le plus difficile actuellement, c'est de faire triompher des valeurs de compréhension, de solidarité, quand les jeunes constatent les multiples défaillances d'une société qui présente quotidiennement des contre-modèles, érigeant par exemple en valeurs, les succès faciles et la réussite matérielle, quelles que soient les conditions dans lesquelles ils ont été obtenus. L'approfondissement des analyses, une vision plus globale du monde obligent les enseignants qui veulent faire comprendre ces évolutions à évoquer les valeurs d'une société et à pénétrer de plus en plus sur le terrain politique. Ils sont donc confrontés aussi à des problèmes de déontologie. La démarche pédagogique ne peut être une démarche militante mais la ligne de partage est parfois difficile à tenir. A propos de la guerre du Golfe, le Ministère avait essayé de régler le problème en interdisant d'en parler dans les classes pour ne pas risquer des débordements et provoquer des affrontements. Un rapport de l'Inspection Générale en 1994 reconnaît que l'interdiction a été

systematiquement tournée parce que la situation était intenable pour les enseignants confrontés aux demandes de leurs élèves.

Des blocages liés au système éducatif

Les enseignants se plaignent de plus en plus de la rigidité du système, qui se révèle

²⁷⁵ Cf. JC.RUFFIN, *Le piège humanitaire*, Hachette, 1993 et M.TSIKOUNAS, *Les ambiguïtés de l'humanitaire*, Ed.Corlet, 1996.

²⁷⁶ Cf. 3° partie C : « La formation des enseignants ».

particulièrement forte dans ce type d'activités, qui se déroule à la fois dans et hors des frontières de la classe et des programmes.

Une des premières contraintes est la lourdeur et la rigidité des programmes. Il faut intégrer l'éducation au développement, sans la noyer, tout en respectant les programmes puisque, selon la plupart des inspecteurs, ils doivent être faits. Il est difficile alors de trouver le temps de réfléchir et d'échanger. Le problème est d'autant plus insoluble que dans des disciplines qui s'y prêtaient particulièrement, la dernière décennie a vu la diminution des horaires. C'est le cas de l'Histoire et de la Géographie, nous l'avons vu. L'A.P.H.G. a consacré une partie de son énergie à ce combat : « Il ne peut y avoir un enseignement de qualité au-dessous d'un seuil quantitatif, car nous sommes alors contraints à un cours magistral et à un survol simplificateur qui ne donne pas aux élèves les moyens de débattre et de former leur jugement »²⁷⁷. La réintroduction de l'ECJS (Education civique, juridique et sociale) aurait pu apporter une solution mais son horaire a été pris sur l'histoire-géographie et le français. En outre, une approche encore très disciplinaire de l'enseignement constitue un autre obstacle.

Des contraintes matérielles viennent s'y ajouter : manque de locaux, exigences de l'emploi du temps... Dans beaucoup d'établissements, les cours continuent au-delà de 17 heures. Depuis quelques années, certains ont lieu également entre midi et 14 heures. Devoirs surveillés, heures lycéennes, réunions des enseignants... finissent d'occuper les créneaux qui restent. Les activités socio-éducatives en sont donc fortement perturbées et même disparaissent dans certains établissements. Des enseignants ont renoncé à maintenir le fonctionnement régulier des clubs et s'orientent de plus en plus vers des activités ponctuelles. Nombreux sont aussi, ceux qui organisent deux réunions du club qu'ils animent, dans la semaine, identiques, pour permettre à tous les élèves intéressés de participer. Au lycée Vincent d'Indy à Aubenas, les élèves se réunissent une fois par mois, le samedi matin et en dehors du lycée (au domicile de chacun, à tour de rôle). Il faudrait y ajouter les difficultés de la communication interne à l'établissement, l'administration, les délégués, les professeurs principaux ne jouant pas toujours assez le rôle de relais.

La surcharge de travail des enseignants qui s'investissent, est un autre problème. J.Peyrot, l'ancien président de l'A.P.H.G. écrivait dans la revue *Historiens et Géographes* : « Toutes les fois que la société se trouve confrontée à une image d'elle-même qui ne la satisfait pas... on se tourne vers l'Ecole... sans lui donner les moyens de mener à bien cette tâche »²⁷⁸. Selon lui, le Ministre se contente trop souvent de lancer des idées et de ne pas en prévoir les modalités d'application. En plus du travail dans les classes, le Ministère encourage les enseignants à participer à des activités périscolaires, leur demande d'animer des « journées ». Leur liste est évocatrice de l'ampleur de la tâche qu'il attend d'eux.

²⁷⁷ Editorial de J.PEYROT dans la revue *Historiens et Géographes*.

²⁷⁸ *Historiens et Géographes*, N° 338, Décembre 1992.

8 mars	Journée internationale des femmes
21 mars	Journée mondiale de lutte contre la discrimination raciale
22 mars	Journée mondiale de l'eau
7 avril	Journée mondiale de la santé
22 avril	Jour de la terre
9 mai	Journée de l'Europe
5 juin	Journée mondiale de l'environnement
12 juin	Journée mondiale contre le travail des enfants
17 juin	Journée mondiale de lutte contre la désertification et la sécheresse
26 juin	Journée internationale contre les drogues
8 septembre	Journée internationale de l'alphabétisation
21 septembre	Journée internationale de la paix
16 octobre	Journée mondiale de l'alimentation
17 octobre	Journée internationale de lutte pour l'élimination de la misère
24 octobre	Journée des Nations Unies
3 ^e sem. de nov.	Semaine de la solidarité internationale en France
20 novembre	Journée mondiale des droits de l'enfant
2 décembre	Journée internationale pour l'abolition de l'esclavage
10 décembre	Journée mondiale des droits de l'Homme
18 décembre	Journée internationale des migrants

TABLEAU N°31 : Liste des « journées » en 2002

Il demande aussi un effort pédagogique, indispensable pour l'éducation au développement, avec la nécessité de s'adapter à de nouveaux cadres de travail (TPE, IDD...), qui se succèdent au gré des ministères, et à la pratique de l'interdisciplinarité...

L'efficacité, la réussite d'un enseignant est en partie fonction du temps consacré à ces activités. L'éducation au développement, quand elle se fait en dehors des heures de cours, ampute fortement le temps de loisirs (« On ne peut pas s'investir « un peu » seulement, témoignent beaucoup d'enseignants) et repose presque intégralement sur le bénévolat. Beaucoup d'enseignants se plaignent donc d'être débordés et disent qu'on leur en demande trop. A défaut de décharges, quelques heures supplémentaires leur ont été attribuées par ci, par là, mais c'est très irrégulier et inégal d'un établissement à l'autre. La formation qui leur faciliterait la tâche, n'est pas réellement assurée. En outre, ce travail se fait dans des conditions de plus en plus difficiles à cause de l'ambiance qui règne dans certains établissements. Les incivilités voire les violences font partie de la vie quotidienne de certains collèges ou lycées. Cela diminue la disponibilité des enseignants et focalise aussi les efforts d'éducation sur l'amélioration de l'ambiance au détriment d'autres thèmes. Les programmes d'E.C.J.S. sont souvent tirés dans ce sens. Ce qui ne veut pas dire pour autant que l'éducation au développement a su trouver sa place dans les établissements calmes.

L'évolution des mentalités des élèves

Nous avons vu que, sur les principes, ils semblent réceptifs mais, selon certains témoignages, ils sont moins intéressés que leurs aînés et moins désireux de s'engager. Ils ont d'ailleurs l'impression de bien connaître le sujet grâce aux médias. Le repli sur l'individualisme qui est signalé pour la société en général, paraît également présent dans les établissements scolaires. Les élèves le justifient par l'impuissance à régler les problèmes et pour certains, par la représentation dévalorisante qu'ils ont de l'Afrique. Il s'y ajoute les dérapages de l'aide, les ambiguïtés de l'humanitaire en général. Des scandales comme celui de l'A.R.C., l'inquiétude devant l'argent mal employé, finissent de les détourner de s'informer mieux et d'agir. Cette tendance est encouragée dans certaines familles.

Participer à des activités humanitaires dans un cadre périscolaire demande un effort que certains n'ont pas envie de faire. Ils ont du mal à s'imposer une activité régulière. En outre, leur vie est hors de l'établissement : les clubs pâtissent du désir des élèves de s'en aller dès que leurs obligations scolaires sont remplies et si certains sont prêts à participer à des activités dans leur établissement, ils en attendent du plaisir et quand ils ne le trouvent pas, ils renoncent.

L'éducation au développement a été confrontée depuis les années 90 dans quelques établissements aux problèmes liés au port du voile islamique et au comportement de certaines jeunes filles qui refusent, pour des raisons officiellement religieuses, de suivre les règles de vie de leur établissement. « L'affaire » du voile et la médiatisation des incidents constituent, pour beaucoup d'élèves, une prise de contact brutal et ambiguë avec la diversité culturelle. En novembre 2003, 58 % des « 15-24 ans » seraient favorables à l'interdiction du port du voile (38 % chez les jeunes musulmans)²⁷⁹. Cela crée chez les enseignants un véritable malaise que le vote récent d'une loi ne dissipera sans doute pas. Cette question ne sera pas traitée ici, car elle déborde largement le thème de cette étude et pose beaucoup d'autres problèmes comme celui de la laïcité, de la condition féminine...Mais elle a donné lieu dans certains établissements à une action de sensibilisation. Des questions d'actualité brûlantes, comme les conflits au Proche-Orient, peuvent aussi créer chez les élèves une ambiance passionnelle, voire des heurts entre jeunes de religions différentes et entre professeurs et élèves. Les résultats d'une enquête menée par l'APHG en 2003²⁸⁰, relatent un certain nombre d'incidents « en nombre limité mais à éliminer d'urgence », qui prouvent que l'éducation au développement, dans quelques établissements, est devenue une tâche difficile. Des enseignants se plaignent de ne plus pouvoir traiter, avec sérénité, de questions qui sont cependant au programme, telles que les questions religieuses, les problèmes de l'immigration, l'histoire de la colonisation, la coopération...Ces nouveaux comportements d'élèves (et aussi de parents) sont un obstacle majeur à l'éducation à la compréhension internationale et à la tolérance.

²⁷⁹ Enquête de la SOFRES, *Les valeurs des jeunes*, novembre 2003.

²⁸⁰ Cf. *Historiens et Géographes*, n° 384 (octobre-novembre 2003).

La concurrence de l'engagement européen

Nous rappellerons simplement ici que l'engagement international dans le système éducatif est d'abord un engagement européen. Les échanges entre établissements, d'élèves et de professeurs, les stages universitaires dans l'enseignement supérieur, la collaboration dans la recherche... se font surtout avec des pays européens, par volonté de consolider l'Europe, par commodité aussi : la proximité et la possibilité d'utiliser des outils de communication performants facilitent les échanges. La chute du mur de Berlin a aussi révélé de nouveaux besoins. L'aide au développement vise également les pays de l'Est qui signent des conventions avec des établissements en France. Sans décourager les relations Nord-Sud, le Ministère favorise cette tendance à privilégier l'Europe en rappelant dans le B.O. qu'il faut ancrer certains travaux sur les relations avec l'Europe. Les enquêtes et les témoignages, mettent aussi en relief, dans le questionnement des jeunes, l'argument de la solidarité nationale face aux difficultés actuelles,. Tout cela constitue autant d'obstacles qui mettent en danger les relations Nord-Sud. Mais inversement, on peut espérer que l'importance que prend « l'Europe » débouche sur un attrait pour la dimension internationale et profite aussi aux P.E.D.

S'il est malaisé de faire un bilan clair de la santé de l'éducation au développement dans les écoles, entre les difficultés et les raisons d'espérer, il est évident qu'aux yeux de beaucoup d'enseignants, elle a besoin d'un nouveau souffle. Une réflexion s'est engagée dans l'Ecole comme dans les associations sur les nouvelles stratégies susceptibles de lui redonner du dynamisme.

2° DANS LES ECOLES : L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT...AUTREMENT

L'Ecole pouvait-elle aller beaucoup plus loindans l'éducation aux relations Nord-Sud et la présence de l'Afrique, dans les conditions actuelles du système éducatif et avec les stratégies utilisées ? Ce n'est pas sûr. Pour faire naître cette conscientisation des élèves, il ne suffira pas de créer quelques clubs Tiers Monde en plus et de convaincre plus d'enseignants d'intégrer davantage cette dimension dans leurs cours, surtout si la société, par ailleurs, se détourne du Sud. De plus en plus, s'impose donc la nécessité d'une réflexion approfondie sur l'ensemble des objectifs et des pratiques de l'Education : Qu'est ce qui doit primer dans la formation...ce qui oblige à se poser la question essentielle : quel Homme veut-on former ? Des chercheurs, des enseignants, des associations se retrouvent sur la nécessité d'organiser le système éducatif autour d'une vision plus planétaire des connaissances et de la formation à la rencontre avec l'autre. Les pays du nord de l'Europe semblent plus avancés que la France et pourraient montrer la voie.

Une éducation au développement qui évolue dans ses objectifs

Le terme « d'éducation au développement », utilisé depuis les années 80, soulève quelques réticences au début du XXI^e siècle. Il paraît mal adapté et réducteur par rapport à l'évolution des conceptions. En outre, il ne dit pas grand chose aux non-initiés, il est

souvent mal compris par les élèves et le public. Le milieu associatif et le milieu scolaire sont donc à la recherche d'un terme plus mobilisateur. La formule « l'éducation au développement et à la solidarité internationale » est utilisée. On lui préfère souvent « l'éducation à la citoyenneté internationale » ou E.C.I., qui se généralise dans les associations mais n'a pas encore été vraiment adoptée officiellement par l'Education nationale. Certains lui reprochent d'ailleurs de ne pas avoir de légitimité juridique : puisqu'il n'existe pas de structures politiques internationales, il ne peut pas exister une citoyenneté internationale. Elle a le mérite cependant d'être plus globale et de pouvoir intégrer d'autres aspects que le développement, même pris dans un sens large. Mais elle ne fait pas apparaître nommément le Sud.

Quel que soit le terme utilisé, les objectifs se précisent et les conceptions de l'éducation évoluent, à la lumière d'une réflexion engagée par des chercheurs, des associations, des enseignants, des clubs de réflexion. L'un de ces clubs, « Convictions » résume ainsi la situation²⁸¹ :

Après plusieurs décennies de progrès, « l'état du monde s'est amélioré...jamais l'humanité n'aura disposé d'autant de savoirs et de technologies qui favorisent les échanges et nous donnent...une capacité...historiquement inédite de maîtriser notre vie et notre environnement... ». Cependant, depuis 25 ans, l'horizon s'est assombri.

« Nous avons d'abord éprouvé la fragilité de la mécanique de la croissance : chômage, exclusion, délitement social ont miné nos sociétés...Parallèlement, nous avons commencé à comprendre que nos sociétés de consommation et de gaspillage nous précipitent vers l'assèchement des ressources naturelles et la mise en péril d'éco-systèmes indispensables à la survie de notre espèce...Nous vivons au dessus de nos moyens...le tout dans un partage inégal des richesses ». *Extraits du Manifeste du club de réflexion, « Convictions »*

On pourrait y ajouter les risques, que font courir au monde, les violations des droits de l'Homme et des relations sociales et internationales reposant sur la violence. Il est primordial de poser les problèmes dans leur ensemble et avec toutes les composantes de la population mondiale. Le Sud doit donc y avoir sa place comme partenaire à part égale : la notion d'aide s'efface alors. On ne peut pas non plus aborder le Sud et les relations nord-sud isolément, car toute réflexion sur le développement du Sud inclut la prise en charge de l'ensemble des problèmes.

« Le développement durable » est actuellement la réponse globale à ces questions. Le terme est officialisé en 1987, par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement. Il sera repris en 1992 lors de la conférence de Rio. Le manifeste du club « Convictions » et le texte de lancement de la campagne : « Demain le Monde...le développement durable » en donnent une définition : « Au service de l'Homme, son but premier est l'égalité de dignité de toute personne humaine ». Il tend donc « à la réduction effective de la pauvreté et à un accès plus équitable aux biens publics globaux,

²⁸¹ Le club de réflexion, « Convictions », proche de la gauche, est issu du regroupement de plusieurs mouvements dont « Convaincre ». Il réfléchit sur l'avenir de nos sociétés et a créé un groupe de travail sur le développement durable. Il a lancé, en janvier 2002, un *Manifeste pour le développement durable*, signé par 150 personnalités politiques et syndicales. Il préconise une formation à la paix et à la non-violence, à tous les niveaux du système éducatif.

notamment le savoir et la santé ». Le développement durable ménage aussi « les ressources naturelles et les équilibres écologiques. Il se préoccupe d'assurer la survie...aux générations futures » en protégeant l'avenir de la planète. Il s'agit aussi de veiller au respect des droits politiques et sociaux dans le monde. Les producteurs des pays du Sud travaillent dans des conditions le plus souvent déplorables et sont victimes de l'effondrement des cours mondiaux : le droit à la parole, une législation du travail, notamment du travail des enfants, des droits syndicaux, le droit et le respect des cultures...deviennent des revendications prioritaires. La tâche est difficile parce qu'on manque d'indicateurs pour mesurer le respect de ces droits et de structures pour en sanctionner les atteintes. La notion de « développement durable » peut donc être un créneau porteur mais elle présente aussi une image brouillée actuellement. Elle a été reprise par les pouvoirs publics, dans beaucoup de pays, et par des grandes firmes aussi, avec des contenus forcément différents.

C'est dans ce cadre élargi, que s'inscrit actuellement « l'éducation au développement » dans les écoles. Il s'agit de faire connaître aux élèves les activités des hommes et des sociétés au niveau de notre planète, sous tous leurs aspects « économiques, sociaux, politiques, culturels, écologiques, scientifiques, éthiques », en faisant prendre conscience de leur complexité et de leur interdépendance et en pointant l'inégale répartition des richesses et ses causes. Aux yeux des enseignants les plus engagés, les déséquilibres sont tellement importants et la recherche de solutions tellement primordiale que toute la formation devrait tourner autour de l'éducation au développement ou à la citoyenneté internationale, car elle est fondamentale dans la préparation des jeunes à la vie. Elle permet d'aborder les questions qu'ils se posent, d'éclaircir des inquiétudes. Elle permet aussi de susciter, chez les jeunes, des comportements fondés sur des valeurs de solidarité et d'équité, de leur faire comprendre le pouvoir qu'a tout individu, en agissant dans son environnement immédiat, de transformer le monde. Elle peut être aussi un moyen de réaffirmer des valeurs indispensables sous peine de voir l'Ecole et la société déraiser. Si l'on veut que la formation du citoyen soit une véritable éducation, elle ne peut pas « s'enseigner » au sens classique du terme. Cela suppose de remettre en cause, les programmes, les structures, l'organisation des établissements, le cloisonnement des disciplines...Il faut aussi réfléchir à la place des élèves dans les établissements. L'adhésion de toutes les parties prenantes du système éducatif est donc nécessaire pour faire évoluer les choses.

Une éducation au développement qui évolue dans ses stratégies

Sans renoncer aux stratégies pratiquées depuis des années pour faciliter « le dialogue Nord-Sud » et contribuer au développement des pays du Sud, les associations, les enseignants et tous les animateurs de l'éducation au développement mènent actuellement une réflexion sur la manière de les rendre plus efficaces et sur de nouvelles formes possibles d'éducation au développement. L'aide traditionnelle au développement a montré ses limites, l'éducation au développement ne peut consister uniquement à mobiliser l'Ecole sur ce thème. De nouvelles tendances commencent à pénétrer ou s'affirment dans certains secteurs de l'Ecole. Nous en retiendrons deux surtout.

Vers un réel partenariat

Des relations directes entre le milieu scolaire et l'Afrique restent une forme d'éducation au développement valable. Ce sont les relations de type caritatif qui sont en question. On s'oriente de plus en plus, actuellement, vers un réel partenariat où les deux parties peuvent se situer sur un pied d'égalité mais beaucoup de projets sont encore teintés d'assistanat.

L'exigence de vrais partenariats n'est pas nouvelle dans l'Education Nationale mais elle s'impose de plus en plus comme une nécessité. Pour réussir, un partenariat doit, selon les associations, respecter quelques conditions incontournables. La durée d'abord, pour lui donner le maximum de chances d'aller jusqu'au bout de ses possibilités, des relations contractuelles qui supposent un accord sur ce que chacun attend des échanges avec l'autre. On signe de plus en plus souvent des conventions de partenariat, où chacun s'engage et on crée des comités de partenariat, qui sont des garants de l'application du contrat. Cette institutionnalisation heurte certains partenaires ici, qui voudraient que les rapports reposent davantage sur la confiance. Le contenu du partenariat entre des écoles françaises et des partenaires africains peut être variable mais généralement il allie des échanges interculturels et une action de coopération. L'expression réciproque de chacun des groupes, dans le but de se faire comprendre, est une occasion d'éducation à l'altérité. Il faut veiller aussi à ce que l'action de solidarité n'installe pas le partenaire du Sud dans une situation de bénéficiaire et ne nuise pas au développement de ses propres capacités. On serait alors en contradiction avec l'objectif d'autonomie. Une autre condition est donc la réciprocité avec des apports mutuels (l'échange de compétences semble en être une forme particulièrement positive ²⁸²). Le réseau « Réciprocité des relations Nord-Sud » a publié, en 1999, un fascicule intitulé *Savoirs du Sud*, dont le but est de démontrer, avec des exemples précis, ce que nous devons aux pays du Sud et l'interdépendance qui nous unit.

Sans vouloir idéaliser l'enseignement agricole qui rencontre aussi des difficultés, il semble globalement avoir mieux réussi dans ce domaine que l'Education Nationale. Qu'a-t-il eu de plus ? D'après les témoignages recueillis, les conditions matérielles semblent meilleures. L'impulsion ministérielle est plus forte : depuis 1984, l'éducation au développement est officiellement une des « missions » de l'enseignement agricole. Le Ministère de l'Agriculture a doté les établissements d'un « animateur culturel » qui a le temps et les moyens de dynamiser les initiatives. La formation a été plus poussée et a associé les enseignants et les élèves : des séminaires annuels ont facilité la réflexion. En outre, les partenaires ont un langage commun : il semble qu'il y ait, entre agriculteurs français et africains et entre centres de formation agricole en France et en Afrique, des convergences qui n'existent pas toujours dans d'autres milieux. Les conditions de travail et de vie sont différentes mais ils se retrouvent devant des situations et des obstacles qui se ressemblent, en particulier les relations à la terre, à l'eau, la dépendance à l'égard des marchés. En outre, les échanges de compétences technologiques sont un point d'ancrage du partenariat ²⁸³ .

²⁸² Cf. 3^e partie B 4^e « L'Afrique dans l'enseignement secondaire : des contenus divers ».

Le commerce équitable : une nouvelle « entrée » possible

Cette notion nouvelle, née au sein d'associations, est devenue le fer de lance de leurs stratégies, en faveur du développement dans les P.E.D. et de la sensibilisation ici. Elle intéresse aussi certaines collectivités territoriales (la région Rhône-Alpes a demandé une étude à la fin de l'année 2003). Devant les difficultés de l'éducation au développement telle qu'elle était pratiquée jusqu'à maintenant, elle commence aussi à pénétrer dans les écoles.

L'élaboration de la notion de « commerce équitable » s'appuie sur la convergence de deux facteurs. Les P.E.D., surtout depuis la 1^o CNUCED en 1964, cherchent à obtenir des institutions internationales, une révision de l'organisation du commerce mondial, qui leur permettrait de mieux s'y insérer, de mieux vivre de leurs productions et donc de mieux se développer (« Trade non Aid »). Leurs efforts ont été souvent vains. Aussi une réflexion s'est amorcée, dans divers organismes, sur la recherche de voies alternatives : des circuits commerciaux plus directs entre producteurs et consommateurs, pour éviter les intermédiaires. Par ailleurs, des associations essaient aussi de mobiliser les gens ici et de leur faire prendre conscience de leur « pouvoir citoyen ». Parce qu'ils consomment, les habitants de la planète ont la possibilité de peser sur l'organisation du monde et de la faire évoluer. Des associations entrent donc en contact avec des producteurs des pays en développement (l'abbé Pierre a été un des pionniers en France en favorisant la commercialisation de produits du Bangla-Desh), font acheminer les produits dans les pays riches (café, thé, chocolat, bananes, fruits séchés... et artisanat) et les vendent dans des boutiques spécialisées. La première a été ouverte aux Pays Bas en 1969. En France, elles se multiplient depuis 1974 mais elles restent moins nombreuses que dans beaucoup d'autres pays européens. Elles sont gérées par l'association « Artisans du Monde ». Depuis la fin des années 90, les associations font des démarches auprès de la grande distribution pour ouvrir, aux produits du commerce équitable, des perspectives plus vastes. De grandes enseignes ont accepté de les exposer.

Les appréciations divergent sur l'importance et l'avenir du commerce équitable. La revue *Economie et Humanisme*, en juillet 2001, parle de « la percée du commerce équitable ». *Le Monde* du 10 mai 2004 titre « la difficile percée du commerce équitable ». Il ne représente en effet que 0,01 % du commerce mondial et ne semble pas beaucoup inquiéter les firmes multinationales agro-alimentaires mais le phénomène gagne en ampleur. La France, qui est cependant en retard sur les pays du nord de l'Europe, voit le chiffre du commerce équitable augmenter chaque année, malgré des prix un peu plus élevés : 21 millions d'euros en 2002, 37 en 2003 et peut-être 50 en 2004 mais sa part dans le commerce équitable européen représentait seulement 3% en 2000. La vente des produits « équitables » en Europe, aurait profité, en 2002, à 800.000 travailleurs dans le monde, qui font vivre 5 millions de personnes, dans 50 pays. Elle emploierait ici 1250 salariés et 100.000 bénévoles²⁸⁴.

²⁸³ Cf. ANNEXE 7 : « La coopération Nord-Sud dans l'enseignement agricole ».

²⁸⁴ Statistiques extraites de diverses publications d'associations humanitaires.

Les objectifs et les avantages du commerce équitable sont nombreux. Il s'agit d'abord de favoriser le développement des pays pauvres, en valorisant leur travail, leurs savoir-faire et leurs productions.

« Pour améliorer les conditions de vie des petits producteurs du Tiers Monde, nous devons également soutenir les initiatives qui encouragent l'achat des produits tels que le café, directement auprès des coopératives de petits cultivateurs et cela, à des prix qui leur permettent de vivre dignement. Rigoberta MENCHU , Prix Nobel de la Paix (1994)

Dans ce type de partenariat, le rôle du Nord n'est donc plus vraiment d'aider, mais de permettre aux producteurs des pays du Sud de mieux vivre de leur travail, en leur procurant un revenu minimal et en leur permettant d'éviter la pression des intermédiaires et des cours fluctuants. Cela a semblé d'autant plus nécessaire, à partir des années 90, que le cours de beaucoup de produits s'est effondré. Une productrice de cacao d'Amérique Latine, venue en France sur l'invitation d'une association, parlait, pour le commerce équitable, d'une rémunération environ un quart supérieure à celle des circuits commerciaux habituels. Au Congo, le revenu des paysans intégrés dans ces circuits a augmenté en moyenne d'un tiers. Les associations, ici, traitent généralement avec des coopératives dans les P.E.D., ce qui a l'avantage d'en multiplier la création. Une partie des bénéfices restent dans les coopératives, qui investissent dans le développement du village. Le commerce équitable permet aussi de promouvoir une production de qualité. C'est la condition imposée par les associations ici : le label Max Havelaar, dont ces produits sont dotés depuis la fin des années 80, est une garantie que les méthodes de production ont été respectueuses de l'environnement²⁸⁵. Le commerce équitable, même s'il a des limites, a aussi pour but de montrer que des alternatives sont possibles aux règles actuelles du commerce international et qu'on peut contribuer à le réformer, pour le rendre plus juste, en utilisant son pouvoir de consommateur. Il permet aussi d'obtenir des grandes surfaces de vente qu'elles fassent pression sur les

circuits de distribution pour qu'ils privilégient les pays et les entreprises qui respectent les droits de l'Homme, notamment la réglementation du travail des enfants et le droit à la parole dans les entreprises. Le consommateur, averti, privilégiera les « gentils magasins » qui acceptent de s'engager sur la défense des droits de l'Homme dans les pays du Sud, en signant, pour certains, des sortes de « codes de conduite ». On parle alors de « commerce éthique ».

Même si le commerce équitable n'est souvent, pour des grandes firmes, qu'une vitrine et « les codes de conduite » que des « coquilles vides », il a le grand avantage d'être très « pédagogique », de pouvoir faire naître concrètement la réflexion sur l'organisation du monde. En partant d'exemples concrets, les produits du Tiers Monde, on peut remonter la filière et faire comprendre quelques mécanismes, qui expliquent les inégalités de développement. C'est une des raisons pour lesquelles il peut devenir un levier important de l'éducation au développement en milieu scolaire. Ces nouvelles pratiques semblent réussir à l'école et quelques animateurs se sont engagés dans cette

²⁸⁵ Max HAVELAAR est un hollandais qui fut administrateur colonial, en Indonésie, au milieu du XIX^e siècle. Il soutint souvent les populations, qui dépendaient de sa juridiction, contre l'administration hollandaise.

direction. Ils peuvent trouver un appui auprès d'associations dont certaines se sont créées spécialement pour les faire connaître. C'est le cas de « Equisol » basée à Lyon et à Grenoble, qui recrute beaucoup parmi les étudiants. Au niveau national, un collectif d'associations, « De l'éthique sur l'étiquette » regroupe des ONG surtout mais aussi la Fédération française des clubs UNESCO, une association de parents d'élèves, la CFDT, des organisations sportives, la Ligue des droits de l'Homme, des groupes de consommateurs. Il a pour but de promouvoir des règles éthiques pour tout ce qui concerne les transactions commerciales. Son action s'oriente beaucoup vers les écoles. Dans la région Rhône-Alpes, les sessions de formation, destinées en particulier aux enseignants et étudiants et organisées par ces associations, se sont multipliées depuis un ou deux ans. Ces nouvelles approches semblent susciter de l'intérêt chez les jeunes, sans doute parce qu'elles touchent à la vie de tous les jours (la consommation est une notion importante dans cette catégorie de population) et parce qu'elles permettent d'agir concrètement. L'Education Nationale a reconnu l'intérêt du commerce équitable, puisqu'en 2002, un texte le concernant a été proposé, en géographie, aux candidats au baccalauréat.

Quelques exemples d'actions, dans le milieu scolaire et universitaire, montrent comment utiliser le commerce équitable, au service de l'éducation au développement. D'abord, les associations ont réorienté leur production pédagogique et leurs interventions, en s'appuyant sur lui. Elles proposent des documents bien adaptés aux scolaires : expositions, fascicules, jeux pédagogiques...particulièrement nombreux sur ce thème. Le Collectif « De l'éthique sur l'étiquette » a élaboré une exposition sur les jouets, qui a circulé dans les écoles, en novembre et décembre 2001, peu de temps avant Noël et a eu du succès. Le jeu « Décoder l'assiette » permet, grâce à un questionnaire, d'analyser le contenu du repas de la cantine et ses implications économiques et sociales. Un projet important a été élaboré par un collectif d'associations de la Région Rhône-Alpes : une information sur l'année qui concerne trois thèmes, le travail des enfants, le commerce équitable, le développement durable et dont l'un des buts est de montrer aux jeunes qu'ils peuvent, eux aussi, agir ²⁸⁶. Il a suscité quelques réticences de la part de l'Inspection Académique du Rhône qui a demandé de revoir le contenu du point 2.

²⁸⁶ Cf. DOCUMENT 18 : Un collectif d'associations propose des animations aux établissements scolaires.

VOICI UNE PROPOSITION POSSIBLE !

Ces 5 thèmes scolaires sont tous proposés à l'animation soit réalisés sur l'année scolaire, soit en 1^{er} trimestre d'une classe de 1^{er} et 2^e degrés. Soit la totalité des interventions soit, prioritairement, les interventions qui font connaître le commerce équitable.

Ces 5 interventions sont également possibles séparément, indépendamment les unes des autres !

Séance 1 : Le travail des enfants et le droit à l'éducation

L'objectif de cette séance est tout d'abord d'informer les enfants sur les conditions de travail des enfants des pays en développement et de leur faire prendre conscience de l'intérêt de l'éducation et des autres droits et privilèges.

Qu'ils : Consultent vidéo, diapositives, diorama pédagogique, album langage...

Séance 2 : La relation producteur/consommateur

L'objectif de cette séance est de faire découvrir aux enfants la relation producteur/consommateur, la notion de filière entre le commerce équitable et le commerce traditionnel à travers le circuit du cacao.

Qu'ils : Consultent vidéo, exposent...

Séance 3 : Quel consommateur à qui et où vendre ses produits ?

L'objectif de cette séance est de découvrir la provenance des produits que les enfants consomment. D'où viennent les produits que nous consommons, que nous achetons ? Dans quelles conditions sont-ils produits ou achetés ?

Qu'ils : Consultent vidéo, livres pour enfants...

Séance 4 : Consommer responsable

L'objectif de cette séance est de faire d'intelligence les enfants sur leurs comportements au moment de consommer (qualité, alimentation, emballages...) et d'élargir le sujet au point de vue du bien-être, de l'énergie et de pollution.

Qu'ils : Consultent vidéo, jeu de rôle sur le consommateur et l'environnement.

Séance 5 : Bilan autour d'un repas fabriqué et goûté équitable

L'objectif de cette séance est de faire prendre conscience du travail des enfants en pratique à travers la réalisation d'un sac en papier, puis de les faire formuler un bilan des interventions et une définition du commerce équitable, sur cette séance.

Qu'ils : Réalisent d'un goûter équitable.

Ces thèmes sont développés au travers de l'utilisation d'outils déjà employés et créés par les associations. Des animations peuvent également être faites dans le cadre de la semaine de l'association.

ALIMENTS ANTI-ALIMENTAIRES PAR DES ASSOCIATIONS ET ANIMÉS AVEC DES ENFANTS :

CRÉAIRE (Collectif des Associations de Développement en Région de l'Isère)

Contact : Bénédicte Blanchard et Lydie Muzard

202 Chemin de Frontanières

38250 La Motte-Moré

Tel 04 78 50 09 16

06 20 80 00 00

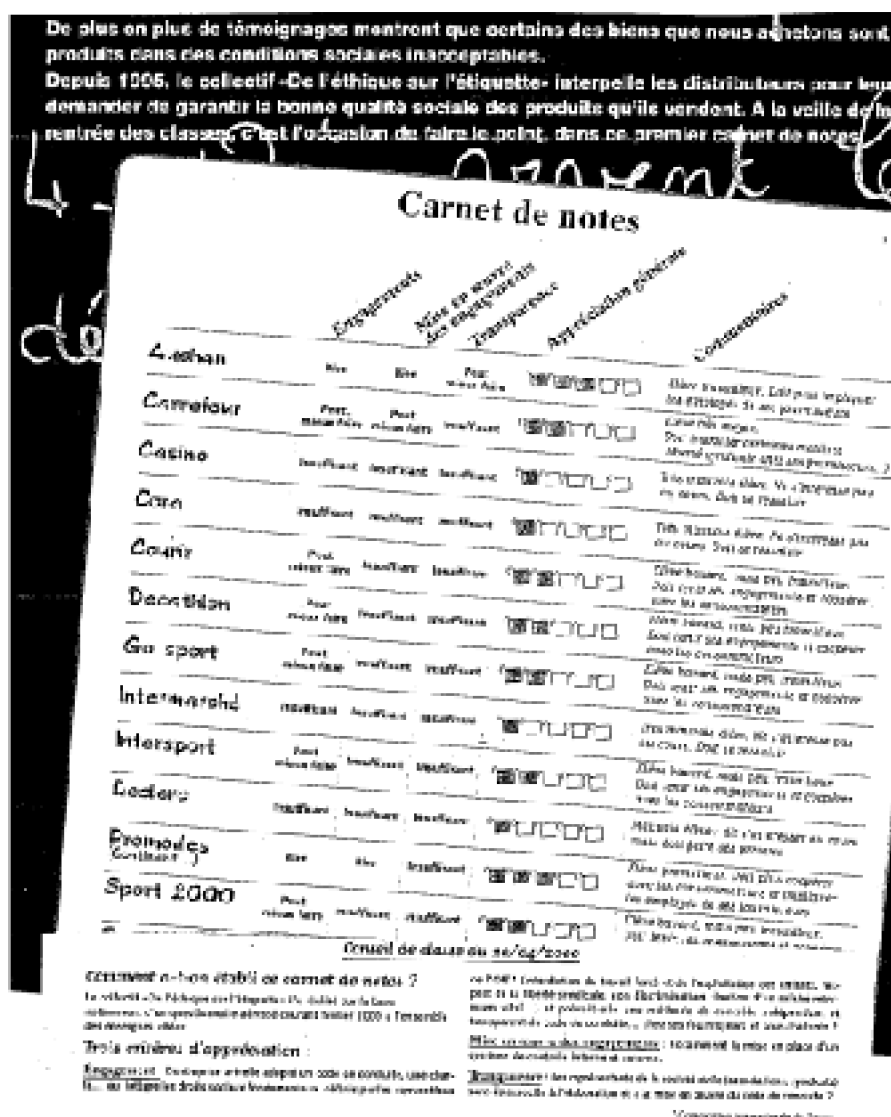


Document 18 : Un collectif d'associations propose des animations aux établissements scolaires

Des actions ont été organisées ponctuellement dans des établissements de l'Académie. Dans un LP de la région de Chambéry, en 2002, un petit projet a été monté sur le commerce équitable : un stand d'information, lors d'une « journée portes ouvertes », avec des boissons venues d'Afrique. Il n'était porté que par un très petit nombre d'élèves mais il a quand même débouché sur une demande d'information sur la dette. Les petits déjeuners ou les goûters « solidaires » composés de produits du Sud, dont on raconte l'histoire et les conditions de production, sont un autre moyen de sensibilisation. A Crémieux, en Isère, un professeur en BTS souhaite montrer à de futurs commerciaux qu'il existe d'autres formes d'échanges. Après une présentation théorique du commerce équitable et un jeu pédagogique (« Le jeu du café »), il fait réaliser à ses élèves une étude de marché dans les grandes et moyennes surfaces de la région, sur les produits « Malongo » du commerce équitable (mise au point de questionnaires, enquêtes sur place, dépouillement, rédaction d'un rapport d'étude)²⁸⁷.

Des « campagnes » sont lancées aussi au niveau national, notamment par le Collectif « De l'éthique sur l'étiquette ». Elles visent en particulier les jeunes. La campagne « Libère tes fringues », en 1995, avait pour objectif de dénoncer les pays qui ne respectent pas les libertés syndicales et une législation sur le travail des enfants (interdiction du travail forcé, âge minimum d'admission au travail, durée du travail limitée, santé et sécurité dans le travail, obligation d'une rémunération...). Elle voulait aussi montrer aux jeunes qu'ils pouvaient agir en tant que consommateurs. Le DOCUMENT 19 intitulé « Pour l'école consommons éthique », propose, sur le modèle des bulletins trimestriels, une évaluation des grandes surfaces. Elle fournissait aussi aux élèves des statistiques, des fiches d'enquêtes, des textes qui mettaient en œuvre une réflexion sur l'organisation du commerce mondial, la politique de délocalisation, les conditions de travail dans les PED et leurs habitudes et leurs responsabilités de consommateurs. En 1998, la campagne « Exploiter n'est pas jouer » attirait l'attention sur les conditions de fabrication des jouets notamment en Chine. Une nouvelle campagne internationale est lancée en 2004 à l'occasion des Jeux Olympiques : « Jouez le jeu pour les J.O. ». La campagne s'adresse au Comité International Olympique qui fonde ses valeurs sur « le respect des principes éthiques fondamentaux universels », aux entreprises du sport pour qu'elles respectent les droits concernant l'homme au travail et à tous les consommateurs qui peuvent exercer des pressions. Les jeunes semblent devoir être particulièrement réceptifs à cette campagne dans la mesure où ils achètent beaucoup de vêtements et de chaussures de sport. Des interventions en milieu scolaire du Collectif, « De l'éthique sur l'étiquette » sont prévues. Des pétitions seront remises au CIO le jour de l'ouverture des J.O. d'Athènes, en août 2004.

²⁸⁷ Témoignage de l'enseignant.



Document 19 : Pour l'Ecole, consommons éthique : Carnet de notes des hypermarchés

Une autre initiative liée au commerce équitable rencontre beaucoup moins de succès. Il s'agit de la création de magasins « Jeunes du Monde » dans les établissements scolaires. Il n'en existe pratiquement pas en France (deux seulement m'ont été signalés sans date et sans localisation précise). Il s'agit d'une structure, entièrement gérée par les élèves, qui pourrait être, à la fois, un lieu de discussions, un magasin pour les produits du commerce équitable et à travers lui, un lieu d'information. La tâche paraît lourde aux enseignants qui encadreraient cette structure et le projet se heurte en outre à quelques dispositions légales : les lycéens mineurs n'ont, en principe, pas le droit d'effectuer des actes de vente.

Nous citerons enfin une opération inédite, en 1998. Dans l'esprit de la défense des droits des travailleurs que sous-tend le commerce équitable, une « marche des enfants » a été organisée par des mouvements syndicaux et associatifs pour dénoncer le travail des enfants et lutter contre l'analphabétisme dans le monde. Les marcheurs étaient des enfants travailleurs qui ont parcouru les 4 continents pour arriver à Genève. La presse

locale et nationale a rendu compte des principales étapes et leur passage a été l'occasion de rencontres et de débats. Les enfants des établissements français ont été invités à participer brièvement à cette marche.

3° D'AUTRES CADRES ET D'AUTRES FORMES D'ENGAGEMENT POUR LES JEUNES

Au cours d'entretiens sollicités, de rencontres lors de journées d'information, sont apparus quelques signes d'une nouvelle mobilisation de jeunes du second cycle et de l'enseignement supérieur surtout. Est-ce seulement ponctuel ou est-ce le début d'un retournement de situation ? Il serait très prématuré de donner une réponse mais des signes positifs sont visibles. Ce qui paraît sûr, c'est qu'une minorité seulement est concernée parmi une majorité toujours assez indifférente, que cette minorité adopte des positions parfois plus radicales et qu'elle montre une tendance à développer ses activités hors des structures scolaires et universitaires.

Une minorité plus agissante

Quelques témoignages signalent une plus grande mobilisation au tournant du siècle. Le directeur d'une Ecole supérieure de Grenoble mentionne le nouvel intérêt pour les relations Nord-Sud, qui semble se manifester parmi les étudiants. Un enseignant en classes préparatoires à HEC du lycée Champollion de Grenoble a coutume de demander à ses élèves, au début de l'année, de faire le compte-rendu de deux livres, lus récemment, sur l'économie et la société : de plus en plus d'élèves choisissent des ouvrages sur les P.E.D., notamment sur le commerce équitable. Encouragés, cet enseignant et quelques collègues du lycée L.Armand de Chambéry, ont organisé un colloque sur le développement durable, qui a drainé environ 200 étudiants. Les journaux locaux publient des articles sur des expériences tentées par les étudiants. Sur le campus de Grenoble, les associations humanitaires semblent plus nombreuses, au point qu'une réunion a été organisée pour essayer de les structurer. Comme par le passé, les étudiants africains semblent très absents de ces mouvements. L'Université reconnaît depuis peu de temps l'importance de ces questions et suscite ou répond à une demande de formation, qui paraît de plus en plus importante, en créant des DESS ayant un thème humanitaire et destinés à des étudiants qui souhaitent travailler dans un PED ou ici, dans un organisme de développement²⁸⁸.

Il est hasardeux et prématuré d'établir une relation directe entre ces signes de mobilisation et certains courants politiques récents, dans la mouvance de « l'alter mondialisme ». Ce qu'on peut constater actuellement, c'est que, dans beaucoup de cas sans doute, les motivations des jeunes sont avant tout un désir de lutter contre les inégalités par des actions humanitaires. Or ces courants de pensée ne semblent pas mettre les relations Nord-Sud au centre de leurs préoccupations. C'est un reproche qui leur est fait d'ailleurs par des associations qui souhaitent conserver leurs distances à cause de cela et qui tiennent aux liens qu'elles ont tissés avec les pays du Sud . A

²⁸⁸ Cf. 3° partie : « L'enseignement supérieur ».

Chambéry par exemple, le mouvement « Attac » a essayé de contacter, sans succès, les étudiants de l'ESIGEC qui animent la section locale de « Ingénieurs sans frontières » et qui souhaitent limiter leurs actions à des projets dans le Tiers Monde.

Sans faire une analyse détaillée des mouvements de contestation actuels contre la mondialisation, il faut signaler néanmoins que « l'alter mondialisme », si son avenir est imprévisible, exerce actuellement une influence auprès de certains étudiants et donne à leur réflexion une dimension internationale, qui peut faire espérer un regain d'intérêt pour les pays du Sud. Il les attire parce qu'il est peu structuré et qu'il semble y régner une grande liberté. C'est une nébuleuse d'organisations, de mouvements très hétérogènes, sans structures verticales. Il pose aussi des problèmes qui préoccupent les jeunes. Le Forum social européen, qui s'est tenu en 2003, a défini les 5 axes majeurs de ces courants : lutter pour la paix et l'ouverture au monde, contre l'expansion du néo-libéralisme, contre la logique du profit et pour la justice sociale, pour une Europe de l'éducation et de la culture, contre le racisme et la xénophobie. Mais au delà de ces déclarations de principe, les positions sont complexes, diversifiées, évoluent sans cesse (sur le rôle de l'OMC ou les méthodes d'action). Quelques personnalités, plus ou moins charismatiques, maintiennent une sorte d'enthousiasme. J.Bové semble populaire sur les campus. « Quand il prend la parole...je frissonne » dit un étudiant. L'influence de ces nouveaux courants semble reconnue dans les Universités puisque les étudiants proposent et les enseignants acceptent des thèmes inédits tels que « les forums sociaux » pour un DEA par exemple.

Des signes de mobilisation hors des structures scolaires et universitaires

Il y a un point commun aux engagements actuels, quelle que soit la forme qu'ils prennent, c'est qu'ils se font de plus en plus souvent en dehors des structures scolaires et universitaires. Le désir d'échapper aux structures existantes est sans doute le caractère original de cette mobilisation. C'est parfois difficile pour des jeunes de s'intégrer dans des organismes pré-établis ; certains veulent être libres de mener leurs propres actions et n'ont pas envie de partager les décisions avec des adultes. Cela condamne tous les clubs de lycées, qui ne semblent plus répondre aux besoins actuels, et toutes les actions organisées dans le cadre des foyers socio-éducatifs comme dans le passé. Ils semblent d'ailleurs de moins en moins nombreux d'après certains responsables académiques. Si cette tendance devait se confirmer, les lycées pourraient n'être alors qu'un relais d'information sur des activités extérieures. Beaucoup d'actions menées par des étudiants d'universités ou d'écoles supérieures sont totalement autonomes aussi, elles ne doivent rien aux structures universitaires, ni aux enseignants qui ne sont généralement pas partie prenante. Les seuls liens avec l'université ou l'école d'origine est qu'ils y font tous, leurs études et qu'ils se réunissent le plus souvent dans ses locaux. Une exception cependant, la coopération technologique, dans l'enseignement technique, se fait dans le cadre des cours²⁸⁹.

Les positions à l'égard des associations sont également complexes. En décembre 2000, l'enquête de la SOFRES sur « les jeunes et la citoyenneté d'aujourd'hui » montre

²⁸⁹ Cf. 3^e partie : « L'Afrique dans l'enseignement Secondaire : des contenus divers »

que beaucoup, même s'ils reconnaissent le rôle positif des associations, préfèrent agir dans des cadres moins rigides, pour « se garder une marge de manœuvre ». Au contraire, pour une militante du CCFD, spécialisée dans les rapports avec les écoles, les jeunes ont besoin des adultes et le savent. « C'est un mythe qu'ils veulent s'en débarrasser ». Quelques élèves d'un lycée chambérien ont créé un club, qui semble totalement autonome à l'égard de l'établissement, mais ont décidé de collaborer avec une ONG, « Pharmaciens sans frontières » pour le compte de laquelle ils ont fait des enquêtes au Burkina Faso. Il semble en effet que, s'ils ne souhaitent pas s'y immerger, ils travaillent en réseaux avec des associations existantes. Un ex-lycéen le confirme : « quand on prend des baffes sur le terrain...on se rapproche des ONG pour des explications et des conseils ». L'association « Sup de Cœur » de l'école de commerce de Chambéry coopère actuellement avec une ONG, « Hydraulique sans frontières » pour la construction d'un barrage au Mali. Elle a organisé un après-midi culturel dans un quartier de Chambéry. Les organismes divers qui s'intéressent à l'Education au développement, sont conscients du désir d'autonomie des jeunes et cherchent à les aider dans leur démarche. Plusieurs se sont regroupés à Chambéry pour élaborer un dépliant destiné aux jeunes savoyards désireux de monter un projet de solidarité internationale²⁹⁰.

Les voyages sont la base incontournable de ce nouveau type d'engagement. Ils se multiplient et ont pour objectif, soit de faire une enquête, soit de lancer une action. Ils ne sont pas un phénomène nouveau, des établissements scolaires et universitaires en ont organisé dans le passé, pour les élèves qui animaient une action de développement. Mais actuellement, eux aussi se font, très souvent, en dehors des structures universitaires et scolaires. Des lycéens et des étudiants s'organisent à plusieurs, indépendamment de l'établissement. Divers organismes et associations encouragent ces initiatives et il est relativement facile de trouver des financements, à condition de pouvoir monter un projet solide. En 2001, 3 lycéennes et 2 étudiants de Chambéry sont partis au Bénin avec une « bourse jeunes », une subvention des Affaires étrangères, une de Emmaüs et les sommes récoltées au cours de différentes actions. Le thème de leur étude : l'alphabétisation et le trafic des enfants.

Mais ces projets peuvent engendrer un certain nombre de dérives, en particulier les voyages. Nous avons déjà signalé le comportement de certains jeunes qui seraient tentés de faire trop confiance à leurs compétences techniques et de se présenter en « expert » devant leurs partenaires africains. Les organismes qui disposent de fonds témoignent aussi qu'ils sont souvent sollicités par des jeunes qui souhaitent partir en Afrique mais sans projet précis ou avec un projet mal monté et qui veulent seulement se faire payer le voyage. Des projets « m'as-tu vu » voient aussi le jour mais ne sont pas réalisables. Pour certains, l'Afrique est devenue un phénomène de mode. C'est l'aventure, le soleil, la solidarité, la musique. Un voyage ou une expatriation peuvent être un moyen de donner un sens à sa vie quand on se sent mal. « Ces jeunes là sont peu nombreux et on les détecte vite » dit un responsable d'association. Pour lutter contre ces dérives, une information est indispensable. Le CCFD a élaboré 6 cahiers pédagogiques intitulés « Visa pour le voyage ». Une formation est souvent la condition nécessaire pour obtenir des subventions. Cette formation peut consister en stages : à Chambéry, le service des

²⁹⁰ Cf. DOCUMENT 20 : « Un projet de solidarité internationale ? »

relations internationales de la Mairie et le CCFD organisent des week-ends de sensibilisation qui, outre une préparation matérielle et des renseignements pratiques, ont deux objectifs : donner quelques connaissances sur les réalités africaines pour éviter les chocs culturels, les maladresses et les malentendus dans les rapports avec les populations et aussi faire prendre conscience que la plupart d'entre eux n'ont pas grand chose à apporter en termes de compétences. Aller dans le Sud, c'est d'abord aller à la rencontre d'autres peuples, d'autres cultures. Il faut donc se préparer à mieux les rencontrer. Au retour, ces organismes peuvent aider les voyageurs à réfléchir aux manières de transmettre leur expérience autour d'eux et d'être « des acteurs de la solidarité » ici ²⁹¹.

en collaboration avec
 le Service des Relations Internationales
 de la Mairie de Chambéry
 le Service Départemental de la Jeunesse et des Sports
 du Département de Savoie
 le Comité Catholique contre la Faim et pour le Développement
 le Centre Culturel du Quartier Centre Ville de Chambéry

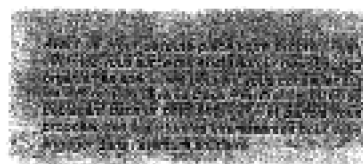
Jeune Solidaire

Département Savoie

DOCUMENT 30

Un projet de solidarité ? internationale

guide
POUR LES JEUNES
DE SAVOIE



S'organiser

Pour vous aider dans la préparation de votre projet, les associations d'animation jeunesse (présentes dans de nombreuses communes en Savoie) vous apporteront des conseils utiles sur les démarches à suivre, sans être forcément spécialisées dans la solidarité internationale. A Chambéry par exemple, l'Association du Quartier Centre Ville (Centre social) a accompagné plusieurs jeunes dans la conduite de telles initiatives.

COMMENT LES CONTACTER ?

* Recherchez-vous dans votre commune.

CHAMBERY Service Information Jeunesse et

CHAMBERY Service Solidaire pourront vous orienter vers l'une des associations d'animation jeunesse présentes sur le département.

CHAMBERY * L'organisme départemental **Futuro**, à Albertville, accompagnera également les jeunes porteurs d'un projet lié à l'international.

S'engager pour une "solidarité internationale"

Pour vous aider à prendre du recul sur votre projet, à voir s'il est réaliste et pertinent, le Comité Catholique contre la Faim et pour le Développement (CCFD), **Jeune Solidaire**, ou le Service Relations Internationales de la Ville de Chambéry, tous trois spécialisés de la solidarité internationale, peuvent vous apporter leur avis et des conseils qui vous aideront à mieux le définir, en lien avec vos partenaires (téléphonez pour prendre rendez-vous, et laissez-leur parvenir au préalable une version écrite de votre projet).

CHAMBERY **Respecto** propose également un accompagnement pour vous aider à concevoir et conduire votre projet.

291 Témoignages d'un responsable local du CCFD et d'un chargé de mission de la mairie de Chambéry.

Plusieurs
organismes
en Savoie
proposent
de vous
accompagner
dans votre
démarche

Partir au Bénin pour réaliser un projet " humanitaire ", organiser une soirée sur les musiques et les danses d'Haiti, proposer une exposition au lycée sur le droit de la terre équitable... De plus en plus de jeunes Savoyards participent à des actions qui renforcent la solidarité avec d'autres pays du monde, et qui apportent souvent, à eux comme à leurs proches, un enrichissement très fort.

Vous faites partie d'entre eux ?

Le parcours est parfois difficile pour conduire une telle initiative jusqu'au bout : préparer un séjour dans un pays lointain, organiser une action avec des partenaires qui n'ont parfois ni téléphone ni internet, trouver des financements pour un projet, le partager ensuite son expérience avec les habitants du quartier...

En Savoie ou plus largement en Rhône-Alpes, plusieurs organismes peuvent vous accompagner dans votre démarche. A chaque étape de votre projet, ils vous proposent un appui approprié.



S'informer

➔ Après de longues recherches, vous avez défini un projet à réaliser :

- des jeunes veulent réaliser un projet de solidarité (soigner une école de santé, faire des ateliers de cuisine, de couture...)
- des associations ou des comités de quartier ont été créés avec tel ou tel pays en collaboration avec l'organisme du Sud ou un tiers pays pour réaliser un projet de coopération et de solidarité.

Pour les contacter :

- [Centre d'Information des Jeunes](#) - 04 78 28 11 11
- [Bureau de l'Action Sociale](#) - 04 78 28 11 11
- [Association pour le Développement International](#) - 04 78 28 11 11
- [Association pour le Développement International](#) - 04 78 28 11 11
- [Association pour le Développement International](#) - 04 78 28 11 11

➔ Après l'organisation de votre projet, vous avez besoin de contacts internationaux, des bénévoles à l'étranger, les enseignants " volontaires de l'étranger ", l'organisme " l'Association pour le Développement International " propose une plus grande visibilité entre les pays.

Ces contacts peuvent être trouvés en France ou en voyage de travail à l'étranger sur une courte durée, jusqu'à un an, pour plus long, vous pouvez vous renseigner auprès de l'organisme partenaire correspondant.

Pour les contacter :

- [Centre d'Information des Jeunes](#) - 04 78 28 11 11
- [Bureau de l'Action Sociale](#) - 04 78 28 11 11
- [Association pour le Développement International](#) - 04 78 28 11 11

➔ Sur les sites du Sud, les relations Nord-Sud de développement...

Les mêmes réseaux d'information de la Savoie sont disponibles dans la documentation et les questions.

- [Centre d'Information des Jeunes](#) - 04 78 28 11 11
- [Bureau de l'Action Sociale](#) - 04 78 28 11 11
- [Association pour le Développement International](#) - 04 78 28 11 11

2 Se préparer à la rencontre

Les projets de solidarité internationale se réalisent avec des partenaires dont la culture est souvent très différente de la nôtre. Pour nous, croyez nous suffisamment au vent pour arriver nos projets avec un air de difficulté. Pourtant, l'expérience montre que les crises et querelles, soulevées par la découverte d'un choc à la culture et aux habitudes très différentes ne peut pas toujours être évitée, et conduisent quelque fois à un échec, voire à un sentiment d'échec.

Se préparer à l'échange interculturel

Quel documenter sur le pays partenaire sa culture, sa condition d'accueil et de séjour sur place... Il est bien sûr nécessaire, mais cela ne suffit pas si vous souhaitez d'y entreprendre un projet quel qu'il soit. Il est surtout souvent simple d'aller plus loin.

Rencontrer des personnes originaires de ce pays ou résidents en France. Elles vous apporteront un regard précieux sur votre initiative, et des conseils qui évalueront la faisabilité. La plupart des associations françaises de solidarité internationale pourront vous aider à rencontrer des habitants originaires du pays vers lequel elles sont en lien. Pensez aussi que les contacts peuvent être plus profonds si vous êtes en Savoie : le département, sans doute d'origine, vous verra sur leur pays d'origine.

Se former à l'échange interculturel : Le CFCO organise deux week-ends de formation par an sur ce sujet, à des coûts très réduits. Des ateliers, personnalisés peuvent aussi être envisagés pour des groupes importants d'élus associatifs, ou quelques personnes à la difficulté et à la richesse de rencontres interculturelles ? sont abordées par les croyants divers... Elles en situation, rencontres, ou débats, vidéos...

Le CFCO, en Haute Savoie, organise également un séminaire de formation en anglais sur ce sujet.

3 Financer son projet

Le recrutement de financements est souvent difficile et demande une organisation rigoureuse. D'autant qu'il s'agit de ne pas négliger l'essentiel ou temps nécessaires à la préparation de votre projet.

Etablir un dossier de présentation

Une lettre de motivation est une des premières étapes à établir pour pouvoir présenter votre projet à l'association soumise à ce que le dossier évoque au fur et à mesure de son avancement. L'association d'animation jeunesse de votre localité pourra vous apporter les conseils nécessaires.

Mobiliser des financements

Les participations individuelles et l'appel collectif par l'organisation de fêtes, de ventes au profit du projet sont à privilégier pour dynamiser et sensibiliser sur votre projet de nombreux acteurs locaux.

Au-delà, il existe en Savoie plusieurs possibilités pour trouver des financements, mais celles-ci dépendent souvent de vos critères bien sûr :

- Les ateliers communautaires de Savoie ont un thème annuel intitulé "Initiative Jeunes" pour aider la réalisation de vos projets. D'autres proposent des soutiens au cours de leur cycle. Contactez votre commune d'origine.
- Le Bénévole Départementale de la Jeunesse et des Sports (B.D.J.S.) propose le dispositif "Dét. Jeunes", destiné à financer des projets originaux portés entièrement par des jeunes âgés de 15 à 29 ans (présentation de projet devant un jury régional).
- Le Comité Central de la Savoie, à travers Savoie Solidaire, propose une bourse aux jeunes Savoyards porteurs de projets liés à la solidarité internationale.

Source : Informations Jeunesse, Savoie Solidaire, Bénévole et Finances (disponibles aussi d'informations sur les possibilités de financements locaux, nationaux et internationaux destinés aux jeunes pour ce type de projet).

4 Et après ?

Le projet de solidarité internationale n'est ni un événement unique ni une fin en soi. Avec le temps fort (séjour dans un pays, expériences en France...) il est toujours bénéfique votre implication à la fois :

Faire le point

Pour en tirer des leçons, se rendre compte des difficultés rencontrées, mesurer les bénéfices d'une telle expérience et voir en quel sens vous avez changé, ou encore pour engager de nouvelles actions... Les personnes et les organismes qui vous ont accompagné pour réaliser votre projet pourront vous aider à faire le point après sa réalisation. Le CFCO propose des ateliers de bilan-réflexion en concertation avec d'autres jeunes ayant vécu ces expériences de solidarité internationale.

Partager son projet

Avec les habitants de votre localité, avec vos proches... Libérer, la bibliothèque, l'association de quartier peuvent être à une aide pour faire connaître votre expérience. Ils vous faciliteront d'autant la tâche que vous les avez informés de votre projet dès le départ. N'oubliez pas les personnes qui vous ont aidés dans le pays partenaire : elles seront les premières intéressées par vos conclusions. Pensez aussi que ce partage d'expériences déclencheira peut-être chez d'autres personnes la volonté de réaliser elles-mêmes un projet... ou de poursuivre le vôtre !

Des organismes à contacter

EN SAOÛI	EN RHÔNE-ALPES
<p>Service Seldaire Organisation internationale de Coopération Intercommunale de Coopération régionale de la Savoie Département SAVOIE ou Savoie AGOSTI 1000 route de la Vallée de la Savoie Tél : 04 79 22 28 94 Fax : 04 79 22 01 88 M : 0479222894@orange.fr</p>	<p>REGACOOP (Réseau d'Appui à la Coopération en Rhône-Alpes) Le Réseau d'Appui à la Coopération en Rhône-Alpes est un réseau associatif, non lucratif, qui vise à accompagner les acteurs du développement local et régional. Art. 1011 SIVIFA 21, rue des Savoies Tél : 04 72 77 87 87 M : adve@regacoop.fr</p>
<p>Le Service des Relations Internationales - Ville de Chambéry Service chargé de promouvoir la coopération internationale de la Ville de Chambéry Ville de Chambéry 1000 route de la Vallée de la Savoie Tél : 04 79 89 77 85 Fax : 04 79 89 05 84 M : rurs@villedechambery.fr</p>	<p>Les centres NITIMO (Réseau des centres de documentation pour le développement et la solidarité internationale) Le Centre d'Information Inter-Peuples Internationalisme et internationalité 1000 route de la Vallée de la Savoie 1000 route de la Vallée de la Savoie Tél : 04 79 89 77 85 M : info@nitimo.org</p>
<p>La Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports (D.D.J.S.) Correspondant Départemental 1000 route de la Vallée de la Savoie Tél : 04 79 89 77 85 M : d@ddjss.savoie.fr</p>	<p>Le Centre d'Information Inter-Peuples Internationalisme et internationalité 1000 route de la Vallée de la Savoie 1000 route de la Vallée de la Savoie Tél : 04 79 89 77 85 M : info@nitimo.org</p>
<p>Service Information Jeunesse Les Informations et services pour l'adolescence et la jeunesse 1000 route de la Vallée de la Savoie 1000 route de la Vallée de la Savoie Tél : 04 79 89 88 87 M : info@servicejeunesse.fr</p>	<p>Afrique Impact Promouvoir le développement durable 1000 route de la Vallée de la Savoie 1000 route de la Vallée de la Savoie Tél : 04 79 89 88 87 M : info@afriqueimpact.fr</p>
<p>Le Comité Catholique contre la Faim et pour le Développement (C.C.F.D.) FARMES D'UN MONDE PLUS JUSTE 1000 route de la Vallée de la Savoie 1000 route de la Vallée de la Savoie Tél : 04 79 89 88 87 M : info@ccfd-france.org</p>	<p>Le DRAC Groupe de Relations et d'Animation pour le Développement Développement et coopération au sein de Rhône-Alpes 1000 route de la Vallée de la Savoie 1000 route de la Vallée de la Savoie Tél : 04 80 25 60 81 M : info@drac-rhonealpes.fr</p>
<p>L'Association du Quartier Centre Ville de Chambéry (A.Q.C.V.) Association pour le développement local 1000 route de la Vallée de la Savoie 1000 route de la Vallée de la Savoie Tél : 04 79 89 88 87 M : info@aqcv.fr</p>	<p>EURALP Réseau des associations de Rhône-Alpes 1000 route de la Vallée de la Savoie 1000 route de la Vallée de la Savoie Tél : 04 79 89 88 87 M : info@euralp.fr</p>

CONCLUSION

Quand on arrive au terme de cette étude, on ne peut que constater que le bilan, après quelques décennies d'éducation au développement, n'est pas très positif. La majorité des élèves ont une connaissance minima de l'Afrique et du Tiers Monde en général et, ce qui est sans doute plus grave, des comportements assez indifférents. Ils se disent sensibles aux drames du Tiers Monde mais ne se sentent pas, pour la plupart, assez concernés pour approfondir la question et s'engager. Ils sont à l'image de la société pour laquelle le développement des pays du Sud n'a jamais été une priorité.

Par contre, à tous les niveaux, une minorité d'enseignants et d'élèves cherche à mieux comprendre, à faire partager ses découvertes, à agir pour que les choses changent. « Grâce à cette ouverture, dit un élève, le lycée devient un lieu de vie et pas seulement un lieu d'instruction ».

Mais cet état des lieux au début du XXI^e siècle n'est pas statique, c'est une photographie à un moment donné. De nouvelles conceptions, de nouvelles stratégies commencent à s'imposer dans les relations nord-sud. Elles pénètrent dans le système éducatif. Des signes d'un intérêt plus grand semblent se manifester parmi les étudiants. Mais il s'agit le plus souvent de quelques constatations ponctuelles qu'on ne peut pas généraliser : il est bien trop tôt pour parler d'une « ère nouvelle ». Mais il semble cependant que nous en soyons à la fin d'un cycle et qu'un changement d'orientation se dessine. Cela peut constituer un espoir et redonner de l'enthousiasme à certains enseignants et élèves qui sont confrontés depuis quelques années à des difficultés croissantes.

ANNEXE 7 : La coopération Nord-Sud dans l'enseignement agricole

INTRODUCTION

L'enseignement agricole, qui a longtemps été une branche du Ministère de l'Education Nationale, est passé totalement sous la tutelle du Ministère de l'Agriculture depuis 1960. Les relations Nord-Sud et l'éducation au développement ont occupé, depuis les années 70 surtout, une place importante dans ses préoccupations. Comme dans l'Education Nationale, il semble que l'impulsion ait été donnée au départ par quelques enseignants motivés : on parle alors de « sensibilisation au Tiers Monde ». Comme dans l'Education Nationale aussi, l'éducation au développement est structurée et institutionnalisée dans les années 80. Les actions se multiplient dans les établissements et les champs d'intervention s'étendent. Ce dossier va donc reprendre certaines orientations et perspectives que nous avons déjà constatées ailleurs mais il va essayer de dégager aussi ce qui est propre à l'enseignement agricole en matière de coopération, en analysant certaines de ses spécificités et en tenant compte des particularités des milieux agricoles.

L'académie de Grenoble présente une grande diversité selon les zones et les périodes. La recherche d'informations a mis en lumière le rôle prépondérant des départements de la Drôme et de l'Ardèche qui serviront de base à ce travail. Il y existe un véritable réseau composé de trois pôles : les instances du Ministère de l'Agriculture au niveau régional, qui donnent une forte impulsion, des établissements scolaires dont certains s'impliquent à fond depuis de nombreuses années. Derrière eux, il y a les milieux agricoles eux-mêmes qui ont collaboré avec le Ministère et les établissements grâce à leurs associations pour qui la coopération avec le Sud est une priorité (l'AFDI-CRIAD est très bien implantée), grâce aux chambres d'agriculture et à certains syndicats. En ce qui concerne les établissements scolaires, les contacts ont été particulièrement fructueux avec le lycée le Valentin à Bourg les Valences, et le lycée Olivier de Serres à Aubenas, où une enseignante et un conseiller principal d'éducation nous ont ouvert largement leurs archives et fait part de leur expérience. Ces établissements feront l'objet de monographies. Pour les autres départements, Haute-Savoie, Savoie, Isère, la recherche d'informations a été plus difficile. Nous avons retrouvé la trace de quelques établissements qui, à un moment ou à l'autre, ont mené des actions de développement. Ils ont été presque tous contactés mais sans grand succès car il reste peu de traces de leurs activités en direction du sud, ni dans les archives ni dans la mémoire du personnel en poste actuellement. Les informations obtenues concernent surtout les années 90 qui seront par conséquent privilégiées dans cette étude.

SOURCES UTILISEES

- **Des contacts directs** : Des entretiens personnalisés ou des communications téléphoniques avec des personnels qui se sont investis dans la coopération avec le Sud.
- Dans les établissements :

Lycée le Valentin à Bourg les Valences (Drôme)

Lycée Olivier de Serres à Aubenas (Ardèche)

Lycée agricole de Vienne (Isère)

Lycée de la Côte St André (Isère)

Lycée de Poisy (Haute-Savoie)

Lycée Bellevue à St Marcellin (Isère)

- Après des instances de l'enseignement agricole :

Au niveau national : Le B.C.I. (Bureau de la coopération internationale) dépendant de la D.G.E.R. (Direction générale de l'enseignement et de la recherche) du Ministère de l'Agriculture.

Au niveau régional : Le D.R.A.F. / S.R.F.D. de Lyon ²⁹² .

- Après des O.N.G. : L'A.F.D.I. ²⁹³ collabore plus particulièrement avec l'enseignement agricole

- Des rapports, comptes-rendus, notes de service divers :

Les plus intéressants, pour ce travail, ont été les comptes-rendus des « Journées de la coopération internationale » de l'enseignement agricole. Elles sont organisées tous les ans par un établissement différent, elles réunissent un nombre relativement important de personnels et sont la preuve de l'intérêt de l'enseignement agricole pour la coopération. Les comptes-rendus nous ont permis de mieux comprendre les objectifs et les stratégies de l'enseignement agricole et de retrouver la trace d'actions dynamiques et d'enseignants et

d'élèves motivés. Nous avons consulté aussi des bilans sur la coopération internationale, en particulier une publication de 1999, intitulée *Plein Sud*, un rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole de septembre 2001 qui réutilise des informations datant de 1995 et 1999 et les réactualise par une enquête. Le questionnaire, en 2001, portait sur les thèmes suivants : les différents types d'action dans les établissements, les différents acteurs, les résultats (acquisition de connaissances, utilisation de nouvelles méthodes pédagogiques), l'action de la DGER.

²⁹² D.R.A.F. / S.R.F.D. : Direction régionale de l'agriculture et de la forêt / Service régional de formation et de développement.

²⁹³ A.F.D.I. : Agriculteurs français et développement international.

- **Des archives** : Il s'agit de quelques rares documents, en particulier aux archives départementales de Grenoble et surtout des archives des établissements .
- La presse spécialisée :
 - Le Courrier : lettre d'information de l'AFDI (quelques numéros)
 - FRED : Bulletin de liaison de la coopération Nord-Sud dans l'enseignement agricole qui paraît, depuis 1991, tous les trimestres : une vingtaine de numéros ont été dépouillés.

PLAN

1° UNE IMPULSION OFFICIELLE FORTE

Les étapes : Tableau chronologique

Les objectifs ambitieux de la DGER

Formation des jeunes, contribution de l'enseignement agricole à la mise en place d'actions de coopération, promotion de l'expertise française en matière de recherche et de formation.

Des structures efficaces : au niveau national, régional et au niveau des établissements

Des moyens : Dans quels cadres ? Avec quels moyens matériels ?

Des efforts de formation pour le personnel : un exemple : « Les Journées de la coopération internationale »

2° LA COOPERATION NORD-SUD DANS LES ETABLISSEMENTS : ETUDES DE CAS

Le lycée Olivier de Serres (Aubenas)

Le lycée le Valentin (Bourg les Valences).

3° LES RELATIONS NORD-SUD DANS LES ETABLISSEMENTS : QUELQUES CONSTATATIONS GENERALES ET UN BILAN PLUTÔT POSITIF

La coopération nord-sud : une préoccupation relativement importante : une place inégale selon les périodes, des participants pas toujours nombreux mais très motivés, Comment expliquer cette mobilisation ?

Des actions au contenu original et diversifié : l'éducation au développement ici, des relations directes aussi, quel bilan ? Peu d'initiatives dans l'expertise et la recherche.

1981	Création du C.N.E.A.F.C.
1985	Visite au Brésil et l'Italie - les écrivains multilingues Signature entre le Ministère et le C.I.D. d'une convention sur une recherche expérimentale summaire.
1984	Circulaire qui donne « ordre et unité » mission aux établissements d'enseignement agricole de participer à la coopération internationale Création par le C.R.D. du groupe de Formation agricole Terni-Monza pour promouvoir l'innovation technologique et l'innovation pédagogique
1986	Création au sein de la DGRI, d'un Bureau de Coopération Inter-états (B.C.I.) Publication d'une étude sur l'éducation et développement
1987	Création du premier réseau : Fildina-Farin
1988	Création par le Ministère du CODEP (Comité d'Orientation pour l'Enseignement au Lieu (peasant) Création du réseau Unice. Nouveaux études sur l'éducation et l'expérience dans l'enseignement agricole. Assemblée de 1200 jeunes pour le monde entier, organisé par le Ministère
1988	institution des 4 Journées de la coopération internationale - Ministère organise au cours de la mission de coopération internationale de l'enseignement agricole quatre colloques parallèles
1988	institution de « SCS/VIE » (services d'échanges et de stages agricoles au sein du C.I.D.) Création de F.I.C.I. (bureau de la coopération internationale) Ministère de l'Agriculture étend le rôle du partenaire italien de l'éducation ruralienne Création des réseaux Cirocchini, Anon par l'Etat local
1989	Création des réseaux Mali, Maroc, Sénégal.

TABLEAU N° 32: la coopération internationale dans l'enseignement agricole : les grandes étapes (A partir du début des années 80)

1980	Elaboration d'un programme de formation continue de 4 modules de 2 jours chacun destinés aux personnels de la D.G.E.R. et aux membres de l'A.F.D.L. Définition d'un thème thématique pour chacune des « Journées de la coopération internationale ».
1980	Une nouvelle section « Education au développement » est créée dans toutes les filières technologiques et professionnelles de l'enseignement agricole Note de service qui redéfinit les grandes orientations de la D.G.E.R. pour la coopération internationale
1987	Création du réseau Bénin-Togo.
1988	Création du 1 ^{er} réseau thématique : « Education au développement » Suspension du partenariat éducatif Nord-Sud.
1988	Création de la ZEP (Zone de Solidarité Prioritaire) qui regroupe les pays les moins développés. La liste en est remaniée chaque année. Loi d'orientation agricole qui crée le texte de 1984 et insiste sur la coopération internationale comme « mission à part entière » de l'enseignement agricole. Lancement du projet « PROSPEA »
2000	Création d'un poste d'inspecteur de l'enseignement agricole chargé de la mission de coopération internationale.
2001	Nouvelle circulaire qui fait évoluer l'approche de ces problèmes Publication d'une étude : Evolution du partenariat éducatif Nord-Sud.

1° UNE IMPULSION OFFICIELLE FORTE

L'éducation au développement et les relations Nord-Sud font l'objet d'une politique volontariste menée par le Ministère de l'Agriculture. Les circulaires, qui se multiplient dès les années 70, ressemblent beaucoup à celles de l'Education Nationale. D'ailleurs certaines commencent par « un préalable » qui est une adhésion aux notes de service de l'Education Nationale, tout en marquant bien la spécificité de l'Education au développement dans l'enseignement agricole.

Les étapes

Comme nous l'avons vu pour l'Education Nationale, dans les années 70, il s'agit surtout d'initiatives prises au niveau des établissements par des enseignants ou des administrateurs motivés. « L'éducation au développement » apparaît surtout au début des

années 80.

En 1981, une circulaire de la DGER²⁹⁴ crée à Montpellier le CNEARC²⁹⁵ qui s'occupe de recherche et de formation et s'oriente vers l'éducation au développement. La note du 8 avril 1983, émanant aussi de la DGER indique que « la sensibilisation des élèves aux réalités du Tiers Monde est un élément essentiel de leur formation de futurs agriculteurs et futurs citoyens. » Elle annonce une réflexion sur la manière d'intégrer cette dimension dans les établissements d'enseignement agricole. La même année, une convention est signée avec le CRID²⁹⁶, pour une recherche expérimentale sur l'éducation au développement, portant sur 3 ans. Elle incluait la perspective d'une rénovation des programmes, la formation de formateurs et la création de documents pédagogiques.

Mais c'est la loi d'orientation de 1984 qui lance vraiment l'éducation au développement. Elle donne officiellement « mission aux établissements d'enseignement agricole (publics et privés sous contrat) de participer à la coopération internationale ». Cette mission dépasse largement les limites du Tiers Monde mais les textes ministériels affirmeront, à plusieurs reprises par la suite, que les actions en direction du Sud restent « un volet majeur » de la coopération. Le CRID crée cette année là un groupe « Formation agricole et Tiers Monde » dont l'objet est de promouvoir l'éducation au développement en l'intégrant dans le nouveau BTA²⁹⁷. Les premiers réseaux se forment.

A partir de 1989, l'impulsion du Ministère se renforce. Une circulaire fait de la mission de coopération internationale « une priorité » et un outil indispensable pour la formation des jeunes. Il encourage les contacts directs avec les pays en développement parce qu'ils sont très efficaces pour mobiliser les jeunes et il commence à subventionner des voyages. Par la suite, l'importance de l'éducation au développement sera rappelée régulièrement dans des circulaires, qui paraissent généralement en septembre ou en octobre selon les années et organisent l'année en cours. En juillet 1999, une loi d'orientation redéfinit la politique du Ministère et réaffirme les 4 missions de l'enseignement agricole : formation, animation rurale, coopération internationale, recherche et expérimentation. C'est en 1999 aussi que le projet « PROSPEA » est lancé. Il a pour objectifs de contribuer à l'éducation citoyenne et à la formation professionnelle des élèves, en leur faisant prendre conscience des grands enjeux mondiaux, notamment en matière de sécurité alimentaire et de développement durable, en favorisant les échanges et la mobilité de tous les acteurs de l'enseignement agricole, ainsi que l'accueil d'étrangers venus se former en France et en faisant participer l'enseignement agricole au développement de l'expertise française à l'étranger. En juin 2001, une nouvelle circulaire, très longue (11pages) reprend toute la philosophie de la coopération internationale dans l'enseignement agricole et introduit

²⁹⁴ DGER : Direction générale de l'enseignement et de la recherche.

²⁹⁵ CNEARC : Centre d'études agricoles des régions chaudes.

²⁹⁶ CRID : Centre de recherche et d'information sur le développement.

²⁹⁷ BTA : Brevet de technicien agricole

aussi quelques nouveautés, dans un système qui paraissait bien rodé : elle assure en particulier une plus grande intervention de la DGER dans les actions des établissements. Elle définit l'orientation des actions en lien avec le Ministère des affaires étrangères et se montre plus exigeante sur la qualité des actions et l'évaluation des projets. Elle annonce une réorganisation permettant de mieux coordonner les actions des établissements et la politique officielle. Le but est, semble-t-il, d'éviter les initiatives intempestives et de donner une certaine unité aux interventions, en édictant des règles éthiques communes. Elle insiste aussi sur la nécessité de réfléchir à l'articulation entre les finalités éducatives ici et l'intérêt des partenaires étrangers : il faut tenir compte de l'évolution de l'agriculture ici et y préparer les élèves mais il faut aussi répondre aux attentes là-bas. La formation des enseignants et le travail en réseaux deviennent, dans ces conditions, de plus en plus indispensables.

Les objectifs ambitieux de la DGER ?

D'après les circulaires déjà citées et la publication d'un interview du directeur de la DGER en 1996, l'enseignement agricole se voit proposer 3 objectifs : former les jeunes agriculteurs, contribuer à la mise en place d'actions de coopération de la France, assurer la promotion de l'expertise française en matière de recherche et de formation.

Former les jeunes ici

C'est évidemment prioritaire et les ouvrir à la dimension internationale est devenu une nécessité. C'est dans ce cadre élargi qu'ils auront à mener leur vie professionnelle et

leur vie de citoyen. C'est pour cela que « la coopération internationale n'est pas une dimension supplémentaire dans le processus de formation, elle doit être intégrée dans chaque étape et dans chaque séquence pédagogique et au delà, dans les perspectives de formation tout au long de la vie »²⁹⁸.

Un des buts de la formation est de faire comprendre les réalités économiques des P.E.D., les effets de la mondialisation au nord comme au sud, de mettre en évidence la forte interdépendance qui nous lie. Il faut aussi introduire une réflexion sur l'agriculture ici : nos économies et notre production ne doivent pas empêcher d'autres pays d'émerger et d'acquérir la sécurité alimentaire. La découverte d'autres systèmes agricoles peut aussi être riche d'enseignements car notre développement n'est ni parfait, ni unique et ne constitue pas nécessairement un modèle. L'engagement international peut permettre « d'imaginer des solutions propres à lutter contre le malaise dont souffre le monde rural »²⁹⁹. Ces dernières années en outre, le ministère demande qu'on insiste sur le développement durable et la nécessité de préserver l'environnement, un point commun entre les pays développés et les pays en développement et « une problématique majeure ». Depuis 1999, 22 établissements pilotent une animation sur « l'agriculture durable ».

²⁹⁸ Extrait de la loi d'Orientation de juillet 1999.

²⁹⁹ Cf. DOCUMENT 21 : Extraits de FRED.

La connaissance d'autres cultures est également une nécessité, elle permettra de faciliter les relations avec les pays en développement et de faire l'apprentissage de la tolérance, de la solidarité, du sens des responsabilités collectives. L'éducation au développement rejoint alors l'éducation à la citoyenneté.

« Au moment où l'éducation à la citoyenneté devient une préoccupation première de l'ensemble du système éducatif, comment ne pas voir que la participation à des actions concrètes de coopération internationale est une formidable occasion de faire percevoir... par les élèves, les étudiants, apprentis et stagiaires, l'égalité de dignité de tous les hommes et de toutes les cultures... de comprendre que toutes les sociétés sont solidaires ». C. Bernet, directeur général de l'enseignement et de la recherche, « Plein Sud », avril 1999.

DOCUMENT 21 : Extraits de « FRED »

FRED

Bulletin
de l'Association
Général
N° 10-15

...Echanger entre pays ne signifie pas à l'importer des modèles ou des modèles comme pourrais nous le faire croire certains : l'omnipotence de l'ordre Suez est tout aussi insupportable pour nous que l'égémonie d'un coc gaulois "lun et dominateur" l'est pour nos amis du Sud.

Soignons surtout nos problèmes et nos compétences avec le développement qui s'impose et si nous pouvons répondre à la "modernisation" en continuant à faire mijoter notre bag dans le Chamberlin, apprenons à écouter les demandes pour adapter nos offres. En nous rappelant que notre force est d'avoir mené notre développement en fonction de nos réalités et de notre savoirs accumulés à d'autres cultures, rejetons la simple idée que d'autres doivent construire leur développement selon les règles que nous définissons.

Nous nous interrogeons sur les inconvénients d'un type de développement qui, certes, nous permet globalement de mieux vivre mais a transformé des hommes vaillants en chômeurs, des ruminants en castrons, des nappes phréatiques en fossés à puante, des familles en dévants, et, sans aucun privilège, l'absence des aides en rapport à la valorisation du travail.

Je suis de ceux qui déclarent fermement que la loi d'orientation agricole vient à point nommé ; encore faut-il la mettre en pratique et, comme chaque fois que des changements profonds sont attendus, formateurs et enseignants de toutes disciplines, de tous niveaux, soient épaulés en priorité.

L'engagement international est pour nous une nécessité ; il nous permet d'enrichir notre réflexion, d'imaginer des solutions propres à lutter contre les maux dont souffre le monde rural. Serait-il moins gratifiant de demander aux Africains de nous accompagner dans notre réflexion paysanne que de leur vendre nos appareils ? Certainement non.

La coopération internationale est bien l'une des missions de la DGER ; elle nous permet de rendre, en cette 1^{re} du millénaire, l'enseignement plus réaliste car palpitant sa force à tous les paysannes du monde entier.

Francis Pissani, Conseil Général d'Agronomie

FORMATION
RECHERCHE
ÉDUCATION
DU
DÉVELOPPEMENT



ASSOCIATION
GÉNÉRALE
N° 10-15



n° 32

septembre

1999

Document 21 : Extraits de "FRED"

SUR LA CONNAISSANCE RECIPROQUE

Il est souvent cette connaissance est rapide, ponctuelle, fortement chargée d'émotions et de sentiments, superficielle, rarement systématique et approfondie. Pourquoi ? Beaucoup d'explications sont possibles : pas suffisamment de temps, prégnance forte d'histoires et de évènements non expliqués ; des rapports de dépendance polluent souvent les relations, des préjugés sommaires ou plus paroxystiques parasitent les interprétations. Les brèches et mauvaises consciences, de part et d'autre, obscurcissent souvent les raisonnements. Mais aussi ... cette sympathie qui se construit si facilement et que nous allons jusqu'à nommer amitié, par le fait qu'elle est confortable et rassurante, devient un filtre d'une certaine opacité, ne nous motive plus pour aller plus loin dans la connaissance réciproque, voire nous bloque dans tous nos cheminement...

Nous applaudissons au discours qui pose la culture comme colonne vertébrale du développement, mais nous continuons à imposer (le plus souvent inconsciemment) nos modes de gestion, notre méthode comptable, nos critères de développement... nous ne laissons ni la pression, ni l'espace socio-politique, ni les moyens pour que nos partenaires puissent, loin de la pression de notre envie d'aider, définir leur développement, les modes, méthodes, critères et moyens adaptés... »

H.Berthomé, J.Mercoiret, CIEPAC

Il s'agit donc de former « des professionnels ouverts aux enjeux géopolitiques internationaux et ayant la capacité de travailler dans des environnements multiculturels »³⁰⁰ mais aussi des professionnels mobiles : « La mobilité des apprenants constitue une priorité pour l'enseignement agricole »³⁰¹. En effet, ces dernières années, il forme de moins en moins d'agriculteurs et de plus en plus de conseillers agricoles, qui sont appelés à se déplacer et à travailler dans des cadres différents. Cette mobilité doit aussi être la règle pour les enseignants, les formateurs, les chercheurs. En outre ces nouveaux « agriculteurs » doivent savoir aussi monter un projet. Sur ces différents points, l'intérêt des stages à l'étranger et des voyages n'est plus à démontrer. La circulaire de juillet 2001 estime que « chaque apprenant...devrait effectuer au moins une séquence pédagogique à l'étranger au cours de sa formation ». Même si l'Europe est privilégiée, les déplacements dans les pays du Sud sont encouragés.

Faire contribuer l'enseignement agricole à la mise en place d'actions de coopération

Le Ministère (et les enseignants impliqués) ont conscience que l'agriculture est le secteur économique essentiel dans les pays du Sud, parce qu'il assure les besoins fondamentaux et qu'il peut jouer un rôle important dans l'émergence des P.E.D. L'enseignement agricole est donc particulièrement bien placé pour contribuer au développement de ces pays. Au départ, il s'agissait surtout de faciliter les transferts d'argent et de technologie pour leur permettre de « rattraper leur retard ». Rapidement, les conceptions évoluent, en particulier grâce à des ONG plus en avance dans la

³⁰⁰ Extrait de la circulaire de juillet 2001.

³⁰¹ Extrait de la circulaire de juillet 2001

réflexion. Pour assurer la sécurité alimentaire et faire progresser l'agriculture, l'enseignement agricole privilégie de plus en plus la formation : formation de conseillers agricoles, professionnalisation des jeunes agriculteurs africains, dont les PED sont demandeurs.

Mais pour être efficaces, ces actions doivent répondre à certaines conditions. Elles doivent être menées d'abord en tenant compte de la politique de coopération de la France, elles supposent donc une concertation entre le Ministère de la Coopération (et ces dernières années, le Ministère des Affaires étrangères dont dépend la coopération), le Ministère de l'Agriculture ³⁰² et la direction des Relations Internationales du Ministère de l'Education Nationale (DRI). Sur place une concertation est nécessaire avec les services des Ambassades de France à l'étranger. Cette politique officielle de coopération doit toujours avoir à l'esprit que « des décisions prises au Nord (réforme de la PAC ,

négociations dans le cadre de l'OMC ou manipulations génétiques) peuvent avoir des conséquences immédiates sur le développement voire la survie des pays du Sud » ³⁰³

La coopération doit répondre à des demandes au Sud ; c'est aux populations du Sud à définir le type de développement qu'elles ont choisi, en fonction de leurs besoins prioritaires, de leurs racines et de leurs traditions et des possibilités locales. Il faut veiller à ce que « les transferts soient judicieux et n'apportent pas plus de problèmes que de progrès dans des systèmes de valeurs différents des nôtres ». La France ne peut pas proposer de modèles car le contexte n'est pas le même (la mécanisation et l'exode rural seraient catastrophiques en Afrique), mais seulement des éléments pour permettre aux agriculteurs africains de s'organiser, de proposer des solutions et d'exercer une influence au niveau de leur pays. Le travail en réseaux est encouragé car il permet de confronter les points de vue et d'éviter certains dérapages.

Des relations fructueuses ne peuvent s'installer que si elles s'appuient sur un réel partenariat, qui se substitue à l'aide caritative. Il suppose réciprocité, responsabilités partagées et débouche sur la signature d'un contrat où chaque partenaire s'engage. Il faut donc s'éloigner de « ces élans humanitaires...qui permettent de cacher notre incompréhension derrière un chèque de bienfaisance et qui, hors urgence, ne font qu'aliéner un peu plus le Sud à ceux qui détiennent richesse, savoir et confort ». Pour les établissements d'enseignement agricole, l'action de coopération doit donc être précédée d'une éducation au développement, qui doit faire prendre conscience de notre interdépendance et d'une bonne connaissance du milieu économique et culturel dans lequel cette action va s'inscrire. Il faut donc prendre le temps de se connaître et accepter que les agriculteurs africains aient quelque chose aussi à apporter :

« ...Au moment où on reconnaît le rôle social des paysans, nos amis africains n'auraient-ils pas à nous expliquer comment ils ont résisté à la pression des projets d'experts qui ne voyaient en eux que des machines à produire ?...Pourraient-ils nous expliquer également comment ils sont très

³⁰² DPEI : Direction de la politique économique et internationale.

³⁰³ Cf. *Plein Sud*, l'enseignement agricole et les PED, Avril 1999.

attentifs aux équilibres de leurs terroirs ? Peuvent-ils nous aider à rebâtir les solidarités qu'ils ont su préserver pendant que notre société déchirait son tissu social au nom d'une production génératrice de chômage, d'inégalités et d'exclusion ?... » Fr. Rossin, Conseil Général d'Agronomie « Plein Sud » avril 1999

Cette déclaration « officielle », dans une publication du Ministère de l'Agriculture, montre que la réflexion est poussée plus loin que dans beaucoup d'autres milieux. On n'exclut pas qu'on puisse mettre en place non seulement un échange sur les expériences et les questionnements de chacun mais aussi la recherche commune de solutions aux problèmes mondiaux. C'est alors qu'il y a une véritable réciprocité.

Assurer la promotion de l'expertise française en matière de recherche et de formation

Ce 3^e objectif est beaucoup plus récent. En 1998, la DGER a commandé une étude sur « l'organisation et les pratiques d'ingénierie d'appui aux dispositifs de formation ». La circulaire de juillet 2001 insiste sur ce point. Il existe actuellement un marché immense et très ouvert de la formation, où aucun pays n'a réussi à s'imposer. Il est donc nécessaire de créer une bonne image du savoir-faire français exportable. A la demande d'autres pays, la France peut proposer des dispositifs de formation qui supposent, au préalable, une analyse de l'environnement économique, social, culturel, une évaluation des dispositifs existants, une analyse des besoins de formation, en collaboration avec tous les acteurs. Le plan de formation sera ensuite élaboré et les résultats des diverses actions, évalués, pour savoir si les objectifs ont été atteints.

L'enseignement agricole est à même de répondre à ces besoins. Il peut faciliter les échanges entre enseignants et élèves, envoyer des formateurs qui auront été eux mêmes formés et accueillir des stagiaires. Il peut contribuer aussi à l'élaboration de matériel pédagogique. Ces dispositifs de formation ne sont naturellement pas immuables. Le contexte, dans lequel ils ont été élaborés, est en perpétuel changement (développement d'une économie de marché, politique de l'Etat, urbanisation, problèmes d'environnement ...), ils devront donc évoluer aussi en permanence.

Des structures efficaces

L'organisation de l'enseignement agricole connaît des changements importants depuis quelques années, notamment pour s'adapter à l'ouverture internationale. La description, qui suit, correspond plus particulièrement aux années 90.

Au niveau national

La DGER définit l'orientation de la politique de coopération internationale pour l'enseignement agricole, en relation avec le Ministère des Affaires Etrangères (qui a absorbé en 1999 le Ministère de la Coopération) et en s'inspirant des priorités des grandes institutions internationales. Elle se dote, en 1986, d'un Bureau de la coopération internationale (BCI) qui l'impulse dans les établissements et assure la liaison entre les services au niveau du Ministère et au niveau des régions. Il suit et évalue tous les projets,

peut faire des propositions au Ministère de l'Agriculture pour participer à de grandes initiatives internationales, s'occupe des questions matérielles : stages, bourses, communication...En 1988, le BCI est renforcé par la création du CODEV (Comité d'orientation pour l'éducation au développement). C'est une instance de réflexion sur l'éducation au développement qui se réunit deux à trois fois par an et comprend des représentants du Ministère, des établissements et les responsables des réseaux dont nous parlerons plus loin. L'Agence française pour le développement encourage les projets des établissements par des concours financiers.

La DGER travaille aussi en relation avec des instituts de recherche comme le CIRAD (Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement) et l'INRA (Institut national de la recherche agronomique), qui accueillent aussi des stagiaires. Ils sont regroupés, avec quelques autres, dans un pôle de recherche et d'enseignement supérieur spécialisé dans l'agriculture des régions chaudes : Agropolis. SESAME (Service des échanges et des stages agricoles dans le monde) a été créée par le Ministère de l'Agriculture et les organisations professionnelles agricoles. Une collaboration s'est établie aussi avec des associations. Nous retiendrons surtout le rôle de l'AFDI. Elle a été créée en 1975 à l'initiative des principales organisations professionnelles agricoles, chambres d'agriculture, syndicats agricoles (FNSEA, CNJA), coopératives de crédit agricole (CNMCCA). Elle possède des antennes dans plus de 70 départements. Dans ceux de l'Académie de Grenoble, elle porte le nom de CRIAD. Elle appuie des actions de formation et de gestion ; accueille des paysans du Sud, et envoie des missions d'agriculteurs français, organise des séminaires thématiques. En 1998, une campagne sur le commerce solidaire a été initiée avec le CCFD. On pourrait citer aussi RES/EXPERT pour promouvoir le potentiel humain de l'expertise française, l'ANDA (Association nationale pour le développement agricole), le GRET (groupement de recherche et d'échanges technologiques). Le RONGEAD, réseau d'ONG européennes pour l'agro-alimentaire, qui organise des missions de formation dans les PED, réalise des études sur le développement agricole et produit des dossiers et des jeux pédagogiques...

Au niveau régional

La DGER a une représentation à Lyon, le DRAF/SRFD. Son rôle est renforcé depuis la loi d'orientation de 1999. Il est chargé d'élaborer un projet régional de l'enseignement agricole, en tenant compte à la fois des orientations nationales et des spécificités de Rhône-Alpes et de faire un bilan annuel. Il a sous son autorité une commission de coopération internationale constituée d'un représentant par établissement, de représentants du BCI et des associations. Un chargé de mission pour la coopération internationale coordonne et appuie les actions des établissements et ventile l'information. Ces différentes structures cherchent à intégrer la coopération internationale dans le cadre de la politique de la Région.

Au niveau des établissements

Comme dans l'Education Nationale, il faut que la mission de coopération internationale soit intégrée dans le projet d'établissement. Mais il existe aussi des structures qui n'ont

pas leur équivalent dans l'Education Nationale et qui sont souvent considérées par les utilisateurs comme une des explications du dynamisme des établissements agricoles, pour la coopération internationale.

Depuis longtemps, il existe dans les établissements agricoles un « animateur culturel ». Il est chargé d'organiser la vie dans l'établissement. Les choix des thèmes d'activité dépendent évidemment beaucoup des motivations de l'animateur et de la demande des élèves. Mais dans les années 80, le Tiers Monde a été un thème souvent choisi. L'animateur est souvent un enseignant de l'établissement qui peut être complètement déchargé de cours, à la différence de l'Education Nationale où ces activités relèvent presque toujours du bénévolat. Depuis 1999, l'animateur est assisté d'une commission de coopération dans chaque établissement, qui propose des projets au Conseil d'administration. Elle est composée des représentants des élèves, des personnels, des partenaires locaux. Ces équipes avaient pu s'étoffer un peu par la possibilité de recruter des emplois-jeunes. Leur diminution risque de mettre à mal certaines activités.

Le Ministère encourage les réseaux d'établissements qui sont aussi une spécificité de l'enseignement agricole. Ils peuvent se constituer à partir du moment où cinq établissements ont des relations de partenariat avec le même pays. En ce qui concerne l'Afrique, le réseau Burkina Faso a été le premier à voir le jour en 1987, suivi par un réseau Côte d'Ivoire en 1990, Mali, Maroc et Sénégal en 1991, Bénin-Togo en 1997. Le réseau Sénégal par exemple, comprenait 25 établissements en 2002 (publics et privés) dans 23 départements dont 1 dans l'Isère et 1 dans la Drôme. Pour les pays où les établissements n'étaient pas assez nombreux pour se constituer en réseaux, des « personnes ressources » peuvent intervenir. Il existe également un réseau Amérique Latine et un réseau Asie. Mais les réseaux qui concernent les PED sont peu nombreux par rapport aux autres : 7 pour la seule Union Européenne, 4 pour les pays du PECO³⁰⁴ (dont le réseau Hongrie regroupait 43 établissements). Deux ont disparu déjà, pour la Tunisie et l'Océan Indien. Depuis la fin des années 90, des réseaux thématiques sont venus s'ajouter aux réseaux géographiques. Le premier, créé en 1998, a pour thème l'éducation au développement. Les réseaux ont pour but d'aider les enseignants à intégrer le Sud dans leurs pratiques, en créant et fournissant du matériel pédagogique, qui tourne entre les membres du réseau, en réfléchissant à l'introduction des PED dans les programmes, en aidant à la mise en place de projets. Le responsable d'un réseau (un de ceux qui anime la coopération internationale dans les établissements) le réunit de temps en temps (deux fois par an en moyenne). Il peut être déchargé de 20% de son service pour l'animer. Il est prévu qu'il aille voir les partenaires des établissements dans le pays, pour resserrer les liens. La publication d'un bulletin d'information, annuel ou trimestriel selon les cas, entretient la communication entre les membres du réseau.

³⁰⁴ P.E.C.O. : Pays d'Europe centrale et orientale .

FOM DU RESEAU	DATE DE CREATION	ETABLISSEMENTS IMPLIQUES DANS L'ACADEMIE DE GRENOBLE
Les réseaux géographiques		
Burkina Faso	1987	Lycée Olivier de Serres à Aubenas (07) Lycée de Romans (26)
Côte d'Ivoire	1990	Lycée le Valentin à Ecuir les valences (25)
Mali	1991	
Sénégal	1991	Lycée le Valentin à Ecuir les valences (25) Lycée Bellevue à St Marcellin (38)
Mali	1991	
Fenit-Togo	1997	Lycée de la Côte St André (38)
Amérique Latine	1990	
Asie	1990	
Les réseaux thématiques		
Education au développement	1990	

TABLEAU N° 33: Les réseaux en 2001

Ces réseaux répondent à plusieurs besoins. C'est d'abord le besoin des établissements de se regrouper, pour se motiver, pour être efficaces, pour s'informer. Ils peuvent mettre en commun des outils pédagogiques et diffuser les expériences. C'est aussi la recherche d'une cohérence dans les actions menées dans un même pays. La DGER encourage fortement ces réseaux pour éviter les actions contradictoire ou maladroites, ne cadrant pas avec la politique de coopération officielle. Ils constituent aussi un échelon intermédiaire qui permet d'appuyer les établissements dans la réalisation de leurs projets ou de les réunir dans un projet commun à plusieurs d'entre eux. Mais ils ne sont pas encore vraiment un lieu d'élaboration d'une action commune, à l'égard d'un pays : en général les projets sont propres à l'établissement. Pour leur conférer le maximum d'efficacité, il faudrait, et c'est ce qu'on cherche à développer que les partenaires du Sud soient également organisés en réseaux. Les premiers réseaux Sud-Sud commencent à voir le jour.

Des moyens

D'après les témoignages, la DGER ne se contente pas de montrer la voie, elle essaie aussi de fournir des moyens, à qui veut se lancer dans la coopération internationale.

Dans quel cadre ?

Il faut d'abord pouvoir utiliser le programme des cours. En général les programmes sont assez souples pour permettre l'introduction de l'éducation au développement. Le programme des BTS peut s'y prêter, avec l'étude de la mondialisation et une comparaison entre des systèmes divers de production. En 1995, une nouvelle option « Education au développement » est proposée à partir de la Seconde pour tous ceux qui visent des bacs technologiques ou professionnels. Les travaux effectués sont pris en compte à l'examen. Une réflexion est néanmoins lancée actuellement sur un remaniement des programmes. La mise en place de formules pédagogiques plus novatrices est particulièrement bien adaptée à la coopération internationale. En BTS, 120 heures peuvent être utilisées à la demande. Des « Modules d'adaptation régionale », ou « des « Projets d'utilité sociale » ou des « Modules d'initiative locale » peuvent également servir de cadre. Le Ministère encourage aussi les activités périscolaires : création de clubs, publication de journaux, soirées culturelles...La DGER insiste sur l'intérêt de s'intégrer dans des actions internationales comme le sommet mondial de l'alimentation ou l'année européenne contre le racisme...ou nationales : la Journée puis la semaine de « la coopération pour le développement à l'Ecole », en lien avec le Ministère de l'Education Nationale. La collaboration avec les ONG, les collectivités locales, les organisations professionnelles est également favorisée. Les circulaires présentent souvent une liste des associations qui peuvent apporter une aide (stages, intervenants, montage de projets...) Ce sont souvent des groupes qui vont très loin dans la réflexion sur le développement tels que l'AFDI dont nous avons parlé plus haut.

Avec quels moyens matériels ?

Dans toutes les circulaires, la DGER rappelle l'appui pédagogique qu'elle peut apporter aux initiatives des établissements. Du matériel pédagogique d'abord : des montages audiovisuels, des jeux pédagogiques, des expositions, des maquettes... « Sur la piste de Djembé » est un outil de sensibilisation à l'Afrique de l'Ouest. Son objectif est de « transporter un petit morceau de l'Afrique dans les établissements scolaires : l'animation prévoit des expositions, des vidéocassettes, des intervenants extérieurs, des instruments de musique, un spectacle, un repas, la préparation du thé, le jeu de l'awélé. La DGER recrute des troupes de musiciens et de danseurs qui passent dans les établissements. Elle a même commandé (avec la Ligue de l'Enseignement) une pièce de théâtre qui évoque les problèmes de l'alimentation : « La tête sous l'aisselle » de Koumsy Lamko. Ces animations « clés en mains », proposées d'en haut, ne font pas suffisamment participer les élèves, selon certains enseignants soucieux de les voir prendre davantage d'initiatives.

La DGER se charge aussi de l'information auprès des instances régionales et des

établissements. La revue F.R.E.D. (Formation-Réseaux-Education au développement) en est le principal vecteur. Elle paraît à partir de 1991, à raison de 3 ou 4 numéros par an et est expédiée systématiquement dans tous les établissements agricoles. C'est un bulletin de liaison qui concerne uniquement la coopération Nord-Sud. Les principaux articles portent sur des problèmes de fond (sur le développement africain ou le développement durable par exemple), sur des problèmes de méthodologie (comment monter un projet dans un PED). FRED accueille aussi des réflexions d'enseignants ou des articles d'élèves désireux par exemple de raconter un voyage d'études. Il fournit des comptes-rendus de séminaires, de sessions diverses, informe sur les activités des ONG, établit des listes de matériel pédagogique et les adresses où il est possible de se le procurer. L'information peut aussi être obtenue grâce au site Internet de la DGER³⁰⁵ qui ventile plutôt des nouvelles ponctuelles, dates des sessions, publication de circulaires, listes d'organisations...Les utilisateurs regrettent que le site soit sous-utilisé : ils souhaiteraient y trouver, entre autres, des comptes-rendus d'expériences menées dans les établissements. Quelques enseignants se plaignent d'une évaluation et d'une capitalisation insuffisante des expériences.

Les soutiens financiers proposés par la D.G.E.R. restent assez limités aux yeux des usagers. L'un d'eux parle de « contorsions budgétaires ». Quelques moyens peuvent être débloqués pour le fonctionnement des réseaux, quelques actions dans le cadre du partenariat, quelques stages mais ce ne sont jamais de grosses sommes et elles ont plutôt tendance à diminuer ces dernières années. La D.G.E.R. part du principe que les établissements doivent chercher, ailleurs, d'autres financements. Mais la participation d'autres structures, en particulier les collectivités locales, n'intervient souvent que si le ministère co-finance. L'Union Européenne peut intervenir aussi mais elle privilégie les formes de coopération qui touchent l'Europe.

Des efforts de formation pour les personnels

La DGER n'a pas l'exclusivité de la formation des personnels, les associations et organismes professionnels y participent aussi mais elle y attache de plus en plus d'importance, surtout depuis qu'elle souhaite s'orienter vers « l'ingénierie de formation ». La circulaire de juin 2001 accélère le mouvement :

« La mise en œuvre de cette mission (la coopération internationale), par les établissements, passe par une professionnalisation accrue des personnels. Il est donc nécessaire que les acteurs, au sein des établissements puissent renforcer leurs compétences à l'International ».

Les personnels sont aussi demandeurs de cette formation. Ils ont aussi pris conscience de la nécessité d'améliorer leurs compétences pour répondre aux besoins de leurs élèves et futurs agriculteurs et pour être des interlocuteurs plus efficaces dans leurs actions de développement. Ils tiennent à la fois à une bonne liaison avec la recherche et à des contacts avec les professionnels de l'agriculture. Les instituts de formation doivent intégrer cette dimension dans leurs programmes de formation initiale, comme dans la formation continue dont nous parlerons surtout ici.

³⁰⁵ www.educagri.fr

Par rapport au nombre d'établissements et à l'importance des personnels de l'enseignement agricole, les sessions, stages, séminaires, journées d'information ...sont nombreux. De 2 à 3 sessions, au niveau national à la fin des années 90, on est passé à une douzaine en 2001. Les thèmes abordés sont variés : amélioration des connaissances économiques et techniques, ouverture culturelle, problèmes administratifs, méthodologie des projets, communication, amélioration des capacités linguistiques (surtout en ce qui concerne la coopération avec l'Europe)...Récemment la DGER et l'AFDI ont mis sur pied ensemble une série de 4 modules de formation de 2 jours chacun. Les 4 thèmes sont : Une réflexion sur la professionnalisation de l'agriculteur, les échanges interculturels dans le cadre de la coopération internationale, les politiques agricoles et les agriculteurs en Afrique, les outils et les méthodes pour animer une action de coopération internationale. Il faudrait y ajouter les séminaires régionaux auxquels les élèves sont invités aussi à participer par classes entières. La DGER et AGROPOLIS organisent, depuis 1995, des journées d'études annuelles sur l'ingénierie de formation destinées à un public plus restreint : l'objectif est de participer à « la construction d'une expertise française en matière de formation agricole et à son positionnement dans l'espace mondial ». Le personnel de l'enseignement agricole peut aussi participer à des universités d'été et rencontrer des collègues d'autres filières.

Il faut insister particulièrement sur « les journées de la coopération internationale », qui sont une spécificité de l'enseignement agricole et n'ont pas leur équivalent dans l'Education nationale. Elles existent depuis 1989, durent 3 jours et sont organisées tous les ans par un établissement différent, en collaboration avec la DGER, des associations, des collectivités locales et des organisations agricoles diverses. Elles sont destinées aux représentants des organismes mentionnés, aux personnels des établissements (les directeurs y sont souvent présents) et aux représentants des élèves. Des intervenants des pays partenaires y sont toujours présents. D'une cinquantaine de présents au début, le nombre de participants est passé à 600 (dont 200 élèves) en 1997 .

Elles concernent l'ensemble de la coopération internationale et pas seulement les relations Nord-Sud et sont définies comme « un espace de formation pour les nouveaux et, pour tous, un moment d'information, de concertation, d'échanges, de remotivation »³⁰⁶ . Depuis 1993, les échanges tournent autour d'un thème particulier. Le choix se fait en fonction de l'actualité internationale,, des dates des campagnes de solidarité et des besoins de tous. Mais le souci pédagogique est toujours très présent : comment adapter le contenu des journées de manière à ce qu'il soit utilisable dans les établissements ?.

³⁰⁶ Extrait du compte-rendu des Journées de Vic en Bigorre (2001)

ANNÉES	LIEUX	THEME
1980 1980 1991 1992	Fairc Lyon L = Man =	
1993 (Janv.) 1993 (dec.)	Montpellier Bourg en Bresse	La formation des agriculteurs dans les P.E.C. L'agriculture au nord et au sud... un métier
1995	Troyes	Eau et Environnement
1996	Limoges	Le développement durable
1997	Dijon-Quétigny	Développement durable... le défi alimentaire
1998	Strasbourg	Coopération et Education au développement dans l'enseignement agricole
1999	Fouesnant	Développement durable... l'éducation pour tous
2000	Université d'Avignon	Développement durable... la coopération internationale
2001	Vic-en-Val	Développement durable... la coopération internationale
2002	Amiens	Coopération internationale et recherche
2005	Toulouse	Coopération internationale et développement durable

TABLEAU N° 34: Les journées de la coopération internationale

THEME : LE DEVELOPPEMENT

LES PARTENAIRES

- 500. originaire de 17 pays
- Pour l'Académie de Grenoble :
15 élèves : Gabon, Afrique, St
Marcelin
- 13 autres : Tchad, Afrique,
Cameroun, Ouganda, St Marcelin.

LES PROBLEMES INTERVENANTS

- L'effacement de l'agriculture dans un
monde urbain
- Emergence de la situation alimentaire mondiale
- La libéralisation des échanges monétaires et ses
effets sur la sécurité alimentaire
- Le rôle de l'agriculture dans le tiers
monde
- L'interférence dans la conduite d'une action de
coopération
- Qu'attendait nos partenaires du Sud de la
coopération ?

Les intervenants ont travaillé par des responsables
du Ministère de l'Agriculture, des universitaires, des
chercheurs, des responsables régionaux et
nationaux. Elles ont généralement travaillé mais
toujours sur des longs débats.

LES ATELIERS THEMATIQUES

1. Sécurité alimentaire et commerce international
2. Sécurité alimentaire et environnement
3. Sécurité alimentaire et industrialisation
4. Le développement des échanges
5. Culture du système d'échanges alimentaires
6. Education en développement international agricole en 2^e
7. Démarche d'un projet de coopération pour l'université
8. Démarche des projets de coopération pour les élèves délégués
9. De projets au secteur de l'économie mondiale
10. Coopération alimentaire : le cas du Sénégal
11. Sécurité alimentaire et auto-alimentation
12. Les aspects de la révolution verte : vers de nouveaux systèmes de
production
13. Sécurité alimentaire mondiale pour 50 ans
14. Sécurité alimentaire et stratégie régionale
15. Les économies parallèles : la décentralisation : l'exemple de l'Algérie
16. La sécurité alimentaire
17. Le travail, le développement et de sécurité alimentaire

TABLEAU N° 35 : Un exemple : les journées nationales de Dijon-Quétigny (1997)

2° LA COOPERATION NORD-SUD DANS LES ETABLISSEMENTS : ETUDES DE CAS

Le choix des actions de ces deux établissements de l'Ardèche et de la Drôme tient un peu au hasard et beaucoup à leur longévité et à leur qualité. En effet, un certain nombre d'établissements de l'académie de Grenoble ont mené des actions d'éducation au développement. Mais beaucoup ont cessé et tout souvenir en a même disparu. C'est le cas du lycée agricole de la Motte-Servolex en Savoie qui, en 1982, a organisé une semaine consacrée au Tiers Monde, qui est signalée dans les journaux locaux, avec un programme assez étonnant à l'époque : une exposition, la projection du court-métrage d'Alain Resnais : « Les statues meurent aussi », un concert donné par un groupe musical africain, un débat sur les problèmes de développement et « Le Nouvel Ordre Economique international » avec J.P.Cot, le Ministre de la Coopération. L'établissement n'en a gardé

aucune trace. Par contre, une enquête a été possible au lycée Olivier de Serres d'Aubenas et au lycée Le Valentin de Bourg les Valences, qui étaient signalés comme particulièrement actifs. Le travail qui a été fait pour l'éducation au développement et les relations Nord-Sud paraît pouvoir, sinon constituer des modèles, au moins donner des directions et des perspectives qui peuvent aider d'autres établissements.

La coopération Nord-Sud au lycée Olivier de Serres (AUBENAS)

L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT

Elle est faite pendant les cours, par des professeurs motivés qui utilisent le programme et les diverses possibilités des modules³⁰⁷ et lors d'activités organisées par le « Club Burkina Faso » créée en 1989. Animé par une quinzaine d'élèves, plus ou moins selon les années, il organise des séances de comptes-rendus de voyages, des débats avec des intervenants extérieurs et des soirées...« bols de riz » par exemple. L'éducation se fait aussi en gérant une action en Afrique qui permet « d'amorcer une réflexion sur les rapports pays riches / pays pauvres, de favoriser la découverte d'autres cultures et de valoriser la notion de différences culturelles ».

UNE ACTION DE DEVELOPPEMENT AU BURKINA FASO:

Un jumelage avec le C.P.R. de Kodougou (Centre de promotion rurale)

Un partenariat portant sur la formation

Le lycée était en contact depuis plusieurs années avec une association « Paysans sans frontières » qui deviendra l'AFDI et qui intervient au Burkina depuis 1976. Elle fait venir des stagiaires africains, qui travaillent sur des exploitations en France, pour se former. A la demande du lycée, ces stagiaires viennent parler de leur pays. Ces premiers échanges vont faire naître rapidement un projet centré sur la formation, qui est la vocation première d'un établissement d'enseignement. Des relations s'établissent avec le CPR de Kodougou, à partir de 1989.

Le CPR a une capacité de 100 places, accueillent pendant 2 ans des stagiaires de 17 à 30 ans et leur dispensent un enseignement à la fois théorique et pratique (les élèves cultivent des terres collectives et ont leur propre parcelle de 2500 m²).

Les objectifs du CPR sont :

- Accroître la production agricole par des techniques appropriées
- Créer des emplois en milieu rural pour retenir les jeunes
- Valoriser le métier d'agriculteur et montrer qu'on peut en vivre
- Mettre en place des unités de production pour contribuer à l'autofinancement
- Maîtriser des techniques de gestion

³⁰⁷ Cf. + haut : les structures des établissements d'enseignement agricole.

□ Promouvoir la communauté toute entière (développement de l'hygiène, planning familial, coopératives, protection de l'environnement...)

Une convention est signée en 1990 entre les partenaires, un an après le début des relations.

Art.1 : L'objectif de la présente convention est de préciser les modalités du développement des relations entre les deux établissements, en matière de formation et de recherche pédagogique et en matière de recherches appliquées dans le secteur agricole...

Art. 2 Des échanges pourront se réaliser

□ L'élaboration et la mise en commun de documents et outils pédagogiques et techniques

□ L'information des résultats de recherches et d'expériences réalisées de part et d'autre.

□ Des échanges des personnels et des enseignants burkinabés et français, en vue de découvrir les réalités de chaque établissement et de chaque région,

□ L'accueil... des stagiaires des deux pays,

□ L'organisation des missions, des voyages d'études pour les élèves des deux établissements ; ces visites permettront de dresser un bilan des actions passées et d'encourager les actions futures. .

Art. 3 Les visites réciproques serviront de support à des actions d'animation en milieu rural

DOCUMENT 22 : Extraits de la convention de jumelage entre le lycée agricole d'Aubenas et le CPR de Kodougou

L'apport du lycée Olivier de Serres consiste en ...

□ Un financement du Centre de Documentation qui sert aussi aux organisations rurales de la région (équipement des locaux, approvisionnement en livres et abonnements à des journaux burkinabés). Le projet de CDI s'inscrit dans le cadre d'un module d'approfondissement pour les 1^o BTA mais aussi dans la stratégie d'ouverture de l'établissement aux problèmes des PED.

□ Une aide au fonctionnement du Centre, en participant à des recherches et à des expérimentations pédagogiques, en encourageant des cultures nouvelles, par l'envoi de semences et quelque fois aussi par des dons (médicaments, vêtements, articles de sport...)

□ Une recherche de financements pour un fonds d'aide à l'installation des jeunes agriculteurs formés dans le CPR. Ils peuvent demander des prêts pour l'achat de matériel et d'animaux. Il s'agit de prêts de 400.000 CFA (Un peu plus de 600 euros) puis de 500.000 remboursables en 4 à 6 ans et à 4 puis 5 % d'intérêt. Les bénéficiaires permettront d'équiper d'autres jeunes. Les bénéficiaires sont contrôlés par un comité de gestion où siègent des représentants de l'administration, des anciens élèves du CPR, installés, des ONG locales et du côté français, des représentants du Conseil Général, du CRIAD, du lycée agricole, des organismes professionnels. Les équipements peuvent être repris si le jeune ne fait pas son travail.

Donateurs	Sommes d'argent	Nombre de jeunes équipés
Le lycée O.de Serres	2.000.000 CFA	4
Le Conseil Général de l'Ardèche	2.500.000 CFA	5
Le CRIAD	500.000 CFA	1
Le VEDEL	500.000 CFA	1
La société Donzère-Agly	1.000.000 CFA	2
La Chambre d'agriculture	2.000.000 CFA	4
La FDSEA	1.000.000 CFA	2
Le CDJA	500.000 CFA	1
Le Secours populaire	1.000.000 CFA	2
Le Rotary Club	500.000 CFA	1
L'association « Coup de pouce »	500.000 CFA	1

TABLEAU N° 36 : L'installation des jeunes agriculteurs en 1995

Des contacts directs et réguliers avec le CPR :

Entre 1990 et 2001, 9 missions ont été menées, par le lycée, au Burkina. Pour les élèves et le personnel qui vont à Kodougou, il s'agit de s'initier à d'autres systèmes agricoles et plus largement à d'autres cultures, de faire sur place des enquêtes et de faire avancer le partenariat. Le premier voyage a eu lieu après un an de relations, laps de temps nécessaire pour établir la confiance. Les voyages sont le pilier du partenariat et entre les voyages, une correspondance permet de maintenir les liens. Le lycée a accueilli cinq fois des délégués du Burkina (enseignants, responsables locaux, stagiaires) en Ardèche. Pour les Burkinabés qui viennent souvent plusieurs semaines, le programme comporte toujours l'étude du fonctionnement du lycée agricole, un séjour chez un agriculteur ardéchois, des rencontres avec des responsables agricoles, la mise en relation avec des instances qui pourraient aider à la promotion de leurs villages (financement d'actions, recherche de marchés, accords de coopération entre d'autres établissements agricoles, contacts avec des organisations agricoles, associations, maisons rurales ..., initiation aux coopératives). Les séjours des Burkinabés correspondent souvent avec les dates des « Journées de coopération internationale » auxquelles ils peuvent assister.

L'élargissement de l'action à d'autres partenaires

Ce facteur a sans doute été une cause importante de la réussite de ce partenariat. La liste des « donateurs » ci-dessus, les contacts, que les visiteurs burkinabés ont eus, lors de leurs séjours en Ardèche, la composition du comité de gestion du fonds d'aide aux jeunes agriculteurs, mettent en lumière la collaboration de toutes les composantes du monde

agricole à ce projet : un établissement d'enseignement, des collectivités locales, des syndicats agricoles, des organisations professionnelles, des associations. Ce jumelage qui a démarré dans un établissement scolaire et qui a entraîné dans son sillage d'autres organisations a fait naître aussi d'autres partenariats. Des relations se sont nouées entre d'autres lycées agricoles et d'autres C.P.R. A la suite d'un séjour en Ardèche, les Centres de formation rurale ont été mis en contact avec un lycée agricole à Odienné en Côte d'Ivoire avec lequel travaillait le lycée le Valentin de Bourg les Valences. De jeunes burkinabés pourront y aller parfaire leur formation. Des travaux d'approche ont commencé en vue d'un jumelage entre la ville d'Aubenas et Nouna, le centre administratif le plus proche de Kodougou. Cet effet d'entraînement est un signe certain de la vitalité de ces relations...une vitalité qui n'exclut pas des difficultés.

Quelques difficultés actuellement

Le CPR manque de moyens financiers (le projet officiel est arrivé à sa fin) et demande au lycée d'Aubenas un effort croissant, notamment en matériel et équipement. En outre, les dotations en matériel, qui avaient été consenties à de jeunes agriculteurs burkinabés, pour s'installer, n'ont pas toujours répondu aux attentes, à cause du manque de maturité de ces jeunes.

La coopération Nord-Sud au lycée le Valentin (BOURG LES VALENCES)

Le lycée le Valentin, comme celui d'Aubenas, mène de front une véritable éducation au développement ici et des partenariats dans des PED, le Sénégal et la Côte d'Ivoire. Mais son projet est plus centré sur l'éducation au développement et la coopération dans la recherche technique, que sur l'aide au développement, à proprement parler. Sa coopération avec des organismes extérieurs et notamment des associations est constante. Ses initiatives ont retenu l'attention de la DGER puisqu'il a été sollicité pour l'élaboration d'un module d'enseignement portant sur « la création de petites entreprises agro-alimentaires ».

L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT

C'est une priorité pour ses initiateurs qui pensent qu'on peut la pratiquer et entretenir des relations avec le sud sans qu'il y ait forcément une aide au développement. Dans ce domaine, les principes et les objectifs sont les mêmes qu'au lycée Olivier de Serres. Nous nous contenterons d'évoquer un moment fort en décembre 2001 : une journée d'animation sur le commerce équitable proposée par Artisans du Monde et destinée aux étudiants de BTS. Des panneaux d'exposition, des vidéos, des jeux pédagogiques ont permis de mieux faire comprendre les inégalités devant le commerce international et les alternatives possibles. Des débats ont été organisés avec un paysan du Costa Rica et entre lui et un français pratiquant l'agriculture biologique.

LES ECHANGES AVEC LE SENEGAL

Le lycée le Valentin travaille en lien avec une ONG de la Drôme, qui mène une action dans une région du Sénégal. Il ne finance pas et ne gère pas cette action mais il organise chaque année, depuis 1992, un voyage au Sénégal pour quelques uns de ses élèves. Le financement en est assuré par des activités organisées par les participants, des subventions de l'ANDA (association nationale de développement agricole), des collectivités locales et des fonds du partenariat éducatif nord-sud. Les élèves vont faire au Sénégal un travail d'enquête, généralement en binôme avec des élèves sénégalais de centres de formation agricole, pour faciliter la compréhension interculturelle. L'ONG utilise les résultats de ces enquêtes pour ses actions de développement rural. En 1993, une classe de « Technologies végétales » est allée étudier la remise en état d'un jardin cultivé collectivement par un groupe de femmes, en agriculture biologique. En 1995, il s'agissait de la mise en place d'un jardin éducatif dans une école primaire et de la sensibilisation des enfants aux techniques de « l'agriculture durable ». Exceptionnellement, le lycée du Valentin a offert un stage de « techniques agro-biologiques » à un instituteur, une femme d'un groupement féminin, un agriculteur.

LES ECHANGES AVEC LA COTE D'IVOIRE

Une collaboration s'est nouée avec le lycée agricole d'Odienné qui accueille des jeunes de tout l'ouest africain. Elle concerne surtout la recherche sur la filière fruits et légumes. Les deux établissements ont travaillé en commun sur un procédé de transformation des mangues et de fabrication de confitures. Actuellement, est mis au point un projet de fabrication de yaourts de soja. Le « hall » technique servant à ces expérimentations a été élaboré, dans les deux lycées, par le même technicien, ce qui facilite le travail en commun. Cette collaboration débouche sur des échanges de stagiaires.

3° LES RELATIONS NORD/SUD DANS LES ETABLISSEMENTS : QUELQUES CONSTATATIONS GENERALES ET UN BILAN PLUTOT POSITIF

A partir d'enquêtes et de comptes-rendus qui ont fait l'objet d'une publication par la DGER, à partir des deux exemples cités précédemment et d'informations plus rapides recueillies auprès de certains établissements, il est possible de dégager un certain nombre de généralités, en forme de bilan, sur les actions menées par les établissements agricoles. Mais il a été impossible de trouver des statistiques précises pour l'Académie de Grenoble. Ce qu'on constate globalement, c'est un nombre d'initiatives, qui semble plus important en proportion, que dans l'Education nationale, c'est la diversité, la durée et la qualité de ces actions.

La coopération nord-sud : une préoccupation relativement importante

Une place inégale selon les périodes

La coopération internationale est une des 4 grandes missions, nous l'avons vu, que le Ministère assigne à l'enseignement agricole et qu'il essaie de dynamiser depuis les

années 80 surtout. Malgré les difficultés habituelles de ces démarches d'évaluation et leur caractère très subjectif, les publications officielles, comme les enquêtes sur le terrain auprès des acteurs, donnent l'impression d'un réel dynamisme de la coopération internationale en général. Elle apparaît comme une des composantes fortes des activités des établissements agricoles. Quelques témoignages en font foi : une enquête de 1995, réactualisée en 1999, indique que les $\frac{3}{4}$ des établissements agricoles secondaires ont intégré la coopération internationale dans leur projet d'établissement et que la moitié ont réalisé un jumelage avec un établissement étranger ce qui signifie qu'il y a une volonté de pérenniser l'action. Le Directeur général de la DGER, avance, en avril 1999, que tous les établissements sont engagés dans une action de coopération internationale et qu'ils échangent avec près d'une centaine de pays.

Les PED occupaient une place importante dans les préoccupations internationales des établissements dans les années 70 et 80. Au SRFD de Lyon, on estime que tous les lycées ont eu des clubs « Tiers Monde » ou « Solidarité » et que ces préoccupations étaient présentes aussi dans les groupes culturels ou sportifs des établissements. Par la suite, l'enseignement agricole s'est beaucoup investi aussi dans la coopération avec les pays de l'Union européenne et les P.E.C.O. mais il ne semble pas, d'après le témoignage d'un responsable du Ministère, que cette « concurrence » ait porté un très grave préjudice aux relations Nord-Sud. Les établissements engagés avec les pays du Sud ont conservé leurs relations. Une enseignante ayant des responsabilités nationales parle d'une centaine d'établissements qui auraient une action en direction des PED. Néanmoins, un rapport de 2001 donne des chiffres qui montrent bien la prépondérance des projets intérieurs à l'Union Européenne la part relativement importante des P.E.C.O. Pour les pays en développement, c'est nettement l'Afrique qui domine.

Union Européenne : 50 %

Afrique : 20 %

Europe Centrale et Orientale (PECO) : 15 %

Amérique et Asie : 15 %

Des participants pas toujours très nombreux mais très motivés

En ce qui concerne la place des pays du Sud et plus particulièrement l'Afrique dans les préoccupations de l'enseignement agricole, un point positif peut être relevé. Les participants, élèves et adultes, qui ne sont pas toujours très nombreux, sont par contre très motivés. Au départ, l'initiative est prise le plus souvent par un ou deux enseignants de l'établissement, qui ont envie de faire quelque chose, qui ont déjà par ailleurs des contacts personnels avec des partenaires ici ou en Afrique ou ont été mis au courant d'une demande d'un pays en développement. Plus rarement, ce sont les élèves qui font pression sur les professeurs pour mettre en route un projet. Le nombre des acteurs peut s'étoffer par la suite. Un compte-rendu d'activité parle de cinq cercles selon le niveau d'implication :

- Le ou les initiateurs, qui restent souvent les pilotes du projet.
- Un petit noyau d'adultes et d'élèves qui viennent les rejoindre : ils sont une

minorité.

- Ceux qui peuvent être mobilisés sur une action ponctuelle.
- Ceux qui ne participent jamais : ils sont nombreux et plus ou moins indifférents aux problèmes.

Ceux qui sont hostiles : ils sont très rares.

Pour faciliter la tâche des animateurs, l'administration du lycée accepte généralement d'assurer « la logistique », elle semble s'impliquer davantage que dans l'éducation nationale. Le secrétariat de l'établissement gère les aspects matériels sur son temps de service. Lors d'une information sur le commerce équitable, l'intendance s'occupe de faire servir des repas avec les produits de ce commerce. Elle assure aussi l'hébergement des partenaires étrangers.

Mais il est rarement possible d'entraîner tout un établissement. Une frange plus ou moins importante d'élèves, d'enseignants et de parents ne voient pas l'intérêt d'une ouverture sur le monde, soit par indifférence à ces problèmes, soit parce qu'ils considèrent que c'est du temps perdu aux dépens de la réussite aux examens. Une des revendications actuelles est donc de prendre en compte dans les examens, les travaux faits dans le cadre de la coopération internationale, pour éviter qu'ils ne soient une simple parenthèse dans l'année scolaire. D'après quelques témoignages, cette attitude réservée est plus marquée dans certaines disciplines (les disciplines scientifiques en particulier), plus éloignées de ces préoccupations. En outre à cause de la complexité de l'éducation au développement et du montage et du suivi d'un projet, le rôle principal revient aux adultes. L'organisation de la coopération internationale est souvent hors de la portée des jeunes.

Cela soulève le problème de la surcharge de travail des enseignants, comme dans l'Education Nationale. « L'Afrique, c'est tuant. Si on veut faire avancer les choses, c'est sans arrêt » dit l'un d'entre eux. Il est trop demandé sur le temps personnel et une certaine lassitude du bénévolat s'est installée. Le BCI a tiré la sonnette d'alarme depuis plusieurs années et tenté de faire comprendre que les activités internationales ne pourront pas continuer à fonctionner, de cette manière, indéfiniment. Les jeunes générations d'enseignants semblent intéressées par la coopération internationale mais pas disposées à faire les mêmes sacrifices que les anciens. Les opérations, menées depuis longtemps, continuent sur leur lancée, malgré des difficultés à trouver la relève mais il semble y avoir de moins en moins d'établissements qui se lancent. Une des revendications de l'enseignement agricole est actuellement d'obtenir des décharges plus nombreuses, en vain jusqu'à maintenant.

Comment expliquer cette mobilisation plus grande de l'enseignement agricole ?

Deux raisons surtout expliquent l'intérêt de certains établissements pour le Sud ³⁰⁸ : les caractères spécifiques de l'enseignement agricole et une certaine sensibilité du monde

³⁰⁸ Sources : comptes-rendus d'enquêtes et témoignages de personnes contactées.

agricole aux relations Nord-Sud et à la coopération. L'éducation au développement est officiellement une des « missions » de l'enseignement agricole et le Ministère de l'Agriculture lui a donné des moyens, tous les témoignages le reconnaissent. Ces établissements et leur directeur jouissent d'une assez grande autonomie qui peut contribuer à la mobilisation. Nous avons déjà signalé l'existence de cadres de travail bien adaptés, la présence d' « animateurs culturels » qui sont en partie déchargés de cours. Tout ne repose pas sur le bénévolat même s'il reste encore la règle : la situation est donc plus favorable que dans l'Education Nationale. L'intérêt de l'organisation en réseaux est reconnu par tous car « on se conforte entre collègues, dit un enseignant, et on recueille des informations indispensables ». La formation (initiale et continue) est beaucoup plus poussée dans l'enseignement agricole. Les structures des établissements se prêtent, également, assez bien, à la présence de relations Nord-Sud. Ce sont souvent des établissements de plus petite taille, avec une proportion importante d'élèves internes (50 % en moyenne). Cela crée une ambiance propice : il est plus facile de mettre en route une action, de banaliser une journée ou une semaine par exemple, que dans des établissements plus grands, où les élèves s'en vont quand ils n'ont pas de cours. La présence de la profession aux côtés des enseignants est aussi un encouragement.

La sensibilisation du monde agricole aux problèmes des PED et aux relations Nord-Sud paraît plus grande, ces dernières années. Les préoccupations Tiers Mondistes y ont été longtemps marginales. « Le Larzac » a introduit une dimension internationale dans les luttes paysannes et quelques élans de solidarité se sont manifestés contre la famine au Sahel. C'est à cette époque qu'a été créé l'AFDI par exemple. Mais les organisations paysannes restaient largement indifférentes à ces problèmes. Les positions ont évolué dans les années 90 surtout. Les syndicats et les organisations professionnelles y réfléchissent de plus en plus et commencent à tenir un nouveau discours, sous l'influence notamment de jeunes agriculteurs dont beaucoup viennent de la JAC (jeunesse agricole catholique). Ils sont plus ouverts aux problèmes de sécurité alimentaire et se rendent compte que toute réflexion sur l'agriculture débouche forcément sur la prise en compte des problèmes du Sud. Ils ont aussi conscience qu'ils ont des points communs (l'attachement à la terre, le rapport à l'eau...) et des problèmes analogues avec les agriculteurs du Sud. Dès 1984, les *Cahiers pédagogiques* publient une étude sur le monde rural en France, qui dit que « les agriculteurs ont l'impression d'être les co-exploités d'un système qui les dépasse ». Les problèmes agricoles se posent donc en termes internationaux. Ce nouvel état d'esprit se manifeste dans les activités des organisations paysannes. Elles sont parfois partie prenante dans des ONG, qui reconnaissent qu'il est souvent plus facile de travailler avec elles qu'avec des syndicats ouvriers, qui se veulent pourtant à vocation internationale. En février 2002, au salon de l'agriculture, ont eu lieu des rencontres entre le CNJA, la FNSEA et des jeunes agriculteurs responsables d'organisations paysannes en Afrique de l'ouest. L'objectif était de réfléchir ensemble aux enjeux impliqués par la récente conférence de l'OMC. L'appel d'un agriculteur d'Afrique de l'ouest semble avoir marqué les esprits : « Laissez nous vivre de nos agricultures en nous protégeant de l'instabilité du marché mondial et de la concurrence des produits importés à bas prix ». Au Congrès de mars 2002, un débat avec des représentants de paysans africains a permis des échanges sur le commerce international et les enjeux internationaux de l'agriculture.

Toute la profession agricole n'a naturellement pas ce type de préoccupations et jusqu'à maintenant il n'y a pas eu de mobilisation collective pour attirer l'attention sur les grands déséquilibres mondiaux. Un témoignage faisait remarquer, que jamais les agriculteurs français n'avaient barré les routes, ni interpellé les ministres, sur la gravité des problèmes de l'alimentation dans le monde. Mais le courant est assez fort pour que cela influe sur les prises de position de ses représentants. Cela influe aussi forcément sur l'enseignement agricole dans lequel la profession est très présente. Les organisations agricoles, chambres d'agriculture, syndicats, associations, les collectivités territoriales sont des partenaires de l'enseignement agricole. Elles sont souvent sollicitées par les établissements agricoles, aussi bien au niveau de l'éducation au développement ici, que des actions dans les PED. On trouve dans les archives de certains établissements des lettres d'encouragement émanant de la chambre d'agriculture de l'Ardèche par exemple.

Des actions au contenu original et diversifié

Si, sur le plan quantitatif, elles sont loin d'être les plus nombreuses, les actions que nous avons pu étudier impressionnent par leur qualité : certains animateurs de projets font preuve d'un vrai professionnalisme en matière de développement et certaines actions semblent être aussi efficaces pour la formation des élèves de l'enseignement agricole ici, que pour le développement, en Afrique.

Les services du Ministère, les enseignants concernés, pour la plupart, considèrent que l'éducation au développement, accompagnée d'une expérience sur le terrain, est indispensable à la formation des jeunes à l'aube du III^e millénaire. Certains préconisent même l'organisation de deux stages au cours des études, un en Europe et l'autre sur un autre continent.

L'éducation au développement ici : une activité indispensable

La majorité des enseignants a d'abord des objectifs pédagogiques : la formation des jeunes. L'éducation au développement se fait dans les cours et dans divers clubs. Les pratiques sont les mêmes, globalement, que dans l'Education Nationale : utilisation des programmes qui peuvent se prêter à l'ouverture internationale, réalisation d'expositions, de montages, séances d'information pour l'ensemble de l'établissement assurées par des élèves ou des intervenants extérieurs, participation aux « journées de la coopération internationale » ...

L'éducation au développement ici paraît plus efficace si l'établissement établit des relations avec une communauté d'Afrique ou d'ailleurs. Mais « relation » ne veut pas dire forcément « aide au développement ». L'action sur place est un support, pas une condition indispensable. Une enseignante du lycée le Valentin plaide pour de simples échanges, pour des rencontres entre jeunes français et africains et rappelle la réflexion d'un vieux paysan du Sénégal, qui regrette que les jeunes attendent « les toubabs »³⁰⁹ au lieu de se mobiliser, qu'ils ne veuillent plus écouter les anciens et que tout un savoir ancestral soit en train de se perdre. Les motivations d'ordre humanitaire ne semblent donc

³⁰⁹ « Toubabs » : les Européens qui sont installés en Afrique.

pas prépondérantes parmi les animateurs, d'après un rapport de la DGER en septembre 2001. Et même si on s'engage dans un projet de développement, il doit toujours être précédé d'une phase d'éducation où on apprend à connaître le milieu économique et culturel du partenaire, avec ses différences et à se faire confiance.

Des relations directes aussi

Que ce soit pour mieux concrétiser l'éducation au développement ici ou pour mettre en route une action en Afrique, l'établissement de relations directes paraît souhaitable, sinon indispensable. Il débouche assez fréquemment sur un projet d'aide qui peut concerner tous les aspects du développement local mais qui touche très souvent, dans l'enseignement agricole, à la formation des agriculteurs. Les établissements agricoles cherchent à collaborer de préférence avec des centres de formation rurale ou des groupements d'agriculteurs déjà organisés. Le lycée Bellevue de St Marcellin (38) est en relation avec la cellule de coordination des communautés rurales du département de Bakel, au Sénégal par exemple. La collaboration entre plusieurs établissements, sur le même projet, est extrêmement rare, mais il y a quelques exemples de partenariat triangulaire : un établissement français et deux partenaires africains. Le même lycée de St Marcellin coopère avec un établissement de formation en économie sociale et familiale à Dakar, et des communautés rurales de l'arrondissement de Kidira dans le Sénégal Oriental qui ont des relations entre eux. Par manque de moyens financiers, ces actions sont souvent modestes : la moitié, au niveau national, ont un budget inférieur à 7600 euros (50.000 F) et 1/5 , supérieur à 15.000 euros.

Beaucoup d'animateurs de projets sont très vigilants sur la qualité des partenariats et sur les conditions de la réussite : prendre le temps de se connaître et « d'établir la confiance » avant de se lancer dans une action de développement, considérer l'autre comme un véritable partenaire, en lui laissant élaborer son propre développement et en venant seulement en appui, analyser avec soin ce qui existe et la demande qui est faite...globalement éviter de faire des partenaires, des assistés. Cela n'élimine pas totalement les difficultés de relations avec les partenaires. Elles sont vécues différemment selon les cas, mais elles sont allées parfois jusqu'à une interruption des relations. Le manque de temps d'abord ne permet pas toujours d'établir un climat de confiance. Le partenaire français exerce parfois, souvent inconsciemment, des pressions sur les partenaires du Sud : à cause de l'envie d'aider et d'obtenir des résultats rapidement, il ne leur laisse pas toujours le temps de définir leur propre développement, ni les méthodes adaptées pour y parvenir et d'assumer les changements. La déception, ici, vient du fait que les choses n'avancent pas assez vite. La réciprocité des relations est également difficile à établir. Certains regrettent que des villages « se comportent en assistés » ou « mangent à plusieurs râteliers sans le dire »³¹⁰. Ils attendent trop du partenaire français et manquent de moyens pour répondre à ses attentes. Ces rapports de dépendance polluent les relations. Du côté du Nord, des préjugés peuvent persister aussi, qui font penser que les autres n'ont rien à apporter. En outre les collectivités locales africaines ne sont pas assez intégrées dans les projets de développement. Certains enseignants vont

³¹⁰ Cf. Enquête officielle de septembre 2001.

plus loin encore et se posent des questions sur les effets de ces actions « atomisées », souvent différentes dans les contenus et les objectifs d'un partenariat à l'autre, au regard des enjeux du développement d'un même pays. Le rôle des réseaux géographiques est aussi de donner une certaine unité à ces initiatives et d'éviter les dérapages.

Les voyages et l'accueil d'étrangers sont des moments forts de la vie des établissements qui pratiquent la coopération internationale. Sont accueillis des enseignants et des élèves de centres de formation agricole, des membres d'ONG du sud et certains cadres administratifs. Ils viennent faire des stages en France qui peuvent durer plusieurs semaines et participent à l'éducation au développement ici en intervenant auprès des élèves. C'est le cas dans la Drôme et l'Ardèche, nous l'avons déjà vu. Certains viennent carrément se perfectionner en France et suivre des formations dans les établissements agricoles sur plusieurs années. Nous n'avons aucun chiffre pour l'Académie de Grenoble, mais au niveau national, un bilan a été fait en 1999 qui portait sur les 7 années précédentes : la France a accueilli en BTSA 550 étrangers dont 27 % de marocains, 12 % de sénégalais, 6 % de congolais, 5 % de tunisiens et 4 % d'algériens. Beaucoup plus souhaiteraient bénéficier de ces formations mais la moitié n'obtiennent pas de titre de séjour ou de bourse d'études.

Les établissements agricoles qui se sont investis dans la coopération nord-sud organisent très régulièrement des voyages chez leurs partenaires, auxquels participent élèves et adultes. Au début, le Ministère n'encourageait pas beaucoup ces déplacements mais une enquête nationale, menée en 1988 dans quelques établissements, montre que l'éducation au développement est plus efficace, quand les enseignants ont emmené des élèves dans le Sud. Le Ministère a donc commencé à les impulser, mais sans les financer. Le voyage est devenu une forme déterminante de l'éducation au développement, à condition de l'insérer dans une démarche à long terme. Ces voyages mêlent enquêtes, rencontres, travail en commun, souvent, élaboration ou suivi d'un projet de développement. Un élève témoigne « Au Burkina Faso, j'ai appris plus en quinze jours que pendant deux ans à l'école ». Ces voyages concernent des classes ou des groupes plus restreints d'élèves volontaires. Leur financement est assuré par les familles mais l'équivalent de 150 euros, en 2002, paraît être un seuil psychologique. Il vient s'y ajouter l'appel à des sponsors et des activités rémunératrices organisées par les participants : soirées, ventes, travaux à l'extérieur, au moment des vendanges par exemple, dont la multiplicité pose parfois des problèmes aux établissements.

Quel bilan pour les élèves ? ³¹¹

L'acquisition par les élèves de compétences générales est un premier point positif. L'éducation au développement est à l'origine de connaissances sur le monde, dans lequel ils vont devoir s'intégrer et plus particulièrement sur les pays du Sud, sur leurs cultures, leur potentiel et leurs problèmes. Elle permet aussi, à travers des expérimentations, une réflexion sur le métier d'agriculteur et sur l'avenir de l'agriculture : Qu'est-ce que signifie le progrès technique ? Quels sont les risques d'une agriculture « productiviste » ? Quels systèmes de production alternatifs peut-on proposer ? Qu'est-ce que le développement ?

³¹¹ Sources : Rapports et témoignages.

De là, la réflexion peut déboucher sur les enjeux de la mondialisation et sur notre interdépendance. Les enseignants espèrent ainsi former des jeunes plus ouverts aux réalités du monde et qui, une fois installés, pourront faire évoluer la profession.

L'implication des élèves dans l'éducation au développement et les relations Nord-Sud permet aussi de promouvoir l'apprentissage de l'autonomie, de développer le sens de l'organisation et de la responsabilité. Les contacts avec l'étranger favorisent aussi l'aptitude à la mobilité (les « paysans » sont loin d'être majoritaires parmi les jeunes formés dans les établissements agricoles). Un rapport indique que l'insertion professionnelle est plus facile après des stages à l'étranger et que les élèves qui se sont investis dans la coopération internationale semblent s'adapter mieux à toutes les situations nouvelles. Certains anciens vont travailler dans un PED. Quelques uns ont poursuivi leur formation à Bioforce, à Lyon, une école qui prépare à des activités dans le Sud. D'autres militent dans des ONG.

L'éducation au développement permet aussi de faire passer des valeurs de tolérance, de solidarité. La confrontation avec les réalités du monde, la rencontre de l'autre font évoluer les représentations, reculer les préjugés. Elle se révèle donc être un moteur important de l'éducation à la citoyenneté.

L'expertise et la recherche : peu d'initiatives encore

Ces deux autres types d'actions, sont beaucoup plus rares. Les enseignants peuvent y trouver une occasion d'utiliser des pratiques pédagogiques différentes et, grâce à la fonction d'expertise, une valorisation de leurs compétences et une incitation à les améliorer. Or, malgré les encouragements du Ministère qui souhaiterait développer ces aspects de la coopération internationale, la fonction d'expertise des établissements agricoles démarre à peine : elle ne représente que 8 % des actions menées par les établissements et les témoignages personnels, qui ont été recueillis, ne donnent pas l'impression qu'elle motive particulièrement le personnel. Les travaux de recherche et d'expérimentation en commun sont également rares. Dans l'enseignement supérieur, des équipes de chercheurs en France et dans les PED travaillent parfois ensemble sur l'agriculture tropicale.

Des renseignements recueillis sur l'enseignement agricole, il s'avère que la coopération nord-sud y est plus poussée que dans l'Education Nationale. Des expériences intéressantes y ont été menées, la dimension Nord-Sud y paraît mieux intégrée. Mais beaucoup d'enseignants, qui sont sur la brèche depuis de nombreuses années, trouvent que les choses n'évoluent pas vite. Comme dans l'Education Nationale, le besoin d'un nouveau souffle se fait sentir, en ce début du XXI^e siècle.

CONCLUSION

Cette étude sur « l'Afrique à l'école » s'est révélée d'une infinie richesse et d'une infinie complexité. Au fur et à mesure de l'avancée du travail, le domaine de ma recherche s'est élargi. L'Afrique a été le point d'ancrage, elle a fourni des exemples car elle est le continent le plus présent à l'école mais elle a été aussi le point de départ vers une réflexion plus large qui a inclus le Tiers Monde en général et au delà, a abordé quelques uns des grands évènements et des grandes préoccupations de la seconde moitié du XX^e siècle. Depuis 1945, l'Ecole a été confrontée à un défi extraordinairement important, l'ouverture sur le monde et ses problèmes, à laquelle il fallait préparer les jeunes générations. Comment l'a-t-elle pris en charge, notamment en ce qui concerne les relations nord-sud ? Du rôle de l'Ecole face à ce grand enjeu, cette étude nous a conduit aussi à réfléchir sur le métier d'enseignant et sur ce que pourraient être l'organisation du système éducatif et les contenus de l'enseignement.

Un parcours dans plusieurs dimensions

A l'intérieur du système éducatif d'abord, ce travail nous a permis de sonder un milieu longtemps assez fermé et mal connu : l'Ecole vue de l'intérieur, dans l'intimité des classes et des établissements et à travers le témoignage des acteurs, enseignants, élèves, étudiants, qui ont parlé de leurs actions, des réussites et des échecs, et de leurs attentes.

La multiplication des études de cas, des enquêtes, des entretiens personnels a été un choix délibéré, pour rendre vivant le quotidien du milieu scolaire et universitaire. En outre, la pauvreté des archives en a fait des sources inappréciables pour ce travail de recherche.

A un niveau supérieur, à travers l'exemple de l'éducation au développement, il a permis aussi de voir fonctionner l'institution et de faire apparaître la politique officielle, son évolution et ses interrelations avec les situations sur le terrain...pendant une période où l'Education Nationale a connu des changements profonds. Le Ministère a encouragé les actions en faveur de l'Afrique dès les années 60 mais il s'est réellement engagé sur « l'éducation au développement », à partir de la fin des années 70 surtout. La multiplication des circulaires, quelle que soit la tendance politique du Ministre, les liens que l'institution essaie de nouer avec les associations, la pénétration des milieux tiers mondistes dans le personnel du Ministère et les efforts pour permettre aux associations de pénétrer dans les écoles en sont autant de preuves. En revanche, l'Afrique et l'éducation au développement ont eu une place trop limitée dans les programmes : depuis ceux de 1959-60, en Terminale, qui leur étaient plus favorables, les remaniements et les allègements se sont souvent faits à leurs dépens.

Ce travail a permis de constater aussi que les différents secteurs et niveaux du système éducatif sont assez étanches. Les efforts du Ministère sont mal relayés dans les établissements scolaires. S'il peut imposer des structures nouvelles, des programmes, des horaires, il est peu influent sur les contenus de l'enseignement et les choix des enseignants. Ses recommandations ne sont qu'un élément parmi d'autres de leur évolution. En outre, les niveaux intermédiaires (rectorat, CRDP...) n'ont pas toujours joué le rôle de moteur. Le constat est analogue en ce qui concerne les relations entre l'enseignement et la recherche, entre l'enseignement supérieur et la formation continue des enseignants : la tendance à oeuvrer séparément, le manque de contacts est une constante du système éducatif pendant toute la période. Ce cloisonnement a porté préjudice à l'éducation au développement et de façon générale à toute tentative de changement.

Même si elle n'a jamais été totalement un « sanctuaire », l'Ecole a longtemps été un milieu protégé³¹². Au cours de cette période, elle s'est ouverte peu à peu et l'air de l'extérieur y a pénétré. C'est donc aussi vers l'extérieur que cette étude a dû s'orienter pour comprendre quelles influences ont agi, quelles collaborations se sont installées. Les contacts avec la « galaxie – solidarité » ont été particulièrement fructueux. C'est, dans ces sphères de la solidarité où ont gravité les milieux missionnaires, des associations humanitaires et, plus tard, des collectivités locales, qu'a commencé à s'élaborer une réflexion sur les inégalités entre les hommes et que sont nés quelques grands débats sur l'avenir du monde et les responsabilités de chacun dans son élaboration. Ces milieux ont fait de la lutte contre la faim et pour le développement, une « grande cause » et ont contribué à sa pénétration dans le milieu scolaire et universitaire. Ils ont compris très rapidement l'intérêt que pouvait représenter l'Ecole à partir du moment où, à côté de

³¹² Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, dans beaucoup d'établissements scolaires, il était interdit par le règlement intérieur d'introduire toute publication, en dehors des manuels et des livres de la bibliothèque.

« l'aide au développement » dans le Tiers Monde, ils se sont consacrés aussi à « l'éducation au développement » ici. Devant les difficultés qu'ils ont à faire bouger la société en général, ils ont reporté leurs espoirs sur le milieu scolaire où se forment les générations de demain. De son côté, l'Ecole a apprécié leur collaboration en raison de leur connaissance du terrain. Une coopération efficace s'est donc instaurée. Les associations se sont mobilisées en proposant des intervenants, en fabriquant du matériel pédagogique, en capitalisant les expériences par l'intermédiaire de leurs publications et, pour certaines d'entre elles, en faisant de la formation.

A une autre échelle, cette recherche nous a permis aussi de refaire le parcours de ces cinquante dernières années et d'évoquer quelques uns des événements et des changements qui ont le plus marqué l'histoire du monde et qui ont contribué à mettre en avant la nécessité de l'éducation au développement. Ils ont été un « fond de décor », sur lequel des enseignants ont essayé d'ancrer de nouvelles préoccupations pour l'Ecole. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la colonisation ne semble pas poser de problèmes de principe à beaucoup d'enseignants et elle est évoquée en classe surtout pour mettre en relief l'oeuvre de la France. C'est à partir de l'expérience de la décolonisation, que la situation a évolué. Beaucoup d'enseignants ont été des militants ou au moins des partisans de la décolonisation, surtout à partir du moment où le conflit algérien apparaît pour ce qu'il est, une véritable guerre avec ses morts, ses exactions et ses atteintes aux droits de l'Homme et parce qu'il met en danger la démocratie, en France. Pour beaucoup d'entre eux, les combats pour le Tiers Monde et le développement sont le prolongement naturel des luttes pour la décolonisation.

Par la suite, d'autres conflits, la guerre du Biafra, la guerre du Viet Nam sont souvent cités comme ayant accéléré la prise de conscience. Quelques grandes famines, au Sahel, en Ethiopie...dans les années 70, la révélation d'une faim endémique, de l'étendue de l'analphabétisme, le creusement des inégalités entre pays riches et pays pauvres, dont la marginalisation de l'Afrique est sans doute un des signes les plus inquiétants, les atteintes aux droits de l'Homme, l'accélération de la mondialisation et les orientations inquiétantes qu'elle prend, les menaces qui pèsent sur l'environnement, ont été perpétuellement présents au cours de ce travail et constituent une préoccupation constante pour tous les enseignants qui se tournent vers l'éducation au développement.

C'est dans ce cadre élargi, en fonction de ces interrelations et à cause de la pression des événements du monde, que les relations de l'Ecole avec les pays du Sud et que la notion d'éducation au développement se sont forgées et ont évolué au cours de ces décennies. Au terme de ce parcours, quels constats peut-on faire ? Quelle part l'Ecole a-t-elle prise dans le dialogue Nord-Sud ? Cette étude, qui a été menée pour l'académie de Grenoble, ne prétend pas répondre catégoriquement à toutes les interrogations ni s'appliquer intégralement à toutes les régions de France. Il nous est impossible d'affirmer que la situation est exactement la même ailleurs mais les quelques comparaisons qui ont pu être faites allaient dans le même sens : l'Ecole a rempli cette tâche avec une efficacité inégale jusqu'à maintenant. Un grand pas a été franchi, incontestablement, depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, notamment dans la conception même des relations Nord-Sud, mais la gravité du problème aurait exigé qu'on fasse beaucoup plus. L'éducation au développement n'a pas été suffisamment prise en charge par l'Ecole et n'a

pas obtenu la place importante qui aurait été nécessaire, pour faire face aux enjeux et aux problèmes que soulèvent les pays du Sud.

Comment les établissements scolaires ont-ils pris en charge les relations Nord-Sud : les aspects positifs

Le premier point positif est la mobilisation d'enseignants et d'élèves minoritaires certes mais très motivés : certains se disent eux-mêmes « marqués pour la vie ». Ce sont les enseignants des années 60 et 70 qui ont commencé à introduire le Tiers Monde à l'école. Cette génération a vu, dans l'émergence du Tiers Monde et la révélation de sa misère, un moyen de promouvoir un monde plus juste. Ils ont longtemps été des pionniers, souvent isolés, mais très influencés, selon eux, par des traditions familiales, des contacts, un attachement à des valeurs humanistes et une révolte contre les inégalités du monde. Il est banal de souligner le rôle des individualités mais il a été particulièrement important dans ce domaine : une école s'est souvent « mise en branle » sur l'initiative d'un enseignant. Des ex-coopérants y ont pris une part importante : ils souhaitaient témoigner de leur expérience et partager leurs découvertes et leurs inquiétudes. Quelques entretiens et la concordance des dates permettent d'affirmer que le retour en France des premiers coopérants est une des raisons de la pénétration de l'Afrique à l'Ecole. Certains d'entre eux regrettent que le système éducatif n'ait pas mieux utilisé leur expérience et leur connaissance de l'Afrique au service de l'éducation au développement.

L'impulsion est venue de certains élèves aussi. Selon le résultat des enquêtes, ils ont été intéressés dans l'ensemble, surtout dans les années 70 et 80 où ils découvraient d'autres mondes et avaient l'impression, à l'intérieur de la classe, d'être en prise avec l'actualité. Ceux qui ont fait l'objet d'une expérimentation pédagogique systématique sur l'éducation au développement paraissent d'ailleurs mieux armés face à l'ouverture internationale et plus tolérants que les groupes de référence³¹³. Ceux qui sont allés plus loin et ont fait partie de clubs « solidarité » considèrent généralement que ces activités ont été un des points les plus positifs de leurs « années-lycée ». Quelques « anciens » ont choisi des études axées sur les pays du Sud et leur développement et un nombre relativement important, une fois entrés dans la vie active, déclare privilégier ces questions dans leur vie professionnelle ou leurs engagements personnels.

Les années 80 sont des années fastes, au moins pour l'enseignement primaire et secondaire. L'enseignement supérieur paraît en retrait ; il s'engage davantage dans les années 90. Des initiatives diverses se multiplient, encouragées par l'institution et soutenues par des associations ou des collectivités locales. Elles sont souvent très créatives et présentent un grand intérêt, à la fois pour l'éducation au nord et pour le développement dans le sud. Les études de cas introduites dans la troisième partie donnent une idée de leur variété. Des enseignants abordent ces questions dans leurs

³¹³ Cf. enquêtes menées par l'INRP sur ce thème, *L'éducation au développement : ouverture de l'histoire et de la géographie à la compréhension internationale*, INRP, 1984 et *L'éducation au développement en lycée*, INRP, 1988.

cours et dans les activités périscolaires qu'ils animent. Ils allient généralement l'information qui a souvent été leur priorité et l'action humanitaire. Les relations avec le Tiers Monde et la participation à des « micro-réalisations » se multiplient. Les écoles qui passaient le plus souvent par l'intermédiaire des associations, commencent à gérer elles-mêmes le partenariat et à établir des liens plus durables et plus personnalisés avec les pays en développement. L'Afrique a été souvent le support privilégié de l'éducation au développement et surtout le destinataire des actions parce qu'elle présentait une situation particulièrement dramatique et à cause des liens qui nous unissaient à elle.

Le deuxième point positif tient à la capacité des acteurs du système éducatif à faire évoluer l'analyse des problèmes du Sud et la conception des rapports nord-sud. A la base comme au sommet, certains ont essayé de faire passer une nouvelle manière de définir l'éducation au développement. Le contenu en a changé, s'est précisé depuis les années 70, même s'il n'a pas été le même pour tout le monde. L'Ecole a évolué de l'acceptation de la colonisation au partenariat, d'une conception caritative de l'aide à une vision plus planétaire des problèmes...un bond considérable, sur trois ou quatre décennies seulement, pour une institution qui passe souvent pour « difficile à bouger ».

De la défense de l'œuvre coloniale de la France, dans les années 50, qui voisinait, d'ailleurs, avec la valorisation de l'esprit des Nations Unies, on est donc passé, dans les années 60 et 70, à la sensibilisation au Tiers Monde. Elle avait pour but de mettre en relief les inégalités qui régnaient entre les différents continents et la gravité du problème à cause du poids du Tiers Monde dans la population mondiale et parce que les besoins fondamentaux, tels que l'autosuffisance alimentaire, la santé, l'éducation, n'étaient pas assurés. Elle débouchait souvent sur l'organisation de la solidarité sous la forme de « l'aide au développement ». Cette approche des relations nord-sud faisait appel à la sensibilité, l'affectif et était sans doute une étape inévitable. Des décennies plus tard, elle n'a pas disparu mais toute une réflexion a été engagée depuis et a fait évoluer les conceptions, dans le milieu scolaire et universitaire comme dans la société en général.

A partir de la fin des années 70 surtout, un certain consensus s'est établi entre le Ministère, la majorité des enseignants qui s'investissent et les associations qui collaborent avec eux, sur le contenu et les pratiques de l'éducation au développement. D'abord les connaissances s'élargissent. L'éducation au développement propose des analyses plus approfondies du « sous-développement » et de ses origines et fait intervenir d'autres explications, qui, au delà des aspects spécifiques du Tiers Monde, concernent l'organisation de l'économie mondiale, comme les dysfonctionnements du commerce international par exemple. Elle s'ouvre aussi au domaine culturel et intègre l'étude des civilisations des autres continents (même si leur place a tendance à diminuer dans les programmes). Faire connaître les autres dans leur dimension culturelle est un moyen de faire comprendre aux jeunes qu'ils ne sont pas les dépositaires de la Civilisation et que d'autres peuples sont dignes d'intérêt. C'est aussi un moyen de cerner les situations locales et les attentes des partenaires avec lesquels on est en relation. L'éducation au développement insiste aussi sur la notion d'interdépendance entre les pays et essaie de faire prendre conscience du besoin que nous avons les uns des autres et des interactions qui existent entre les décisions qui sont prises, ici ou là, et leurs effets sur l'ensemble du monde. La notion de solidarité a évolué de l'action caritative au partenariat et inclut une

réciprocité dans les apports des partenaires. L'éducation au développement suppose donc une autre conception du monde, qui intégrerait tous les continents dans un ensemble planétaire au niveau duquel, il faudrait régler les problèmes et où chacun trouverait sa place et une possibilité de s'épanouir.

A travers l'exemple de l'Afrique, l'éducation au développement participe aussi à un enseignement des valeurs. Elle fait partie d'un ensemble plus large qui inclut l'éducation aux droits de l'Homme, à la citoyenneté internationale, à l'environnement qui sont considérées maintenant comme une « mission » de l'Ecole et inscrites dans les circulaires officielles. Cette nouvelle « morale » fait l'objet de l'ouvrage de L. Legrand, *Enseigner la morale aujourd'hui*³¹⁴. L'auteur ne dissimule pas la difficulté de définir ces valeurs et d'adopter une pédagogie ajustée à chaque âge et, au delà des connaissances, permettant de faire évoluer les comportements. Mais elles sont indispensables car il n'y a pas de véritable éducation sans référence à des valeurs. Un consensus s'est donc établi sur la nécessité « d'enseigner » à l'école, la justice, la tolérance, le respect de l'autre, la solidarité, qui sont particulièrement concernées dans les relations nord-sud, d'évoquer les problèmes du monde à la lumière de ces valeurs, de favoriser la compréhension internationale et la relation à l'autre. Ces nouveaux objectifs sont bien résumés dans le rapport des chercheurs de l'INRP et des enseignants à l'issue d'une expérience déjà signalée en lycée (1988)³¹⁵ :

« Elle (l'école) est confrontée à une tâche éducative nouvelle : préparer les jeunes aux enjeux du monde, les conduire à une réflexion d'ordre intellectuel et éthique, pour mieux les comprendre et y faire face... Une composante essentielle de l'Education Civique de notre temps : contribuer à déchiffrer le monde, ses richesses, ses attentes, ses défis, les relations qui s'y tissent et faire en sorte que ce monde d'interdépendances soit aussi davantage un monde de justice, de dignité, de solidarité ».

L'éducation au développement a enfin été un levier pour faire évoluer les contenus et les méthodes de l'enseignement : on ne peut pas aborder une éducation à la compréhension internationale comme on aborde les mathématiques ou la géographie. Elle a nécessité des méthodes plus actives, où l'élève est amené à réfléchir par lui-même, à participer davantage et à agir. Elle est particulièrement concernée par la pratique de l'interdisciplinarité et elle a contribué à une ouverture des établissements sur l'extérieur, en introduisant des intervenants venus des associations et quelquefois originaires du Tiers Monde et en y faisant pénétrer « le vent du monde ». Elle a donc été un vecteur, parmi d'autres, des transformations de l'Ecole et de l'introduction d'un enseignement plus novateur. Elle a contribué aussi à faire évoluer le métier d'enseignant. L'enseignant n'est plus seulement celui qui « instruit » mais aussi celui qui ouvre aux problèmes du monde. Cela modifie singulièrement la relation maître élève. A côté de « dispenser des connaissances », coexiste le « faire ensemble ». Beaucoup d'enseignants témoignent que, quand on a animé des clubs et établi avec les élèves des relations plus proches, plus confiantes et plus gratifiantes pour le maître, il devient impossible d'enseigner de la même

³¹⁴ L. LEGRAND, *Enseigner la morale aujourd'hui*, P.U.F., 1991, 176 p.

³¹⁵ Cf. op.cit.

façon qu'auparavant. Aller en Afrique avec des élèves et partager la découverte de ce continent est une expérience irremplaçable, qui marque une carrière d'enseignant. Au tournant du siècle, grâce à cette nouvelle conception de l'Education, un nouveau type d'enseignant est-il en train de naître ?

Un rôle et une influence limités

Cependant l'éducation au développement n'a pas répondu totalement aux besoins. Elle a toujours été un phénomène minoritaire dans les établissements, à tous les niveaux. Elle n'a toujours concerné qu'un petit nombre d'enseignants et d'élèves et n'a pas donné lieu à une prise en charge généralisée. Enseignants et élèves engagés se plaignent souvent d'avoir été isolés, peu aidés par les collègues et les camarades, et ignorés de l'institution. Les enseignants se plaignent aussi de manquer de moyens et font au système éducatif le reproche de trop compter sur le bénévolat. L'éducation au développement a pâti également de l'insuffisance de la formation. F. Fillon, ministre de l'Education Nationale, a déclaré à la télévision, en 2004, que « la France est un des pays développés où la formation continue est la moins importante »³¹⁶. C'est particulièrement vrai pour tout ce qui touche l'Afrique et les relations Nord-Sud en général. Devant l'urgence d'autres préoccupations, elles n'ont obtenu qu'une portion congrue aussi bien dans la formation initiale que dans la formation continue. Beaucoup d'enseignants ont donc hésité à se lancer dans des activités complexes et qu'ils pensaient mal maîtriser, ce qui explique la présence limitée du Tiers Monde dans les établissements. L'éducation au développement a également peu intéressé la recherche, à part dans les années 80, où le Ministère a fait un réel effort pour lui donner sa place dans l'enseignement. L'enseignement supérieur commence seulement à s'y investir. Elle donne donc l'impression d'îlots de dynamisme au milieu d'une assez grande indifférence. Elle a été, en tout cas, en deçà des recommandations ministérielles et des besoins réels. Même à partir du moment où le Ministère s'engage davantage et où l'ouverture internationale est devenue une dimension des établissements, les pays du Sud sont restés les parents pauvres. L'ouverture s'est faite essentiellement en direction de l'Europe, de l'Amérique du Nord et de quelques pays d'Asie, plus intéressants économiquement. Les autres continents sont marginalisés malgré l'importance de leurs populations, l'intérêt de leurs cultures et la profondeur des problèmes auxquels ils sont confrontés...phénomène grave qui risque d'avoir plus tard des répercussions difficiles à gérer pour la communauté internationale.

Les bilans faits auprès des élèves ne sont pas, non plus, très convaincants. Des stéréotypes persistent (images des populations africaines, supériorité du modèle occidental...) et les mêmes efforts doivent être repris à chaque génération. Les mentalités ont finalement peu évolué, alors que des générations d'élèves se sont succédé sur les bancs de l'Ecole, depuis les années 60. A l'instar d'une enseignante qui témoigne : « Quand ils ont compris quelque chose d'important...quelle joie ! », tous les enseignants doivent-ils se contenter de ces « petits bonheurs » ? Les lycéens actuels ne semblent pas

³¹⁶ Emission « 100 minutes pour convaincre », France 2, novembre 2004.

mieux préparés à la compréhension de l'autre, ni plus enclins à s'engager, qu'il y a deux décennies, malgré des conditions plus propices à la communication. Selon les résultats d'une des enquêtes de l'INRP³¹⁷, en 1988, l'Ecole a « formé de bons élèves mais pas de vrais citoyens ». Cette relative indifférence, qui ne recule pas, est d'autant plus préoccupante que nos représentations se forgent le plus souvent pendant ces années de formation : un jeune qui n'a pas été habitué à réfléchir à ces problèmes, risque de ne pas le faire plus tard.

« L'image que nous avons des autres peuples et de nous-mêmes, est associée à l'histoire qu'on nous a racontée, quand nous étions enfants. Elle nous marque pour l'existence entière. Sur cette représentation se greffent, des opinions, des idées fugitives ou durables. » M. FERRO³¹⁸

En outre, après la période faste des années 70 et 80, la situation ne paraît pas beaucoup s'améliorer : l'éducation au développement connaît de grandes difficultés à l'aube du XXI^e siècle. Susciter l'intérêt, organiser des activités, assurer la relève et de manière générale, convaincre de son importance, sont des entreprises difficiles. La multiplication des problèmes matériels (locaux, emplois du temps...), la complexité des questions qui sous-tendent l'éducation au développement, l'indifférence de beaucoup d'élèves sont souvent décourageantes. La difficulté croissante, dans certains établissements, à faire coexister des cultures différentes, est vécue parfois comme un échec. L'effacement de l'éducation au développement dans les projets de l'Ecole, depuis les années 90, est également manifeste. D'autres notions sont mises en avant, comme le développement durable³¹⁹, dans lequel l'éducation au développement est incluse mais aussi « noyée ». S'il y

a des liens très étroits entre elle et l'éducation aux droits de l'Homme, à l'environnement, à la citoyenneté, elle doit conserver néanmoins une place aux pays du Sud dans les préoccupations de l'Ecole, car malgré leur diversité et leurs chances inégales, ils ont des problèmes spécifiques auxquels il est urgent de trouver une solution.

L'Ecole pouvait-elle faire mieux ?

On lui a demandé beaucoup, sans doute trop...d'être attrayante pour contrebalancer l'influence des médias, tout en conservant le souci d'analyses approfondies et de savoirs parfois encyclopédiques, d'éclairer les jeunes sur des problèmes de société, de forger des comportements adaptés à la vie sociale et internationale, de repérer et de traiter les déviances...c'est à dire de réussir là où les parents, les institutions, la société en général, ont souvent échoué !³²⁰. Des enseignants se plaignent de voir la société se décharger de ses responsabilités, sur l'Ecole. Elle ne pouvait sans doute pas faire beaucoup mieux

³¹⁷ I.N.R.P., op. cit.

³¹⁸ FERRO M., *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Payot, 1981.

³¹⁹ Rapport BRUNDTLAND (1987).

dans les conditions qu'elle a connues. Rappelons que l'éducation des jeunes ne se fait pas seulement à l'école, que d'autres influences participent à leur formation et contribuent à leurs « représentations » : la famille, les médias, les autres jeunes qu'ils fréquentent dans des « bandes de copains » ou des mouvements organisés. Leur influence ne va pas toujours dans le sens de l'éducation au développement.

Certains aspects de la société ne favorisent pas non plus l'ouverture au sud et à la compréhension internationale : un individualisme de plus en plus marqué, une tendance au repli identitaire, le triomphe des impératifs économiques au détriment de toute autre considération, les contradictions entre les politiques officielles et les réalités du terrain, entre la proclamation de grands principes et les défaillances d'une société qui leur tourne souvent le dos...des enseignants témoignent que les élèves n'hésitent pas à mettre les adultes et les institutions devant leurs propres contradictions.

L'immigration et la naissance d'une société multiculturelle auraient pu être une chance. Mais l'entrée d'élèves issus de milieux plus modestes et, en particulier, de ceux dont les familles sont originaires du Sud, ne semble pas avoir eu une grande influence sur la pénétration de l'Afrique et de l'éducation au développement dans les écoles. Les établissements où il y a une forte proportion d'élèves « issus de l'immigration », n'apparaissent pas globalement plus actifs que les autres. Des enseignants ont essayé de profiter de l'opportunité de la présence, dans une même classe, d'élèves d'origines différentes pour étudier des cultures étrangères et faire faire, sur le terrain, l'apprentissage de la tolérance. Même si certains jeunes sont disposés à participer à l'évocation, en classe, de leur culture d'origine, d'autres, la plupart sans doute, veulent être considérés comme français et sont d'abord soucieux d'intégration. Ils n'apprécient pas forcément qu'on leur rappelle d'où ils viennent. D'ailleurs, la formule employée plus haut « issus de l'immigration » est souvent mal acceptée par ceux dont la famille est maintenant implantée depuis plusieurs générations. Au tournant du siècle et dans certains établissements « sensibles », cette cohabitation devient de plus en plus difficile et donne même parfois lieu à des incidents.

Le système éducatif s'est révélé aussi trop rigide et ne s'est pas suffisamment adapté à ces nouveaux aspects de l'éducation. Il a dû affronter trop de problèmes, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, pour pouvoir se consacrer aux relations Nord-Sud. Il avait d'autres urgences. Que penser alors de sa validité, s'il ne répond pas aux besoins d'au moins certains élèves, de réfléchir sur les valeurs fondamentales et sur leur attitude en face du monde, puisque beaucoup vont chercher, au dehors, des réponses à leurs interrogations ? Ce qui est en train de se passer, au tournant du siècle, c'est que de plus en plus d'élèves considèrent que la « vraie vie » est hors du collège et du lycée. C'est vrai pour ceux qui sont en rupture de ban avec toute forme de structure mais aussi pour ceux qui sont désireux d'agir en citoyen, à leur niveau. La tendance récente parmi les grands élèves et les étudiants de créer des relations avec les pays du sud, indépendamment des structures scolaires et universitaires, le succès, auprès des étudiants en particulier, des divers « cafés », montrent bien qu'ils ne trouvent pas, dans le système éducatif, tel qu'il est actuellement, un lieu de débat et d'action qui réponde à leurs attentes. Les

associations le sentent puisqu'elles commencent à créer, en leur sein, des « groupes jeunes » ou à aider les jeunes à s'organiser en dehors des structures scolaires.

Un besoin de renouvellement

Les relations Nord-Sud font partie de notre histoire. Ce sont les générations qui se forment actuellement dans les établissements scolaires qui devront affronter l'ensemble de ces problèmes. Si l'école ne peut naturellement rien faire toute seule, elle peut promouvoir une éducation qui favorise davantage la compréhension internationale et prépare les jeunes à les prendre en charge. Elle doit donc être une école qui s'engage. Il ne s'agit pas de la politiser mais de dénoncer l'inacceptable, en référence aux droits de l'Homme. Cela suppose des mutations importantes dans les contenus de l'enseignement et le fonctionnement du système éducatif. L. Legrand³²¹ encourage donc à repenser ou recentrer les objectifs de l'Education. Il insiste avec beaucoup de vigueur sur la nécessité d'envisager autrement l'acte éducatif et fait remarquer que ce qui fondera la réussite de la France dans le monde, c'est moins le succès de ses entreprises que l'efficacité de son enseignement et « la prise en compte par lui de la dimension internationale ». L'école doit donc former un citoyen, dans un cadre élargi au monde.

Jules Ferry, au XIX^e siècle, avait fait de l'Instruction civique la matière noble de l'enseignement. Ne serait-il pas possible, à l'aube du XXI^e siècle, de faire de l'éducation à la citoyenneté internationale et de l'ouverture aux autres pays, dont les pays du Sud, une priorité et sans renoncer naturellement à ce qui fait la richesse de la formation en France, d'orienter les objectifs de l'enseignement, les programmes, le fonctionnement du système autour de cette priorité ? Il s'agit, en fait, de mettre en phase le projet éducatif avec les enjeux socio-économiques et culturels du monde, d'élaborer, à tous les niveaux d'enseignement, à la place des efforts dispersés, une stratégie globale d'ouverture aux autres continents et d'accepter que « les objectifs de socialisation »³²² l'emportent sur ceux de la formation strictement intellectuelle. .

Il est difficile, pour un enseignant, d'accepter que le collège, le lycée, l'université où les jeunes vivent une grande partie de leur temps, ne soient que des lieux de passage, incontournables pour acquérir une formation, et non des « lieux de vie ». Il faudrait pouvoir leur donner cette dimension. Intégrer l'éducation à la citoyenneté internationale peut en être un des moyens. Mais il sera difficile de la mettre en route sans faire évoluer les structures des établissements et la pédagogie, sans remettre en cause les cadres stricts des disciplines et le cloisonnement des classes, sans réfléchir aussi à la place de l'élève dans un établissement scolaire et à la relation maître élève, sans ouvrir davantage encore les établissements aux événements extérieurs. Les « clubs Solidarité », quel que soit le nom qu'on leur donne... structures que beaucoup disent « périmées », peuvent

³²¹ Cf. LEGRAND L., op. cit.

³²² LEGRAND L., op.cit.

avoir encore de beaux jours devant eux et devenir vraiment des « laboratoires » d'un apprentissage de la prise de responsabilités. Leurs activités devront être mieux intégrées et mieux prises en compte dans le parcours des élèves.

Les moyens de la sensibilisation commencent aussi à être renouvelés. En ce qui concerne les relations nord-sud, l'aide au développement telle qu'elle a été pratiquée jusqu'à maintenant, a montré ses limites. Beaucoup d'enseignants et d'élèves ont pris conscience que les « micro-réalisations », en Afrique par exemple, si elles apportent un peu plus de bien-être, ne permettent pas de résoudre l'ensemble des problèmes du Sud, qui demandent des décisions à une autre échelle. Même si les relations nord-sud n'y ont pas la place qu'elles méritent, le succès des courants altermondialistes, chez certains étudiants notamment, montrent bien cette exigence de trouver des solutions au niveau mondial. Enseignants, élèves, étudiants sentent le besoin de s'orienter vers d'autres directions et commencent à réfléchir à d'autres stratégies. Les efforts pour promouvoir un commerce éthique vont dans ce sens. La mise en place de ces circuits « équitables » permet de faire de l'information sur les conditions de vie et de travail dans les pays du Sud, de lutter à la fois contre les atteintes aux droits de l'Homme et pour une amélioration de leur niveau de vie, qui ne soit pas de type caritatif mais la reconnaissance d'un travail. Elle valorise aussi notre pouvoir et nos responsabilités de consommateur.

En ce début de troisième millénaire, il est difficile de prévoir comment la présence de l'Afrique et l'éducation au développement vont évoluer et si le système éducatif se prépare à un tournant. Mais l'Ecole ne réussira pas toute seule à faire progresser la compréhension internationale, le soutien de la société est également indispensable : il faut prendre en compte les relations nord-sud dans notre réflexion sur l'avenir. Le cheminement risque donc d'être long et les problèmes du Sud de peser plus lourd que jamais sur l'équilibre du monde. L'Ecole a un rôle de tout premier plan à jouer. Si ses acteurs se mobilisent vraiment, elle peut être un lieu où se forment les hommes et la qualité du monde de demain et où on doit pouvoir, selon le terme d'un enseignant, connaître « la magie du rêve de solidarité »...rêve qui nous rapproche de celui de Dom Helder Camara et qui peut donner un sens au travail et à la vie d'un « éducateur »³²³.

³²³ Cf citation de DOM HELDER CAMARA au début de cette étude.

ANNEXES

ANNEXE 8 : Les questionnaires d'enquête

[mougin_e_annexe8.pdf](#)

ANNEXE 9 : Cinéma et Afrique Noire en Savoie (Dans la seconde moitié du XX^e siècle)

La présence de cette étude sur « Cinéma et Afrique Noire en Savoie » se justifie par l'influence que le cinéma a pu exercer sur la formation personnelle des enseignants et sur les élèves et les étudiants. Nous ne reviendrons pas ici sur l'utilisation des films dans les classes et les activités périscolaires : elle a été évoquée ailleurs³²⁴. Ce qui est intéressant, c'est de comprendre si le cinéma a contribué à orienter la réflexion des enseignants et des jeunes scolarisés vers l'Afrique et quel a été son apport dans les représentations de ce continent et dans la connaissance de ses cultures et de ses

³²⁴ Dans la 3^e partie en particulier : « La mise en oeuvre sur le terrain ».

problèmes.

Une étude limitée à la Savoie et aux films sur l'Afrique Noire et couvrant toute la période, a donc été entreprise. Elle s'appuie sur les programmes de cinéma présentés par la presse. Les journaux locaux les mentionnent mais font peu de commentaires. Par contre, les

publications catholiques locales spécialisées dans le cinéma donnent leur avis sur les films commerciaux et indiquent ceux qui sont visibles par des jeunes³²⁵. Elles recommandent ceux qui circulent dans le réseau paroissial. Elles disparaissent en 1966 quand la concurrence de la télévision et la désaffection pour le cinéma rendent leur parution sans grande signification. Les autres sources sont les bulletins d'associations culturelles s'intéressant au cinéma africain et des entretiens avec des responsables de l'AMCC³²⁶ et des animateurs de ciné-clubs et de cinémas d'art et d'essai.

Cette brève étude a permis de se faire une idée de la présence de l'Afrique sur les écrans savoyards, mais il a été beaucoup plus difficile d'obtenir une évaluation précise de la part de la population enseignante, étudiante ou scolaire qui allait voir les films concernant ce continent.

1° CINEMA ET AFRIQUE NOIRE DES LENDEMAINS DE LA GUERRE JUSQU'AU DEBUT DES ANNEES 70

La fréquentation des salles commerciales était plus importante que maintenant car la télévision ne s'est imposée que peu à peu. Les spectateurs du Samedi soir fréquentaient ces circuits-là. Quelques séances étaient organisées aussi dans les paroisses et il existait des ciné-clubs, dont l'audience était très limitée socialement. Ils étaient surtout fréquentés par les étudiants et les enseignants. Chambéry fut, en 1946, une des premières villes de France à créer un ciné-club.

L'Afrique Noire dans le cinéma commercial

Les films présentent généralement l'Afrique Noire, selon les clichés habituels, comme une terre d'aventures, d'exotisme, d'animaux sauvages et sont totalement déconnectés de la réalité socio-économique et politique. Ils pourraient se passer à n'importe quelle époque. Ils cherchent à distraire, éventuellement à faire rêver, mais certainement pas à informer. Ils véhiculent donc des stéréotypes : l'Africain apparaît au mieux comme un être peu intelligent, aux coutumes étranges et au pire comme quelqu'un de dangereux, peu respectueux de la vie humaine, face à des blancs évolués qui ont le droit et la morale pour eux.

Une quinzaine de films de *Tarzan* vont ainsi circuler en Savoie sur dix ans, dans les années 50. Ils développent le thème du primitif blanc, redresseur de torts. Ce sont les types mêmes de films qu'allaient voir les jeunes à cette époque. D'autres films ont aussi

³²⁵ *Ecrans de chez nous* pour la région de Chambéry et *Sur nos écrans*, pour la Tarentaise.

³²⁶ A.M.C.C. : Association pour une maison de la culture à Chambéry.

des titres très évocateurs, *La révolte de la jungle* en 1955, *Safari*, *Odongo* en 1958, *Les aventuriers du Kilimandjaro* en 1959, sur les animaux et la chasse aux fauves, *Violence sous les tropiques* en 1959, avec ce commentaire d'un journal catholique : « les jeux dangereux de l'amour et la chasse aux fauves ...le jardin zoologique est la partie la plus valable du film » !, *Prisonniers de la brousse*, *Sur la piste du rhinocéros blanc* ...Dans *Sambo et les hommes léopards*, en 1966, une expédition scientifique en Afrique Equatoriale est faite prisonnière et doit être sacrifiée à la déesse Kaluba, vénérée par les hommes-léopards. Sambo, un jeune chef, délivre les prisonniers. Ce film est très typique des représentations que véhiculaient les films ...encore six ans après l'indépendance !

La plupart de ces films n'ont laissé aucune trace dans les annales du cinéma à cause de leur médiocrité mais ce n'est pas le cas de tous : les circuits commerciaux ont programmé aussi quelques films d'aventures africaines, de bonne qualité, oeuvres de grands metteurs en scène. Outre les beaux paysages, les belles aventures, les animaux, ils ont souvent quelque chose de plus : un aperçu sur quelques problèmes, une vision de

l'Afrique plus proche des réalités, un certain respect de la personne humaine. C'est, en 1959, *Les racines du ciel* de John Huston, tiré du roman de Romain Gary, qui se déroule au Tchad sur fond de commerce de l'ivoire. C'est *Hatari* de H.Hawks, en 1963.

Dans les milieux catholiques : les films missionnaires

Ils sont peu nombreux mais l'Eglise leur attache beaucoup d'importance. Les journaux catholiques en font des analyses intéressantes. A part quelques uns (*Au risque de se perdre* de Fred Zinneman), ils circulent en dehors des circuits commerciaux. Ils valorisent l'action des missionnaires, leur dévouement et évoquent les difficultés de leur vie quotidienne. Ils montrent aussi des « indigènes » accessibles aux valeurs morales et religieuses de l'Occident et introduisent une certaine notion de fraternité entre Européens et Africains. Par exemple, *Un missionnaire* de M.Cloche est projeté en Savoie en 1955 : il présente un jeune prêtre, un peu exalté, voulant aller trop vite et se heurtant brutalement aux traditions africaines.

Des films plus engagés et présentant mieux les réalités de l'Afrique

Ils essaient de montrer l'Afrique des traditions avec un regard scientifique et aussi les réalités politiques et socio-économiques. Ils sont peu nombreux mais ils font souvent des constats audacieux pour l'époque et sans concessions pour la présence européenne. C'est la raison pour laquelle ils ne passent généralement pas dans les circuits commerciaux à part quelques films de fiction américains, mais dans les ciné-clubs. Les animateurs avaient pour objectifs, de programmer des films qu'on ne pouvait pas voir ailleurs, des films plus novateurs sur le plan artistique et plus engagés sur les problèmes du monde. Ils accordèrent ainsi une place relativement importante aux films sur le Tiers Monde. Ils ne dissimulaient pas leurs convictions anti-colonialistes, leur intérêt pour d'autres cultures et leur désir de faire progresser la prise de conscience des problèmes de l'Afrique. Mais il est difficile d'en évaluer l'influence. Elle a sans doute été très limitée puisque ces films touchaient un public restreint et, le plus souvent, déjà convaincu.

Les films documentaires sur l'Afrique apparaissent à Chambéry à partir du début des

années 60. Ceux de Jean Rouch sont programmés au ciné-club de Chambéry, dès qu'ils sortent : en 1961, *Moi, un Noir*, en 1962, *La pyramide humaine*, en 1967, *La chasse au lion*, à *l'arc*, avec un public très restreint. Ce n'est pas le cas du moyen-métrage de A.Resnais, *Les statues meurent aussi*. Réalisé en 1953, il est interdit pendant plusieurs années, parce qu'il dénonce, avec beaucoup de violence, la destruction des cultures africaines par la colonisation. En 1961, il est programmé, en Savoie, dans les circuits commerciaux, en première partie, avant un film de J.P.Le Chanois, qui est le type même du film de bonne qualité, tout public, qui évoque les relations parfois difficiles entre parents et enfants. Quelle impression le film de A.Resnais a-t-il pu faire ? Est-ce que les spectateurs en ont compris le message, dans cette année 1961, si difficile pour la décolonisation française ? Ce qu'on constate, c'est que la presse, « Le Dauphiné Libéré » en particulier, se contente de présenter rapidement le film de J.P.Le Chanois, sans faire allusion à la première partie, ni avant la projection, ni dans la semaine qui suit. La même année, *Come back Africa*, réalisé clandestinement par Lionel Rogosin, dénonce l'apartheid et est présenté par la presse catholique comme « un exposé bouleversant du drame racial » .

Les films de fiction sont américains, anglais ou français. Le principal thème abordé concerne les rapports entre colonisateurs et colonisés. En 1957, dans *La plus belle des vies*, tourné en Guinée, un jeune instituteur français essaie de rétablir le contact entre Français et africains. En 1958, *Le carnaval des Dieux* de R.Brooks, met en scène, sur fond de révolte mau-mau, deux amis, un noir et un blanc. Pour la presse catholique, c'est « une œuvre forte, qui pose avec conviction des problèmes de morale coloniale ». Il dénonce le mépris, la répression dont sont victimes les Africains mais aussi les violences du mouvement mau-mau. En 1962, le film anglais, moins connu, de M.Audley, *La marque du faucon* évoque l'accès des populations à l'indépendance et les affrontements entre colonisateurs et colonisés. Il essaie de présenter, avec impartialité, les différentes tendances, aussi bien chez les noirs que chez les blancs. Les troubles seront jugulés, le bon droit triomphera grâce à la croyance chrétienne en l'égalité des hommes et en la fraternité. Tourné au Nigeria dans des villages, il donne aussi une vision intéressante des mœurs et des conditions de vie en Afrique. L'apartheid est également dénoncé dans *Pleure, ô mon pays bien-aimé*, tiré du roman d'A.Patton.

Les problèmes de développement économique apparaissent aussi épisodiquement. En 1959, *Les paysans noirs* de G.Régner, se passe en Côte d'Ivoire, évoque des scènes pittoresques, présentant avec sympathie des musiciens, danseurs, conteurs et un jeune administrateur français, qui essaie d'aider les paysans à développer leur agriculture. Mais il reste de ce film l'impression que le modèle occidental est le seul valable et que les Africains ne sont considérés comme « évolués » que quand ils sont sensibles au message de l'Occident.

Le dernier thème évoqué par le cinéma est celui du déchirement entre l'Afrique des traditions et la nécessaire évolution ; ce sont *Liberté 1* d'Yves Ciampi en 1961 et *Dingata le sorcier*, en 1965.

Quelle influence ce cinéma des années 50- 60 exerce-t-il sur les représentations de l'Afrique ? A cause de la priorité du cinéma commercial, l'image dévalorisée de l'Afrique que donnent beaucoup de manuels scolaires, est prolongée, chez les jeunes, par les

effets du cinéma : les ciné-clubs qui essaient de battre en brèche cette image sont trop peu

fréquentés pour la contrebalancer. Ce cinéma reste un cinéma d'étrangers jusqu'au début des années 70. Le premier film africain programmé à Chambéry est « Le mandat » de Sembène Ousmane, en 1970. L'apparition de films de metteurs en scène africains, ouvre une nouvelle étape. Le public savoyard a la possibilité de découvrir des artistes africains et à travers eux, une vision de l'Afrique, de l'intérieur.

2° L'AFRIQUE NOIRE AU CINEMA A PARTIR DES ANNEES 70

Le déclin des films d'aventures traditionnels

Ils persistent encore quelques années mais sont de moins en moins nombreux par rapport aux années 50. « Luana, fille de la jungle » est programmé en 1970, « King-Kong », la deuxième version, en 1977, Le dernier Tarzan, en 1981. Ils finissent par disparaître presque totalement. La décolonisation a quand même fait s'effacer une certaine Afrique Noire et la crise du cinéma a fait le reste.

Les films d'aventure prennent, dès lors, une nouvelle forme : ils s'appuient sur des événements d'actualité. Les plus connus sont « Raid sur Entebbé » en 1977 et « La légion saute sur Kolwesi » en 1980, qui prennent comme supports, les troubles qui bouleversent le Zaïre. La vision de l'Afrique Noire n'en est guère améliorée. Il en ressort des images de guerres, d'agitation politique qui la déconsidèrent.

La faune africaine inspire toujours certains réalisateurs mais elle apparaît surtout dans des films documentaires dont certains sont d'une grande qualité, comme « Sauvages et beaux » de F. Rossif.

Une autre vision de l'Afrique à travers quelques films français ou étrangers ?

Les films français ou étrangers qui essaient de donner une autre vision de l'Afrique et de poser les problèmes auxquels elle est confrontée, sont paradoxalement moins nombreux sur les écrans savoyards. Les films missionnaires disparaissent, le cinéma « engagé » est moins bien représenté. La décolonisation est terminée et elle s'est faite, en Afrique Noire, dans des conditions acceptables. Les films susceptibles de faire évoluer les événements n'ont plus lieu d'être. Par contre, c'est aussi l'époque où les témoignages sur la guerre d'Algérie, après des années de silence, commencent à apparaître, remettent en cause la politique de la France et occultent le reste de l'Afrique (« L'insoumis », « Avoir 20 ans dans les Aurès », « R.A.S. »). La dernière explication est l'engouement des cinéphiles pour des cinémas venus d'autres continents. Le cinéma, qui a été longtemps limité surtout, à la France, à l'Italie, aux USA et au Japon, s'élargit à l'Europe de l'Est et au Tiers Monde. Les pays d'Amérique Latine, plus avancés dans les luttes politiques, possèdent des metteurs en scène de talent qui ont envie de dire quelque chose. Ce cinéma est particulièrement productif et original entre 1968 et 1980 et fournit des témoignages forts sur les réalités politiques, sociales et économiques. Le cinéma africain commence seulement à faire son apparition.

Les circuits officiels et surtout les ciné-clubs projettent, cependant, quelques films qui posent un regard sympathique sur le continent africain et évoquent ses problèmes. *Batouk* essaie de reconstituer l'histoire du continent africain (1968). *L'état sauvage*, film un peu déroutant de F.Girod, qui présente les nouvelles sociétés africaines, est programmé en 1978, *Coup de torchon* de B.Tavernier en 1980 : il décrit d'une manière très critique la société coloniale des années 30. En 1982, *L'Africain*, une comédie de P. de Broca, pose le problème du trafic de l'ivoire et des implantations touristiques. Parmi les plus récents, en 1995, *Le Maître des éléphants* de P.Grandperret essaie de montrer un père et un fils, français, qui apprennent à se connaître, sur fond de cultures africaines. *L'enfant noir*, de L.Chevallier est tiré du roman autobiographique de Camara Laye : il montre les années d'apprentissage d'un jeune guinéen, transposées dans les années 90 et il est interprété par la propre famille de Camara Laye (1995). R.Depardon, dans un parcours à travers quinze pays africains, filme les paysages, livre des impressions très personnelles sur l'Afrique des traditions mais aussi l'Afrique des crises (massacres et guerres civiles, famine, sida...) exprime son inquiétude et son impuissance devant les drames qu'elle connaît : c'est *Afriques, comment ça va avec la douleur* (1996).

L'apparition du cinéma africain

Tous les films africains qui sortent, sont très vite programmés à Chambéry soit par la MJC ³²⁷, soit par l'AMCC, soit par les cinémas d'Art et d'essai, soit par des associations. Ils ne passent pas par les circuits commerciaux. Les films de Sembène Ousmane sont les premiers à arriver en Savoie, avec « Le Mandat » en 1970, « Xala » en 1976, « Ceddo » en 1980. Le prix qu'obtient « Yelen » de Souleyman Cissé (Mali) dans un festival contribue à faire connaître le cinéma africain. Les films burkinabés, par la suite, seront particulièrement nombreux car les actions de développement de la Savoie se situent majoritairement au Burkina et parce que le Burkina s'est taillé une grande réputation sur le plan cinématographique. Il possède un cinéma productif (« Yam Daabo », « Yaaba » du réalisateur Idrissa Ouedraogo ...) et organise tous les deux ans un festival du film africain. Ces films mettent en scène l'Afrique des traditions et ses difficiles contacts avec la « modernité » et le milieu des villes. Ils dénoncent aussi le néo-colonialisme, la corruption des sociétés africaines et le drame de la misère pour le plus grand nombre ³²⁸. La venue de nombre de réalisateurs à Chambéry vient appuyer cette diffusion du cinéma africain. Des séances sont systématiquement programmées, dans la journée, pour les scolaires.

Malgré ces efforts, le cinéma africain n'attire pas le grand public. Le rythme, les thèmes, la psychologie des personnages apparaissent souvent déroutants pour des spectateurs non-avertis. Il a la réputation d'être « un cinéma d'intellectuels cinéphiles ». Il draine moins de monde que des projections plus classiques. Un animateur de l'AMCC reconnaît que, même dans le public plus cultivé des ciné-clubs, les films africains « marchent » moins bien et que cela pose des problèmes financiers donc enlève une part

³²⁷ MJC : Maison des Jeunes et de la Culture.

³²⁸ Pour plus de détails, consulter *Le cinéma africain, un continent à la recherche de son propre regard* d'E.LEQUERET, Ed.Cahiers du cinéma/CNDP, 2003 ou *Cinémas d'Afrique francophone et du Maghreb* de D.BRAHIMI. Nathan, 1997.

de liberté dans le choix de la programmation. Et cependant des enseignants citent le cinéma africain comme une des sources de leur intérêt pour l'Afrique mais ils témoignent aussi qu'il faut beaucoup préparer les élèves pour qu'ils entrent dans l'univers des cinéastes africains. En général, les adolescents n'aiment pas ce cinéma, ils trouvent qu'il est lent, qu'il manque d'action par rapport à ce qu'ils ont l'habitude de voir à la télévision. La musique et la danse leur « parlent » davantage.

L'impact du cinéma, sur la pénétration de l'Afrique à l'école et sur l'éducation au développement, a donc été limité. Il n'a pas été étranger, au début de la période surtout, à la formation d'images stéréotypées de l'Afrique, qui ont encore du mal à disparaître. Par la suite, l'apparition de films européens, plus sensibles aux réalités africaines, et d'un cinéma africain, qui a du mal à se faire connaître d'un public plus clairsemé, n'a pas vraiment renversé la situation.

REFERENCES

REFERENCES DES ARCHIVES CONSULTEES

Les documents d'archives ont été essentiellement consultés aux adresses suivantes.

Adresses : ARCHIVES DEPARTEMENTALES DE SAVOIE Tel.04 79 70 87 70

244 Quai de la Rize 73000 CHAMBERY

ARCHIVES DEPARTEMENTALES DE L'ISERE Tel. 04 76 54 37 81

Rue Auguste Prud'homme 38000 GRENOBLE

ARCHIVES DEPARTEMENTALES DE LA DROME Tel. 04 75 82 44 80

14 Rue de la Manutention 26000 VALENCE

ARCHIVES DEPARTEMENTALES DE HAUTE SAVOIE Tel. 04 50 66 80 20

37 Bis avenue de la Plaine 74000 ANNECY

ARCHIVES DEPARTEMENTALES DE L'ARDECHE Tel. 04 75 66 98 00

Place A.Malraux 07000 PRIVAS

ARCHIVES MUNICIPALES DE CHAMBERY Tel.04 79 60 22 58

240 rue de la République 73000 CHAMBERY

MEDIATHEQUE J.J.ROUSSEAU Tel.04 79 60 04 00

Place Fr. Mitterrand 73000 CHAMBERY

BIBLIOTHEQUE DE L'ARCHEVECHE Tel.04 79 33 26 09

Maison diocésaine, 18 av . Desfrançois 73000 CHAMBERY

BIBLIOTHEQUE DE L'I.N.R.P. Tel. 04 37 37 66 10

5 parvis R.Descartes, BP 7000, 69342 LYON Cedex 07

B.N.F. FRANCOIS MITTERRAND Tel. 01 53 79 59 59

Quai François Mauriac 75706 PARIS Cedex 13

CDDP DE LA DROME Tel. 04 75 82 43 41

10 rue de la Manutention 26021 VALENCE Cedex

CLEMI Tel. 01 53 68 71 00

391 rue de Vaugirard 75015 PARIS

1° DOCUMENTS MANUSCRITS ET IMPRIMES CONCERNANT L'ECOLE

- Aux Archives départementales

- SAVOIE

Sur les établissements scolaires : 994 W17 (1949-50)

996 W 174 (1936-48)

996 W 176-179-180 (1954-65)

996 W 207 à 210 (1955-67)

996 W 212 (1940-53)

Sur les universités : 1025 W 1-3

Sur la formation : 996 W 138 (1945-49)

996 W 174-175 (1936-62)

996 W 176-177-180 (1956-65)

Tac. 297 à 312

Sur les actions de solidarité : 996 W 177 (1964)

996 W 207 (1966)

1 J 268 (1963-90)

983 W 29 à 31

1056 W 7-8-21-31

M 5632 à 5635

1 J 268 (1963-90)

+ Comptes-rendus de séances du Conseil Général (ont été dépouillées, les années 1947-50, 1956-58, 1961-62, 1976-83)

Sur les jeunes africains (enseignement, formation) : 996 W 8-9

996 W 17 à 20

996 W 32

Sur les évènements politiques : 996 W 175 (1948-62)

996 W 236 (1962)

Sur les rapatriés d'Algérie : 996 W 236 (1962)

· HAUTE SAVOIE

Sur les établissements : 1030 W 3-4-9 (1950-62)

1050 W 1 (1957-59)

1050 W 25-37 (1973-74 et 1989)

1640 W 1-2 (1989-1990)

1 T 994 (1962)

Sur la pédagogie : 1050 W 37

Sur le corps enseignant : 1050 W 25 (1933-1965)

Divers (Les Amis de l'Université de Grenoble) : 64 W 28 (1949-52)

· ISERE

Sur les établissements secondaires : 21 T 663 (1947-48)

71 J 30 (1968-73)

4332 W 164-179- 184-185-276-277 (1962-69)

4333 W 14 (1960-65)

+ Compte-rendu d'enquête : la participation des élèves à la vie des établissements (1977)

Sur les universités et les écoles supérieures : 21 T 154-179 (1907-54)

4332 W 167-168-171 à 174-178 (1961-67)

2 J 739 (1977-78)

2 J 1118 / 1 et 2 (1945-63)

2 J 1245 (1986-87)

Sur les Ecoles Normales : 21 T 663 (1947-48)

4 T 4 / 156-165-166 (1945-50)

4332 W 171 (1963-65)

Sur les mouvements politiques et syndicaux :

4332 W 167-168-173-174-179-180-285-294 à 297 (1956-69)

5000 W 33 (1970-73)

5068 W 4 (1960-69)

6095 W 15 (1965)

1 J 1364

81 J 7-8 (1969-70)

Il s'agit surtout de rapports des renseignements généraux (soumis à dérogations)

Sur les étudiants étrangers : 4332 W 173 à 178

2 J 1245 (1986-87)

21 J 154

5068 W 4

Sur les associations de parents d'élèves : 4332 W 168 (1961-65)

71 J 26 à 34 (1971-74)

Sur l'action humanitaire : 4332 W 184-185 (1962-66)

Sur l'enseignement agricole : 8° 4304

· DROME

Sur le contenu des bibliothèques de quelques établissements scolaires :

1354 W 1-2-3

1710 W 1

Sur les activités de quelques écoles primaires : cahiers d'élèves, liste des cartes et tableaux

1377 W 1

1836 W 3

Sur le contenu des stages de normaliens : 642 WP 139 (1946-54)

· ARDECHE

Sur le contenu de l'enseignement : 1415 W 154 (Cahiers de textes)

Il y a très peu de documents intéressant le thème et les services des archives font, en outre, une lecture très réductrice de la réglementation : un dossier sur les projets d'action éducative du département m'a été refusé. Par contre la presse a fourni des documents utiles qui sont répertoriés plus loin.

· Aux archives municipales de Chambéry

Sur l'action humanitaire de la Mairie : Les compte-rendus des séances du Conseil

municipal ont été dépouillés pour les années 1947 et 1948 et de 1955 à 1994.

- Dans les archives de quelques établissements

Les archives du Club Tiers Monde du collège J.Ferry (Chambéry) : activités, comptabilité.

Les archives du Club Tiers Monde du lycée Vaugelas (Chambéry) CR de réunions, journaux, affiches...

Les archives de l'I.U.F.M. de Grenoble : Rapport sur les relations internationales (compte-rendu de séminaire en 2001), contenu du P.A.F.

- Dans les archives de la DGER (Ministère de l'agriculture) : Comptes-rendus des journées nationales
- Dans les archives privées

Les archives chambériennes de la CFDT : un dossier sur la guerre d'Algérie

Les archives des associations : Centre d'information Tiers Monde

Peuples Solidaires (Lyon)

Association « Chambéry-Ouahigouya »

Les archives personnelles de quelques enseignants

2° LA PRESSE

- La presse spécialisée

– Les journaux officiels de l'Education Nationale

□ Le B.O.E.N. (1945-2004)

□ Les Echos de l'Académie (depuis 1990) : Bulletin officiel de l'académie de Grenoble.

□ Les bulletins officiels de l'enseignement qui paraissent dans tous les départements et plus particulièrement : Le bulletin de l'Inspection académique de Savoie, Grenoble-Université, L'enseignant de la Drôme (1984-90), Bulletin départemental de la Drôme (1963-71), Educardèche (1985-99), Bulletin du CDDP de l'Ardèche (1981-82).

□ Histoire de l'Education : bulletin de l'INRP (depuis 1978)

+ FRED : journal de l'enseignement agricole.

+ quelques publications de l'enseignement catholique : Ex : le Bulletin de l'enseignement libre de Valence (1963-65 et 1981-82).

- La presse syndicale

□ Des bulletins nationaux : Quelques numéros de L'Université syndicaliste (SNES),

L'Ecole libératrice (SNI), Syndicalisme universitaire (SGEN), La quinzaine universitaire (SNALC).

Des bulletins régionaux : SGEN-Savoie (1969-79), SGEN 74-Info (1972-90), quelques bulletins de la CFDT locale (1983-88 et 1996), Le Courrier des enseignants (SE-FEN, académie de Grenoble : 1993-98), Le bulletin syndical de l'enseignement public (Haute-Savoie : 1946-81), L'Ardèche enseignante (FEN : 1992), Le Bulletin du SNI-Savoie (1945 – 62), L'émancipation (SNI-Ardèche, 1945-55).

· La presse professionnelle

Historiens et Géographes : bulletin de l'Association des professeurs d'histoire et géographie (dépouillé depuis 1970)

Le bulletin des chercheurs en éducation de l'académie de Grenoble (1973-75)

Des revues pédagogiques : Les cahiers pédagogiques, Le bulletin des Amis de Sèvres, La revue internationale de l'Education, Le bulletin de la Fédération française des clubs UNESCO, ont été utilisés partiellement. Une liste plus complète des revues consultées se trouve dans la bibliographie.

Les bulletins des associations de parents d'élèves

Bulletin du lycée Triboulet de Romans (1962-64)

Périodique des parents d'élèves des lycées de Grenoble (1954-70)

Bulletin de l'APE du lycée Jean Moulin d'Albertville (1961-76)

Bulletin de l'APE du lycée Boissy d'Anglas à Aubenas (1966-68)

Bulletin de la FCPE de l'Isère (1972-74)

Bulletin de la fédération Armand de Savoie (1966-76)

Association autonome des parents d'élèves de Savoie (1970)

Bulletin de l'APE de J.Ferry, Vaugelas, Louise de Savoie de Chambéry (1966-76)

L'Ecole des parents de Chambéry et la Savoie (1955 et 1967-68)

Bulletin de l'APE de l'enseignement public de la Drôme et l'Ardèche

Le Conseil des parents d'élèves d'Aubenas (1971-75)

· Les journaux lycéens et étudiants : voir le tableau dans la 4° partie

· La presse des jeunes : Quelques numéros de...

Phosphore

Okapi

Terres lointaines

· La presse générale

Un journal d'information générale : La Renaissance Savoyarde (1946-76)

Des bulletins municipaux et départementaux

□ Action-Savoie : la publication du Conseil Général

□ Chambéry-Magazine : le journal municipal

□ TamTam Express : le bulletin des relations nord-sud entretenues par la municipalité de Chambéry

· La presse catholique

□ La Vie Nouvelle (dépouillé pour 1944-47, 1955-62, 1972-75, 1979, 1982, 1985, et depuis 1989), le journal de l'évêché.

□ Des bulletins paroissiaux : Le Bulletin religieux du diocèse de Tarentaise (1947-50, 1955-59), Message des paroisses de Chambéry (1976-98), Le Bulletin de la paroisse de la Métropole à Chambéry (1952-54), Bulletin de Cruet (1959-67), Terre chrétienne en Maurienne (1958-78).

□ Deux revues spécialisées dans la présentation des programmes de cinéma : Sur nos écrans en Tarentaise, Ecrans de chez nous pour la région de Chambéry.

□ Route d'Assise qui prend ensuite le nom de Alpes-Afrique : le journal des missions savoyardes.

· Les autres journaux

Une revue culturelle : Les carnets de l'AMCC (1966-88)

· Les bulletins des associations :

□ Au niveau local : Association Tiers Monde – Communes Solidaires, Aide et Action, Terre des Hommes-Savoie, Les Amis de Présence africaine, Le Journal des éclaireurs de France de Crussol (1970-71)

□ Au niveau national : Le Bulletin du CRIDEV, Peuples en marche...

BIBLIOGRAPHIE

La recherche bibliographique a été effectuée selon les deux méthodes habituelles : « la remontée de filières bibliographiques » et la recherche systématique dans les fichiers des bibliothèques. En outre, chaque année, dans un numéro spécial de sa revue *Histoire de l'éducation*, publié en septembre, l'I.N.R.P. répertorie tout ce qui paraît dans ce domaine. Quelques titres et articles nous ont également été signalés lors d'entretiens.

La bibliographie, qui suit, contient deux types de publications, qui répondent à deux types de besoins différents.

- **Des ouvrages et articles de revues généraux, qui ont donné un cadre à cette étude** en permettant de cerner quelques grands thèmes, qui sont présents dans toute analyse de l'Ecole et du milieu enseignant et de faire le point sur l'état des connaissances : l'histoire de l'éducation et l'évolution du système éducatif, les acteurs de l'Ecole, enseignants étudiants, élèves..., quelques grands évènements, en particulier la décolonisation et la montée du Tiers Monde ...
- **Des publications plus spécialisées**, qui ont été une introduction à la présence de l'Afrique à l'Ecole et une source d'information et de comparaison sur quelques aspects de cette recherche. Il s'agit de travaux universitaires, qui sont peu nombreux, et d'études faites par de grands organismes internationaux et par des associations de solidarité internationale et qui portent sur les contenus de l'éducation.

Nous avons limité cette bibliographie aux ouvrages et revues qui ont été consultés, au moins partiellement, et nous ont été le plus directement utiles. Elle ne prétend donc pas

être exhaustive. Nous avons mentionné aussi quelques ouvrages, articles ou mémoires et thèses qui semblaient intéresser le thème de cette recherche mais qui n'ont pu être trouvés dans aucune des bibliothèques auxquelles j'ai pu accéder.

METHODOLOGIE

BEAUD M. , *L'art de la thèse*, La Découverte, 1998, 175 p.

CASPARD P. , *Guide international pour la recherche en histoire de l'éducation*, INRP, 1995, 270 p.

CHARMASSON T., *Histoire de l'enseignement au XIX^e et XX^e siècle : le guide du chercheur*, Sorbonne / INRP, 1988, 226 p.

HASSENFORDER J., *Chercheurs en éducation*, L'Harmattan, 1992, 384 p.

MAUGER G., *Les jeunes en France : état des recherches*, La Documentation française, 1994, 235 p.

L'EDUCATION, *Les archives*, n° 114 (1971)

HISTOIRE DE L'EDUCATION, *Pour une histoire orale de l'éducation en France depuis 1945*, n° 53 (janvier 1992)

CAHIERS DE L'I.H.T.P., *Questions à l'histoire orale*, n° 4 (juin 1987)

HISTORIENS ET GEOGRAPHES, *Les archives*, n° 278 (mai 1980) et n° 282 (décembre 1980)

HISTORIENS ET GEOGRAPHES, *L'enquête orale et les problèmes déontologiques*, n° 289 (avril 1982) et n° 295 (juin 1983)

L'ECOLE, SON HISTOIRE, SES ACTEURS

ALBERTINI P., *L'école au XIX^e et XX^e siècle : de la Maternelle à l'Université*, Hachette, 1992, 191 p.

ALLAIRE M. FRANCK M-T., *Les politiques de l'éducation en France d'après les textes*, La Documentation française, 1995, 925 p.

BERGER I. BENJAMIN R., *L'univers des instituteurs*, Edition de Minuit, 1964, 461 p.

BEST F., *Naissance d'une autre école*, La Découverte, 1984, 235 p.

CITRON S., *L'école bloquée*, Bordas, 1971, 168 p.

COMPAGNON B. THEVENIN A., *L'école et la société française*, Edition Complexe, 1995, 255 p.

« LA CROIX », *Les jeunes d'aujourd'hui*, Bayard, 1999, 224 p.

- DUBET F., *Les lycéens*, Seuil, 1991, 404 p.
- DUQUESNE J., *Les 16-24 ans : ce qu'ils sont, ce qu'ils pensent*, Le Centurion, 1963, 248 p.
- FISHER D., *Histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Flammarion, 2000, 610 p.
- GALLAND O. OBERTI M., *Les étudiants*, La Découverte, 1996, 128 p.
- HANNOUN H., *Anthologie des penseurs de l'éducation*, PUF, 1995, 359 p.
- JALADE G., *Et eux, qu'en pensent-ils ? Etudiants et lycéens témoignent*, Edition Marguerite, 1974, 283 p.
- LA BORDERIE R., *Les grands noms de l'éducation*, Nathan, 2001, 128 p.
- LESOURNE J., *Education et société, les défis de l'an 2000* (Rapport demandé par le Ministère), La Découverte, 1988, 357 p.
- MASSON P., *Pour une formation des enseignants à l'Europe*, L'Harmattan, 2004, 224 p.
- MAYOR F., TANGUIANE S., *L'enseignement supérieur au XXI^e siècle*, Hermès / Sciences, 2000 , 298 p.
- M.E.N. *La consultation nationale des jeunes* (rapport), La Documentation Française, 1995, 276 p.
- PARIAS E., PROST A., *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France* (Tome IV), Nouvelle Librairie de France, 1979, 729 p.
- PROST A., *Pour un programme stratégique de recherche en histoire de l'Education*, La Doc. Française, 2002, 86 p. (Rapport au Ministère).
- VINCENT G., *Le peuple lycéen*, Gallimard, 1971, 501 p.
- VINCENT G., *Les lycéens*, A.Colin, 1971, 852 p. (Compte-rendu d'enquête).
- CAHIERS PEDAGOGIQUES, *La formation des enseignants*, n° 335 et 338 (1995-1996)
- L'HISTOIRE, Dossier sur l'Ecole : *Les batailles de l'Ecole, de J.Ferry à F.Bayrou*, n° 202 (Septembre 1996).
- L'HISTOIRE, *Mille ans d'école, de Charlemagne à C.Allègre*, Collection n° 6 (1999)

PROBLEMES ET CRISES...UN CONTEXTE QUI INFLUENCE L'ECOLE ET LE MILIEU ENSEIGNANT

La décolonisation

AGERON C., *La décolonisation française*, A.Colin, 1991, 179 p.

AUDIGIER F., *La guerre d'Algérie dans l'enseignement français (1972-1990)*.
BIONDI J-P., *Les anti-colonialistes (1881- 1962)*, R .Laffont, 1992, 389 p.
MICHEL M., *Décolonisation et émergence du Tiers Monde*, Hachette, 1993, 271 p.
PERVILLE G., *Pour une histoire de la guerre d'Algérie*, Picard, 2002, 355 p.

La contestation de mai 68

DREYFUS G., *Les années 68 : le temps de la contestation*, Complexe, 2000, 525 p.
SAUVAGEOT J., GEISMAR A., COHN-BENDIT D., *La révolte étudiante*, Seuil, 1968, 129 p.
TARTAKOVSKI D., *Les manifestations de rues en France*, La Sorbonne, 1998, 869 p.
ZEGEL S., *Les idées de mai*, Gallimard, 1968, 256 p.

Le syndicalisme

CHERAMY R., *La FEN : 25 ans d'unité syndicale*, Epi, 1974, 159 p.
DIANE C., *Les grandes heures de la FEANF*, Chaka, 1990, 190 p.
GERBOD P., *Les enseignants et la politique*, PUF, 1976, 162 p.
MONCHABLON A., *Histoire de l'UNEF (1956-68)*, PUF, 1983, 207 p.
SINGER M., *Le SGEN des origines à nos jours*, Cerf, 1993, 354 p.
VERNUS M., *Parents d'élèves en marche : 40 ans d'histoire de la FCPE (1947-87)*, 1987, 511 p.

Tiers Mondisme et action humanitaire

D'ANDLAU G., *L'action humanitaire*, PUF, 1998, 125 p.
BEAUD B., DE BERNIS G., MASINI J., *La France et le Tiers Monde*, PU Grenoble, 1979, 351 p.
BESSIS S. *Les associations d'aide au Tiers Monde à la croisée des chemins*, La Documentation française, 1989, 64 p..
BRAUMANN R., *Humanitaire : le dilemme*, Edition textuel, 1996, 106 p.
BRUCKNER P., *Le sanglot de l'homme blanc*, Seuil, 1983, 309 p.
BRUNEL S., *Une tragédie banalisée : la faim dans le monde*, Hachette, 1991, 320 p.
COT JP., *A l'épreuve du pouvoir : le Tiers mondisme, pour quoi faire ?*, Seuil, 1984, 218 p.
DESTEXHE A., *L'humanitaire impossible*, A.Colin, 1993, 237 p.

-
- EMMANUELLI X., *Les prédateurs de l'action humanitaire*, Albin Michel, 1991, 249 p.
- HOOCK-DEMARLE M-C., LIAUZU C., *Transmettre les passés : les responsabilités de l'université*, Syllepse, 2001, 322 p. (compte-rendu d'un colloque à Paris VII).
- LACOSTE Y., *Contre les anti-tiers mondistes et contre certains tiers mondistes*, La Découverte, 1985, 144 p.
- LIAUZU C., *L'enjeu tiers mondiste : débats et combats*, L'Harmattan, 1987, 138 p.
- MINISTERE DE LA COOPERATION, *L'assistance technique française (1960-2000)*, La Documentation française, 1994, 330 p.
- MOUGENOT MA., *L'action de Peuples Solidaires*, 1995, 125 p.
- RESEAU RECIPROCITE NORD / SUD, *Les savoirs du Sud*, Edition C.A.Mayer, 1999, 133 p.
- RIEFF D., *L'Humanitaire en crise*, Le serpent à plumes, 2004, 325 p.
- RUFFIN JC., *L'aventure humanitaire*, Gallimard, 1995, 172 p.
- RYFMAN P., *Les ONG*, La Découverte, 2004, 122 p.
- THOMAZEAU A., *La Solidarité : Guide pour les ados*, La Martinière-Jeunesse, 1999, 115 p.
- TSIKOUNAS M., BOURETZ P., *Les ambiguïtés de l'Humanitaire*, Corlet, 1996.

Quelques aspects de l'immigration

- AMOUGOU E., *Etudiants d'Afrique Noire en France : une jeunesse sacrifiée*, L'Harmattan, 1997, 142 p.
- BANCEL. BLANCHARD P. ,*De l'indigène à l'immigré*, Gallimard, 1998, 128 p.
- BERQUE J., *L'immigration à l'école de la République*, La Documentation française, 1985, 119 p. (rapport au Ministère).
- BOULOT S. BOIZON-FRADET D., *Les immigrés et l'école (1973- 87)*, L'Harmattan, 1988, 191 p.
- CHARLOT M., *Mon avenir ? Quel avenir ? Témoignages de jeunes immigrés*, Casterman, 1978, 210 p.
- NOIRIEL G.,*Le creuset français*, Seuil, 1992, 440 p.
- SHOR R., *Histoire de l'immigration en France depuis la fin du XIX° siècle*, A.Colin, 1996, 347 p.
- SOT M., *Les étudiants africains en France (1951- 2001)*, Compte-rendu de colloque, Karthala, 2002, 180 p.
- GASPARD F., KHOSROKHAVAR F., *Le foulard et la République*, La Découverte, 1995, 213 p.
- BT 2, *Agir avec les O.N.G.*, P.E.M.F., (1999)
- BULLETIN DU CRIDEV, *Le Tiers Mondisme en débat*, n° 52 (Octobre 1985)
- CROISSANCE DES JEUNES NATIONS, *La Savoie s'ouvre au sud*, n° 378 (janvier

1995)

DOCUMENTATION PHOTOGRAPHIQUE, *La guerre d'Algérie*, n° 8022, 2001

ECONOMIE ET HUMANISME, *De l'insouciance à la responsabilité : quel pouvoir pour le consommateur ?*, n° 357 (juillet 2001)

HISTORIENS ET GEOGRAPHES, *L'immigration en France au XX^e siècle*, n° 383-384-385 (2003-2004)

HISTORIENS ET GEOGRAPHES, *Vers une géographie du développement durable*, n° 387 (juillet 2004)

HISTORIENS ET GEOGRAPHES, *La guerre d'Algérie*, n° 388 (octobre 2004)

HOMMES ET MIGRATIONS, *A l'école de la République : la scolarisation des jeunes immigrés*, n° 1201 (septembre 1996)

HOMMES ET MIGRATIONS, *Imaginaire colonial et figures de l'immigré*, n° 1207 (mai 1997) : compte-rendu d'un colloque franco-belge

LE MOUVEMENT SOCIAL, *De l'aide aux missions à l'action pour le Tiers Monde*, n° 177, (octobre 1996)

LE MONDE, *L'autre monde de Porto-Alegre* (26/27 janvier 2002)

LE MONDE, *La difficile percée du commerce équitable*, (9 mai 2004)

PEUPLES EN MARCHÉ, *L'éthique de consommation*, n° 139 (octobre 1998)

PHOSPHORE, *L'aide humanitaire* (décembre 1992)

PHOSPHORE, *L'Humanitaire*, n°217 (1999)

POURQUOI, *Ecole et intégration*, n° 257 (octobre 1990)

PROJET, *Réussir l'intégration à l'école*, n°227 (octobre 1991)

TEXTES ET DOCUMENTS POUR LA CLASSE, *Les immigrés*, n° 322 (octobre 1983)

TEXTES ET DOCUMENTS POUR LA CLASSE, *Penser l'intégration*, n° 582 (mars 1991)

TEXTES ET DOCUMENTS POUR LA CLASSE, *Les O.N.G.*, n° 822 (octobre 2001)

L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT : CONTENUS ET METHODES

ABRAHAM HJ., *Les problèmes mondiaux à l'école*, UNESCO, 1973, 250 p.

ALCOBA L. BEAUDEMONT A., *Une autre école pour nos enfants*, Albin-Michel, 1993, 253 p.

AMENGUAL, *Une histoire de l'Afrique est-elle possible ?*, Nouvelles éditions africaines, 1975, 257 p.

BEDARIDA C., *L'école qui décolle : de la maternelle à la fac, 5 nouvelles façons d'enseigner*, Seuil, 1991, 253 p.

BLANCHARD P. CHATELIER A., *Images et colonies (1882-1962)*, A.C.H.A.C., 1993, 157 p.

BONOURE A., *Lire les journaux lycéens*, INRP / CLEMI, 1998, 159 p.

- BORNE D., NEMBRINI JL., RIOUX JP., *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb*, CNDP Versailles, 2002 192 p. (Actes de l'université d'été de Paris en 2001)
- BRETHERZ S., *Education au développement : des outils pour les enseignants*, CNDP, 1985.
- BRAHIMI D., *Cinéma d'Afrique francophone et du Maghreb*, Nathan, 1997, 128 p.
- C.E.F.O.D.E., *L'éducation au développement et à la solidarité*, CNDP Strasbourg, 2000, 152 p.
- CFDT/PEUPLES SOLIDAIRES, *Une nouvelle citoyenneté pour la planète : aspects sociaux du développement durable*, CFDT, 2002, 31 p.
- CLAPAREDE J., *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international*, PUF, 1931, 34 p.
- C.L.E.M.I., *L'expression lycéenne*, Hachette, 1991, 125 p.
- COLLECTIF TIERS MONDE-ISERE, *Le Tiers Monde en P.A.E, pourquoi pas ?*, 1984.
- COLLECTIF TIERS MONDE-POITIERS, *Pour une éducation au développement*, CRDP, 1985.
- COMMISSION DE L'EDUCATION, *Rapport à l'UNESCO*, Ed.O.Jacob, 1996.
- COUDREAU F., *Le projet éducatif de l'enseignement privé catholique*, CNEC, 1989.
- COULON A., *Connaissance de la guerre d'Algérie : Trente ans après, enquête auprès des jeunes Français de 17 à 30 ans*, Université Paris VIII, 1993, 87 p.
- BONACORSI J., *Un siècle de rapports entre les pays du Nord et les pays du Sud : comment présenter ce thème aux élèves de 4° et 3°*, CRDP Lyon / MAFPEN, 1987.
- CREMIEUX C., *La citoyenneté à l'Ecole*, Syros, 1998, 201 p.
- DEFEBVRE C., *Le Tiers Monde : dossiers des élèves et dossier du maître*, Le Centurion, 1984.
- DURIEZ G et PEUPLES SOLIDAIRES, *Pour rencontrer le monde : des expériences et des outils*, Peuples en marche, 1992, 65 p.
- ECOLE ET TIERS MONDE, *Le Tiers Monde dans les manuels scolaires, de la 6° à la 3°*, 1981, 134 p.
- ECOLE ET TIERS MONDE, *P.A.E. Tiers Monde : quelle éducation au développement ?*
- ECOLE ET TIERS MONDE, *La faim dans le monde*, 1983.
- ECOLE ET TIERS MONDE, *Une expérience en CM1 / CM2*, 1983.
- FF FRANCAISE DES CLUBS UNESCO, *L'éducation au développement*, 1990.
- FREINET C., *Les techniques de l'Ecole Moderne*, Bourrelier, 1964, 186 p.
- GALICHET F., *Education à la citoyenneté*, Anthropos, 1998, 203 p.
- GONNET J., *Les journaux lycéens*, Casterman, 1979.
- GONNET J., *Journaux scolaires et lycéens*, Retz, 1988, 141 p.
- I.N.R.P., *L'éducation au développement : ouverture de l'histoire et de la géographie à la compréhension internationale*, INRP, 1984, 125 p.
- I.N.R.P., *L'éducation au développement en lycée*, INRP, 1988, 212 p.

- IUFM/Grenoble, *Les relations internationales* (CR de séminaire), 2001.
- LACOSTE Y., *Manuels d'histoire et de géographie de la 6° à la Seconde*, Paris-La Cité.
- LEGRAND L., *Enseigner la morale aujourd'hui*, PUF, 1991, 176 p.
- LEQUERET E., *Le cinéma africain : un continent à la recherche de son propre regard*, Ed. Cahiers du cinéma / CNDP, 2003, 96 p.
- MEIRIEU P., *Eduquer conformément aux droits de l'Homme*, Editions ouvrières, 1988, 140 p.
- MEIRIEU P., *Enseigner : scénario pour un métier nouveau*, ESF, 1989, 146 p.
- N'DA P., *Le conte africain et l'éducation*, L'harmattan, 1984, 246 p.
- ORCADES / MAFPEN, *Comptes-rendus d'universités d'été*, 1990-92, 125 p.
- PADRUN R., *L'impact de l'éducation au développement dans les écoles*.
- PEUPLES SOLIDAIRES, *Le développement durable : 46 fiches de travail*, 2002, 80 p.
- PEYRONIE H., *C.Freinet : pédagogie et émancipation*, Hachette, 1999, 125 p.
- REARDON B., *La tolérance, porte ouverte sur la paix*, UNESCO, 1997, 127 p.
- RED NORD / SUD, *Le Sud comme pratique d'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire*, RED Bruxelles, 1995.
- RIONDET B., *Education au développement*, Hachette, 1996, 208 p.
- RIONDET B., *Clés pour une éducation au développement durable*, Hachette, 2004, 143 p.
- UNESCO, *L'éducation pour la compréhension internationale en tant que partie intégrante des programmes scolaires*, UNESCO, 1968, 258 p.
- UNIVERSITE DE LYON 2, *Les assises de la solidarité internationale en 2000 et 2001 : comptes-rendus*, 148 p.
- VIAL J. MOUGNIOTTE A., *D'hier à demain : l'éducation civique et sociale*, ERES, 1993, 167 p.
- ZWEYACKER A., *La conquête des droits de l'Homme : les textes fondamentaux*, UNESCO / Editions du Cherche midi, 1998, 536 p.
- AFRIQUE 2000, *L'image du Tiers Monde dans les manuels de Terminales en histoire*, n° 23 (mai 1993).
- LES AMIS DE FREINET, *La naissance de la correspondance internationale dans le mouvement Freinet*, n° 66 (1996).
- B.O.E.N., *Une rétrospective des programmes*, n° 33 (19 / 9 /1996)
- BULLETIN DU CRIDEV, *Le Tiers Monde à l'école*, n° 57(avril 86) et 60 (octobre 1986).
- BULLETIN D'INFORMATION DES CLUBS UNESCO, *Présentation des clubs UNESCO*, n° 6 – 8 (1985).
- CAHIERS PEDAGOGIQUES, *Le Tiers Monde à l'école*, n° spécial (1966).
- CAHIERS PEDAGOGIQUES, *L'enseignement du Tiers Monde*, n° 229 (déc. 1984)
- CAHIERS PEDAGOGIQUES, *L'éducation citoyenne, c'est l'éducation*, n° 259

- (décembre 1987).
- CAHIERS PEDAGOGIQUES, *Attention Tiers Monde*, (décembre 1994).
- CAHIERS PEDAGOGIQUES, *Eduquer à la citoyenneté*, n°340 (janvier 1996).
- CROISSANCE DES JEUNES NATIONS, *Le Tiers Monde et l'école*, n° 309 (numéro spécial)
- LA DOCUMENTATION PHOTOGRAPHIQUE, *L'éducation au développement*, (hors-série septembre 1983)
- FRED, *Bulletin de liaison de la coopération nord-sud dans l'enseignement agricole*, tous les numéros depuis mars 1991.
- HISTORIENS ET GEOGRAPHES, *Réflexion sur l'incertitude actuelle des objectifs en histoire et géographie*, n° 220 (octobre 1969).
- HISTORIENS ET GEOGRAPHES, *L'histoire et la géographie en Terminales : enquête*, n° 251 et 253 (1975).
- HISTORIENS ET GEOGRAPHES, *Sur quelques problèmes de l'enseignement de l'Afrique Noire en Seconde*, n° 292 (décembre 1982).
- HISTORIENS ET GEOGRAPHES, *Sur la sensibilisation au Tiers Monde* (éditorial), n° 295 (juin 1983).
- HISTORIENS ET GEOGRAPHES, *Compte-rendu des agoras méditerranéennes : comment enseigner la civilisation de l'Islam, la guerre d'Algérie* , n° 308 (mars 1986)
- HISTORIENS ET GEOGRAPHES, *L'éducation au civisme*, n° 359 et 362 (1997-98).
- L'INFORMATION GEOGRAPHIQUE, *Représentations du Tiers Monde et recherche pédagogique sur le sous-développement*, n°49 (1985).
- LE MONDE DE L'EDUCATION, *Former des citoyens*, n° 235 (mars 1996).
- PEUPLES EN MARCHE, Spécial clubs Tiers Monde (juillet 1988).
- PEUPLES EN MARCHE, *L'éducation au développement* (octobre 1989, octobre 1990, mars 1991, octobre 1992, septembre 1995).
- PEUPLES NOIRS PEUPLES AFRICAINS, *La perception des Africains à travers l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, n° 15 (mai 1980).
- REVUE INTERNATIONALE DE L'EDUCATION, *Former les enseignants à l'International*, n° 6 (juin 1995).
- TEXTES ET DOCUMENTS POUR LA CLASSE, *Education et développement*, n° 782 (1999).

THESES ET MEMOIRES

- BATTISTINI C., *Emergence d'une politique d'éducation au développement au sein d'une ONG*, 1989 (maîtrise)
- CLAIRET A., *La colonisation française vue à travers les manuels scolaires (1880-1990*

-), 1996, Lyon 2 (maîtrise).
- DEFEBVRE C., Pédagogie du Tiers Monde en collège et lycée, 1984, Lille III (thèse).
- DUBOIS N., Enseignants et politique : le cas de l'enseignement secondaire, 1993, Lille.
- JOLIVET C., *L'Afrique vue à travers les manuels scolaires (1880-1960)*, 1994.
- LAJARGE C., *Eduquer au développement durable : pour une réorientation partielle de l'action des ONG françaises*, 1991, Lyon, (DESS).
- LEWANDOVSKI S., *L'enseignement de l'Afrique Noire en France depuis 1945 (programmes et manuels de Terminales)*, 1998, Lyon 2 (maîtrise).
- PELLETIER D., *Aux origines du Tiers Mondisme catholique, de l'utopie communautaire au développement harmonisé : Economie et humanisme et le Père Lebret (1944-1966)*, Lyon 2, 1992, (Doctorat)
- REY O., *L'A.G.E.G. de 1944 à 1968*, 1987, IEP Grenoble (mémoire)
- ROSIER P., *Les représentations de l'Afrique Noire francophone dans les manuels scolaires d'histoire et géographie depuis 1950*.
- SKOUTELSKI R., *La F.E.N. et la guerre d'Algérie*, 1989.
- SORNE B., *L'opposition catholique à la guerre d'Algérie*, 1989, IEP Grenoble(mémoire).

QUELQUES SITES INTERNET UTILES

Des sites internet intéressants sont signalés dans chaque numéro de *Historiens et Géographes*. Le réseau *Resacoop*, basé à Lyon, en a fait paraître une liste en 2004.

DES SITES « EDUCATION NATIONALE »

- Au niveau national
- www.education.gouv.fr : Ministère de l'éducation
- www.education.gouv.fr/bo : B.O.E.N.
- www.educnet.education.fr : Ministère de l'Education
- www.eduscol.education.fr : Id °
- www.enviedagir.fr : Ministère de l'Education, campagne de 2003
- www.cndp.fr : Centre national de documentation pédagogique
- www.inrp.fr : Institut national de recherche pédagogique
- www.sudoc.abes.fr : Catalogue des bibliothèques universitaires

- Au niveau de l'Académie de Grenoble

www.ac-grenoble.fr : Académie de Grenoble
www.crdp.ac-grenoble.fr : Centre régional de documentation pédagogique
www.grenoble.iufm.fr : Institut universitaire de formation des maîtres
www.valence.iufm.fr : Id°
www.annecy.iufm.fr Id°
www.univ-savoie.fr : Université de Savoie
www.esigec.univ-savoie.fr : Ecole supérieure d'ingénieurs
www.upmf-grenoble.fr : Université P. Mendes-France
www.chjdh.org : Centre historique et juridique des droits de l'Homme
www.inpg.fr : Institut national polytechnique de Grenoble

DES SITES ASSOCIATIFS

www.aphg.asso.fr : Site national de l'APHG (association des professeurs d'histoire et géographie
www.ac-grenoble.fr/aphg-grenoble : APHG (régionale de Grenoble)
www.achac.com : Association pour la connaissance de l'histoire de l'Afrique contemporaine.
www.afric-impact.org : Association grenobloise spécialisée dans les interventions dans les écoles.
www.artisansdumonde.org : Association Artisans du Monde
www.cahiers pedagogiques.com : Revue pédagogique
www.ccfcd.asso.fr : Comité contre la faim et pour le développement
www.cfsi.asso.fr : Comité français pour la solidarité internationale
www.clionautes.org : Un site de professeurs d'histoire et géographie
www.clubs-unesco.asso.fr : Fédération française des clubs UNESCO
www.commerceequitable.org : Réseau d'associations
www.crap.com : Centre de recherche et d'action pédagogique
www.eera.ac.uk : Association européenne de recherche en éducation
www.ethique-sur-etiquette.org : Collectif d'associations pour un commerce éthique
www.globenet.org : Collectif d'associations pour l'organisation de campagnes de sensibilisation
www.maxhavelaarfrance.org : Commerce équitable
www.orcades.org : Association Orcades
www.peuples-solidaires.org : Association Peuples Solidaires

www.resacoop.org : Réseau d'information pour la région Rhône-Alpes

www.ritimo.org ; Collectif de centres de documentation

SITES D'ORGANISATIONS INTERNATIONALES

www.fao.org

www.unicef.asso.fr

www.unesco.org

www.who.int : Site de l'O.M.S.

DIVERS

www.educagri.fr : Enseignement agricole (ministère de l'agriculture)

www.hcci.gouv.fr : Haut Conseil à la Coopération Internationale

www.auf.fr : Agence universitaire de la francophonie

www.tns-sofres.com : Institut de sondage

TABLE DES ABREVIATIONS

A.C.H.A.C.	Association pour la connaissance de l'histoire de l'Afrique contemporaine
A.F.D.I.	Agriculteurs français et développement international
A.G.E.G.	Association générale des étudiants de Grenoble
A.M.C.C.	Association pour une maison de la culture à Chambéry
A.P.E.	Association de parents d'élèves
A.P.H.G.	Association des professeurs d'histoire et géographie
A.U.F.	Agence universitaire de la francophonie
B.O.E.N.	Bulletin officiel de l'éducation Nationale
C.C.F.D.	Comité catholique contre la faim et pour le développement
C.C.U.	Centre catholique universitaire
C.F.C.F.	Comité français contre la faim
C.F.S.I.	Comité français pour la solidarité internationale (a succédé au précédent)
C.L.E.M.I.	Comité de liaison de l'enseignement et des moyens d'information
C.N.D.P.	Centre national de documentation pédagogique
C.N.P.	Conseil national des programmes
C.N.U.C.E.D.	Conférence des Nations Unies pour la coopération et le développement
C.P.R.	Centre pédagogique régional
C.R.A.P.	Centre de recherche et d'action pédagogique
C.R.I.D.	Centre de recherche et d'information sur le développement
D.G.E.R.	Direction générale de l'enseignement agricole et de la recherche
D.R.A.F.	Direction régionale de l'agriculture et de la forêt
E.C.I.	Education à la citoyenneté internationale
E.C.J.S.	Education civique, juridique et sociale
E.H.E.S.S.	Ecole des hautes études en Sciences sociales
E.N.	Ecole Normale
E.S.C.	Ecole supérieure de commerce
E.S.I.G.E.C.	Ecole supérieure d'ingénieurs en génie de l'environnement
F.E.A.N.F.	Fédération des étudiants d'Afrique Noire francophone
F.G.E.G.	Fédération générale des étudiants de Grenoble
G.F.E.N.	Groupe français d'éducation nouvelle
H.C.R.	Haut Commissariat aux réfugiés
I.D.D.	Itinéraires de découverte
I.G.A.	Institut de géographie alpine
I.N.P.G.	Institut national polytechnique de Grenoble
I.N.R.P.	Institut national de recherche pédagogique
I.U.F.M.	Institut universitaire de formation des maîtres
I.S.F.	Ingénieurs sans frontières

J.A.C.	Jeunesse agricole catholique
J.E.C.	Jeunesse étudiante catholique
J.O.C.	Jeunesse ouvrière catholique
L.I.C.R.A.	Ligue internationale contre le racisme et l'antisémitisme
M.A.F.P.E.N.	Mission académique de formation pour l'éducation nationale
M.E.N.	Ministère de l'Education Nationale
M.R.A.P.	Mouvement contre le racisme, l'antisémitisme et pour la paix
O.N.G.	Organisation non-gouvernementale
P.A.E.	Projet d'action éducative
P.E.C.O.	Pays d'Europe centrale et orientale
P.E.D.	Pays en développement
P.M.A.	Pays moins avancés
R.G.	Renseignements généraux
T.I.C.E.	Techniques de l'information et de la communication en enseignement
T.P.E.	Travaux personnels encadrés
U.G.E.M.A.	Union générale des étudiants musulmans algériens
U.N.E.F.	Union nationale des étudiants de France
Z.E.P.	Zone d'éducation prioritaire